

Міністерство освіти і науки України  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

# Наукові записки

Тернопільського національного  
педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка

**Серія: педагогіка**

**2'2017**

Тернопіль

**ББК 74**  
**Н 34**

**Наукові записки** Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2017. – № 2. – 190 с.

Друкується за рішенням вченої ради Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка  
від 27 червня 2017 року (протокол № 13)

**Головний редактор** *Григорій Терещук* — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

**Заступник головного редактора** *Володимир Чайка* — доктор педагогічних наук, професор

**Редакційна колегія:**

*Ірина Задорожна* — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

*Володимир Кравець* — доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (Україна)

*Лілія Морська* — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

*Віра Поліщук* — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

*Галина Мешко* — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

*Бердн Меєр* — доктор педагогічних наук, професор (Німеччина)

*Богуслав П'єтрулевич* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

*Мирослав Фрейман* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

*Станіслава Фрейман* — доктор педагогічних наук, професор (Польща)

*Олександра Янкович* — доктор педагогічних наук, професор (Україна)

**Літературний редактор:** кандидат історичних наук, доцент **Петро Гуцал**

**Комп'ютерна верстка:** **Лідія Григорчук**

*Засновник: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.*

**ББК 74**  
**Н 34**  
**ISSN 2311-6382**

© Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2017

Ministry of education and science of Ukraine  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

# **Scientific Issues**

of Ternopil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University

**Section: pedagogy**

**2'2017**

Ternopil

**ББК 74**

**Н 34**

**The Scientific Issues** of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.  
Series: pedagogy. – 2017. – № 2. – 190 p.

Published according to the decision taken by the academic council of  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
from 27 of June 2017 (record of proceedings № 13)

**Journal Editor** *Gregory Tereshchuk*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of  
the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

**Subeditor** *Volodymyr Chaika*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

**Editorial board:**

*Iryna Zadorozhna*, Doctor of Pedagogical Sciences Professor (Ukraine)

*Volodymyr Kravets*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

*Meyer Berdn*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Germany)

*Halyna Meshko*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

*Liliya Morska*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

*Bohuslav Petrulevych*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

*Vira Polishchuk*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

*Myroslav Freiman*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

*Stanislava Freiman*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Poland)

*Olexandra Yankovych*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

**Literary editor:** Candidate of Historical Sciences, Assistant-Professor **Petro Hutsal**

**Computer imposition:** **Lidiia Hryhorchuk**

*Founder: Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University*

**ББК 74**

**Н 34**

**ISSN 2311-6382**

**Збірник – наукове фахове видання**  
(затверджено наказом МОН України  
№ 1021 від 07.10.2015 р.)

*Edition is included in the list of **scientific professional publications** of Ukraine  
by the Ministry of Education and Science of Ukraine (# 1021 of 07.10.2015)*

*Свідоцтво про реєстрацію КВ № 15881-4353р, видане  
Міністерством юстиції України 26.10.09.*

*Certificate of registration KB №15881-4353p issued  
by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 26.10.09.*

Електронну версію журналу включено до  
**Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського**

The electronic version of the journal is included in the database  
of **Vernadsky National Library of Ukraine**

**Збірник зареєстровано в міжнародних  
каталогах періодичних видань та базах даних:**

***The journal is registered in the International  
catalogs, periodicals and databases:***

**РІНЦ** (договір № 454-07/2014 від 23.07.2014 р.)  
**Scientometric Database of Russian Science Citation Index**  
(agreement #454-07/2014 July 23, 2014)

***CiteFactor***

***Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)***

***Google Scholar***

***Index Copernicus***

***The Journals Impact Factor (JIF)***

***Open Academic Journals Index (OAJI)***

***OpenAIRE***

***Polska Bibliografia Naukowa (PBN)***

***Researchbib Journal Index and Archive (ResearchBib)***

***Scientific Indexing Services (SIS)***

***Universal Impact Factor***

# ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.091.31 (477)

ГРИГОРІЙ ТЕРЕЩУК

[g.tereschuk@tnpu.edu.ua](mailto:g.tereschuk@tnpu.edu.ua)

доктор педагогічних наук, професор,

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

## ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

*Охарактеризовано найважливіші положення Концепції нової української школи, які виражають принцип індивідуалізації навчання учнів у поєднанні з реалізацією компетентнісного підходу, за яких учень стає суб'єктом навчального процесу. Показано, що реалізація компетентнісного підходу супроводжується зростанням ролі індивідуальності кожного школяра у навчанні і професійному самовизначенні. Обґрунтовано можливі напрями вирішення проблем, що передують безпосередньо здійсненню індивідуалізації навчання: чітке визначення діагностичного поля і засобів оцінювання навчальних досягнень і можливостей, загальних і спеціальних здібностей кожного учня; взаємозв'язок моніторингу навчальних досягнень учня і професійної діагностики; розширення диференціації змісту навчання; посилення ступеня самостійності учнів у створенні їх індивідуальних траєкторій навчання, застосування елементів «відкритого навчання»; зміна ролі учителя за рахунок акценту на його консультативно-авторській функції.*

**Ключові слова:** індивідуалізація навчання, Концепція нової української школи, компетентнісний підхід, індивідуальні особливості учня, спеціальні здібності, моніторинг, педагогічна діагностика, педагогіка партнерства. «відкрите навчання».

ГРИГОРІЙ ТЕРЕЩУК

доктор педагогических наук, профессор,

Тернопольский национальный педагогический университет имени В. Гнатюка

г. Тернополь, ул. М. Кривоноса, 2

## ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОБУЧЕННЯ В КОНТЕКСТЕ ІДЕЙ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

*Охарактеризованы важнейшие положения Концепции новой украинской школы, которые выражают принцип индивидуализации обучения учеников в сочетании с реализацией компетентностного подхода, при которых ученик становится субъектом учебного процесса. Показано, что реализация компетентностного подхода сопровождается ростом роли индивидуальности каждого школьника в учебе и профессиональном самоопределении. Обоснованы возможные направления решения проблем, которые предшествуют непосредственно осуществлению индивидуализации обучения: четкое определение диагностического поля и средств оценивания учебных достижений и возможностей, общих и специальных способностей каждого ученика; взаимосвязь мониторинга учебных достижений ученика и профессиональной диагностики; расширение дифференциации содержания обучения; усиление степени самостоятельности учеников в создании их индивидуальных траекторий обучения, применение элементов «открытого обучения»; смена роли учителя за счет акцента на его консультативно-тьюторской функции.*

**Ключевые слова:** индивидуализация обучения, Концепция новой украинской школы, компетентностный подход, индивидуальные особенности ученика, специальные способности, мониторинг, педагогическая диагностика, педагогика партнерства. «открытое обучение».

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
Ternopil, M. Kryvonosa 2 St.

## INDIVIDUALIZATION OF LEARNING IN TERMS OF THE IDEAS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL CONCEPT

*The most important provisions of the New Ukrainian school concept representing the principle of individualized learning in combination with the realization of competence-based approach have been characterized. It has been shown that the realization of competence-based approach is accompanied by the growing role of individuality of each student in learning and vocational self-determination. The student as a subject of activity with his or her individual mental, physiological, psychological, sensorimotor and other features is placed into the centre of pedagogical process. Possible ways of solving problems that directly precede the realization of the individualized learning have been substantiated. The first direction is a clear determination of diagnostic field and means of assessing the learning outcomes and opportunities, general and special abilities of each student. It has been suggested to extend the set of diagnostic methods of students' learning outcomes in order to implement the competence-based approach laid down in the New Ukrainian school concept, without limiting to standardized testing, but combining it with open-ended tasks, dialogical methods for selecting entrants to higher educational institutions, including methods used in international evaluation programs, in particular in PISA. The second direction deals with the identification of special abilities that indicate a student's capability for a certain type of activity or a specific profession. The realization of this direction presupposes the interconnection between the monitoring of student learning outcomes and professional diagnostics. The third direction includes the expansion of the differentiation of the content; enhancing the degree of students' autonomy in creating their own learning trajectories, using the elements of "open learning" as the main strategy for developing a student's individuality. The fourth direction is the change of the role of the teacher from retransmitting knowledge to projecting individual trajectory for intellectual and personal development of each student, the emphasis on the function of the teacher as a consultant and tutor.*

**Keywords:** *individualization of learning, the new Ukrainian school concept, competence-based approach, individual characteristics of a student, special abilities, monitoring, pedagogical diagnostics, pedagogy of partnership, "open learning".*

Завдання сучасної української освіти, яка все більше набуває інноваційного та компетентісно орієнтованого характеру, – формувати готовність учнівської молоді до успішної життєдіяльності в умовах висококонкурентного інформаційно насиченого середовища. Останні десятиліття трансформації в освіті призвели до зміни її базової парадигми, а саме: необхідності переходу від навчання знань, умінь, навичок до здатності навчатися і самоудосконалюватися впродовж життя.

На практиці переорієнтація на компетентісний підхід у навчанні відбувається дуже складно через усталену протягом багатьох десятиліть формулу дидактики, за якою на уроках домінує засвоєння учнями знань і дуже мало уваги приділяється формуванню умінь застосовувати набуті знання. Цей факт визнається і в Концепції нової української школи (далі – Концепція). В ній зазначається, що, як і 10, 20, 50 років тому, пересічні українські учні здобувають в школі застарілі знання, вони спроможні лише відтворювати фрагменти несистематизованих знань, проте часто не вміють застосовувати їх для вирішення життєвих проблем [8, с. 4].

В сучасних умовах швидких змін і тотальної інформатизації на перший план в освіті виходить готовність (компетентність) того, хто навчається, з урахуванням особистих можливостей та інтересів оперативно й чітко відслідковувати та відбирати інформацію, конструювати способи дій з метою успішного виконання конкретних завдань відповідно до поставлених педагогом дидактичних цілей. Отже, реалізація компетентісного підходу, задекларованого у Концепції, і принципу індивідуалізації навчання – це дві сторони «однієї медалі». Суть індивідуалізації навчання в цьому контексті полягає в тому, щоб у виборі методів, засобів, темпу навчання якнайповніше враховувати індивідуальні відмінності учнів.

Індивідуалізація навчання як проблема дидактики розглядалася вченими, педагогами-практиками на різних рівнях і в різних ракурсах: від фундаментальних педагогічних досліджень (С. Рабунський, І. Унт) до вивчення особливостей індивідуалізації навчання в конкретних аспектах

і умовах: індивідуалізація навчального середовища учня засобами інтернету (О. Пінчук, О. Соколюк); індивідуалізація в процесі вивчення окремих предметів – фізики (О. Гнатюк, В. Конашук, В. Сиротюк), хімії і біології (М. Лукашук, М. Письменна, І. Хмеляр), іноземної мови (С. Ніколаєва, А. Панченко, Л. Сікорська), трудового навчання і креслення (Г. Гавришак, А. Марущак, Г. Терещук, А. Урусський, І. Цідило); індивідуалізація навчання дітей з особливими освітніми потребами (Ю. Артемова, Н. Голуб, О. Губар, С. Мірський, Н. Руднєва, Л. Шеховцов) та ін. Разом з тим в умовах компетентнісної парадигми освіти, реалізованої в Концепції, проблема індивідуалізації навчання не розглядалась.

**Мета статті** – обґрунтувати передумови індивідуалізації навчання в контексті ідей Концепції нової української школи.

Принцип індивідуалізації тією чи іншою мірою присутній у більшості розділів Концепції. Серед дев'яти ключових компонентів «Формули нової школи» на першому місці – новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві, а на шостому – орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм. [8, с. 7].

Дитиноцентризм і принцип індивідуалізації прослідковуються уже в самому визначенні поняття компетентності: «Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [8, с. 10]. І далі: «Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками» [8, с. 14].

У Концепції заявлено, що нова українська школа буде максимально враховувати права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. «Є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті», – стверджує В. Кремень [5]. Справді, дослідження свідчать, що суттєво покращують результати навчання такі засоби персоналізації навчального досвіду, як робота за індивідуальними планами, окремими навчальними траєкторіями, у рамках індивідуальних дослідницьких проєктів [8, с. 17].

Концепція скеровує на запровадження педагогіки партнерства і широке застосування методів викладання, заснованих на співпраці (ігри, проєкти – соціальні, дослідницькі, експерименти, групові завдання тощо). Учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду. Буде змінено підходи до оцінювання результатів навчання. Оцінки слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу і плануванню індивідуального темпу навчання, а не ранжуванню учнів. Оцінки розглядатимуться як рекомендація до дії, а не присуд [8, с. 15].

В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними і зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Школа має ініціювати нове, глибше залучення родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини. Нова школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей. Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію «вчитель» – «учень» [8, с. 14].

Педагогіку партнерства і компетентнісний підхід пов'язують із формуванням нового освітнього середовища, яке допомагають створити, зокрема, новітні інформаційно-комунікаційні технології. Вони підвищують ефективність роботи педагога, управління освітнім процесом і водночас уможливають індивідуальний підхід до навчання. Нову українську школу буде підтримувати електронна платформа для створення і поширення електронних підручників і навчальних курсів для школярів та вчителів.

Як сказано в Концепції, педагогічні завдання вирішуватимуться в атмосфері психологічного комфорту та підтримки. Нова українська школа буде розкривати потенціал кожної дитини. Буде забезпечено неупереджене та справедливе ставлення до кожного учня, подолано будь-яку дискримінацію. Відзначатимуться зусилля й успіхи всіх учнів. Учителів навчатимуть, як плекати в учнів та в собі гідність, оптимізм, сильні риси характеру та чесноти. Учні матимуть свободу вибору



предметів та рівня їхньої складності. З'явиться можливість навчання в різновікових предметних чи міжпредметних групах [8, с. 18].

Отже, реалізація компетентнісного підходу супроводжується, з одного боку, зростанням ролі індивідуальності кожного школяра в навчанні, а з іншого – вмінням вчителя діагностувати індивідуальні особливості учня, оцінювати його здатність до навчання, коли учень стає суб'єктом навчального процесу й оволодіває певними загальними і предметними компетентностями. Потрібна швидка і рішуча переорієнтація дидактичних принципів: від усередненого й уніфікованого до індивідуалізованого підходу до учнів. При цьому треба враховувати активне гуманістичне розуміння індивідуалізації з позицій філософії людиноцентризму [5] і діяльнісної концепції навчання, які закликають цілеспрямовано розвивати індивідуальність учня шляхом його самостійної навчальної діяльності під керівництвом педагога.

Відповідно до принципу індивідуалізації в центр педагогічного процесу ставиться учень як суб'єкт діяльності з його індивідуальними розумовими, фізіологічними, психологічними, сенсомоторними та іншими відмінностями. Індивідуалізація навчання – це система засобів, яка сприяє усвідомленню учнем своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці і розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація спонукає розвиток самосвідомості, самостійності й відповідальності. Педагогічна підтримка полягає у спільному з учнем визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому досягати позитивних результатів у навчанні. Підґрунтям педагогічної підтримки є взаємини рівноправності, рівноцінності, поваги й довір'я між учителем і учнем [10]. Саме остання теза найповніше відповідає ідеї педагогіки партнерства у Концепції.

У зв'язку з викладеними вище позиціями можна констатувати кардинальну зміну ролі вчителя у новій школі. В Концепції зазначено, що суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Збільшиться кількість моделей підготовки вчителя [8, с. 16].

Попри те, що в Концепції багато разів декларується індивідуальний, особистісно орієнтований підхід, маємо усвідомити, що його практична реалізація є складним, поетапним і багатоаспектним процесом. Насамперед треба в'яснити: як об'єктивно оцінювати навчальні можливості й виявляти індивідуальні відмінності, загальні і спеціальні здібності кожного учня; які з них слід першочергово враховувати в процесі вивчення того чи іншого шкільного предмета, виконання різних видів діяльності; як диференціювати зміст навчання з метою індивідуального підходу, яку ступінь самостійності можна надати учневі для створення його індивідуальної траєкторії навчання і якою при цьому буде роль учителя. Лише після отримання відповідей на ці питання можна говорити про дидактично обґрунтований підбір конкретних методів і прийомів реалізації індивідуального підходу до учнів.

Охарактеризуємо коротко деякі з можливих напрямів вирішення зазначених проблем, що передують безпосередньо здійсненню індивідуалізації навчання на основі визначених у Концепції підходів.

Перший напрям стосується вивчення індивідуальних можливостей учнів та оцінювання їх успішності. За радянських часів в цій частині індивідуалізації не враховувався досвід розвинутих країн, зокрема, не застосовувалися тестові методики, однак нині спостерігається протилежне: офіційно діагностика рівня підготовки з навчальних предметів обмежена лише одним методом – предметним тестуванням. При цьому переважно застосовуються стандартизовані тести закритого типу, які не можуть визначати здатність учня до творчого мислення і нестандартних дій. Таку здатність можна охарактеризувати як складну чи «вищу компетентність». Складні компетентності, незалежно від того, в якій сфері проявляються, передбачають наявність у людини високого рівня ініціативи, здатності організувати інших людей для досягнення поставлених цілей, готовності оцінювати і аналізувати соціальні наслідки своїх дій тощо.

Згідно з твердженням Дж. Равена компетентність є провідною змістовою основою, що дозволяє сформулювати чотири найважливіші висновки:

- по-перше, перегляд думки про можливості кожного учня, бо всі вони можуть стати компетентними, зробивши свій вибір в щонайширшому спектрі занять; відповідно учителю треба навчитися бачити кожну дитину з точки зору наявності в неї унікального набору якостей, важливих для успіху в тій або іншій спеціальній сфері;

- по-друге, переформулювання цілей освіти; на перший план виходить завдання розвитку особистості за допомогою індивідуалізації навчання;
- по-третє, зміна методів навчання, які повинні сприяти виявленню і формуванню компетентностей учнів залежно від їх особистих нахилів та інтересів; провідним дидактичним засобом пропонується використання методу проектів;
- по-четверте, радикальна відмова від традиційних процедур тестування учнів та оцінювання освітніх програм [14, с. 63].

На четвертій позиції варто зупинитися детальніше. Дійсно, традиційні тести з англійської мови, з точки зору Дж. Равена, не вимірюють здатності ефективно спілкуватися на цій мові, як, втім, і методика Векслера не вимірює дійсних інтелектуальних ресурсів суб'єкта. Абсолютизація одного методу, фактична відсутність діагностичних завдань відкритого типу не дозволяють виявляти й оцінювати талановитих і обдарованих учнів. Крім того, масове поширення репетиторства і «натаскування», тренування випускників шкіл, які готуються до ЗНО, на розпізнавання правильних відповідей в тестах суттєво впливає на характер навчальної діяльності, програмує його репродуктивний стиль, не спрмовує на розвиток творчих здібностей і перехід до компетентної парадигми навчання на індивідуальній основі. По суті справи мова повинна йти не лише про недостатню валідність і прогностичну надійність традиційних критерійно-орієнтованих тестів як таких, а про створення діагностики нового типу.

Новими діагностичними методиками, наприклад, Дж. Равен вважає техніку описових висновків, подієво-поведінкове інтерв'ю, процедуру виявлення ціннісних очікувань. Вони повинні відповідати принципово іншим вимогам порівняно із загальноприйнятими тестовими вимірами: бути чутливими до особливостей досвіду (набору компетентностей), який в кожного учня буде своїм; застосовуватися винятково за умови створення для учня адекватного освітнього середовища; враховувати його індивідуальні здібності, інтереси і цінності; фіксувати динаміку розвитку індивідуальних здібностей; гарантувати виявлення різних типів дитячої обдарованості [14, с. 63].

Викладені вище міркування свідчать, що для реалізації компетентного підходу, закладеного в Концепції, потрібно кардинально розширити набір методів діагностики навчальних досягнень школярів, не обмежуватись стандартизованим тестуванням. Ще в 2014 р. Український центр оцінювання якості освіти анонсував запровадження з 2016 р. тестів, що визначають здатність учнів до навчання [1]. Це могло би стати першим кроком до підвищення аргументованості ЗНО щодо відбору кращих учнів для навчання у ВНЗ. Однак цього не сталося.

Всі тестові методики мають одне ключове обмеження: вони не дають можливості робити уточнення запитань, задати запитання чи завдання повторно, а головне – через відсутність прямого спілкування, діалогу педагога з учнем і неможливість задавати завдання відкритого типу нереально виявити його компетентності високого порядку, оцінити здатність приймати нестандартні рішення, прослідкувати траєкторію його мисленнєвих дій у процесі вирішення завдань. Крім того, відсутність діалогу в оцінюванні стримує, робить нелогічним застосування прийомів діалогічного навчання в школі. Виникає питання: навіщо вчителю перебудовувати стиль навчання, переходити до педагогіки партнерства і компетентного підходу, якщо в кінцевому варіанті результативність його роботи вимірюватиметься високими балами його учнів на ЗНО, здобутими за рахунок розпізнавання стандартизованих відповідей у стандартизованих запитаннях?

Для уникнення зазначених недоліків діагностики тестування доцільно обов'язково поєднувати з іншими формами і методами моніторингу. Одним із можливих варіантів виходу з такого «глухого кута» полягає, на нашу думку, у відновленні завдань відкритого типу і діалогічних методів відбору абітурієнтів до ВНЗ, співбесід. При цьому треба чітко визначити критерії оцінювання результатів діалогічного відбору, забезпечити позитивний психологічний клімат, відкритість і об'єктивність оцінювання спілкування учня з педагогами. Такий відбір міг би проходити як у центрах ЗНО, так і у ВНЗ чи школах із залученням висококваліфікованих вчителів шкіл, представників ВНЗ і незалежних експертів, громадських установ. Хід діагностичної співбесіди міг би транслюватись на монітори з відкритим доступом для батьків, інших зацікавлених осіб. Питання технології таких співбесід – окрема проблема. Вона є непростотою і вимагає педагогічного й організаційно-технічного обґрунтування. Але це один з можливих варіантів підвищення об'єктивності й аргументованості діагностики підготовленості випускників шкіл до здобуття вищої освіти.

Уваги й запозичення заслуговують окремі елементи моніторингу навчальних досягнень, які містяться у програмах міжнародного оцінювання. Наприклад, програма PISA, до якої в 2018 р.

долучиться Україна, має за мету порівняти освітні системи близько 80 країн світу через вимірювання компетентностей учнів з читання, математики і природничих дисциплін, прямо не пов'язаних з оволодінням шкільними програмами. Крім того, велика увага в дослідженні PISA приділяється вивченню факторів, що впливають на успішне навчання учнів [32].

Другий напрям тісно пов'язаний з попереднім і стосується виявлення спеціальних здібностей, що є ознакою придатності учня до певного виду діяльності чи окремої професії. Адже діагностика навчальних досягнень, ЗНО не «прив'язується» безпосередньо до професійної діагностики та профвідбору. ЗНО об'єктивно не може виконати функцію професійної діагностики, оскільки кількість шкільних предметів, щодо яких здійснюється ЗНО, надто мала і не може виявити широкий спектр спеціальних здібностей, від яких залежить придатність випускника школи до тієї чи іншої професії або виду фахової діяльності. З іншого боку, навіть один фундаментальний навчальний предмет може презентувати кілька сфер професійної діяльності. Наприклад, успішність з дисципліни «Математика», математичні здібності є ознакою потенційної придатності учня до оволодіння професіями математика, вчителя математики, інженера, економіста, програміста. Тому сприяння професійному самовизначенню школярів мало би бути логічно поєднане з усіма видами оцінювання, в т. ч. ЗНО.

Ще більший ефект в профорієнтаційній роботі був би в разі приділення цьому питанню більше уваги в процесі вивчення шкільних предметів – наголошенні на професійній спрямованості окремих фрагментів навчального матеріалу, а також повернення школи до запровадження окремого розділу з професійної орієнтації в предметі «Трудове навчання» в середніх і старших класах у профільному навчанні. Останнє вимагатиме збільшення кількості навчального часу на трудове навчання і технології, що виправдано не тільки з позицій профорієнтаційної роботи, а й посилення компетентнісного підходу.

Суттєва роль у наданні школярам допомоги у професійному самовизначенні має також належати Державній службі зайнятості (ДСЗ). Останнім часом є конкретні приклади таких можливостей. Вже зараз ДСЗ почала професійно-діагностичну кампанію для абітурієнтів і старшокласників, яка допоможе їм визначитися з найбільш підходящими їм професіями. Тестування для визначення здібностей і нахилів до тієї чи іншої професії можна безплатно пройти в будь-якому із 550 центрів зайнятості по всій Україні. Щоби пройти тестування в центрі зайнятості, не потрібно ніяких попередніх приготувань. Фахівець центру підбирає необхідний тест для відвідувача, який триває від 30 до 180 хвилин. Після його завершення відвідувач отримує інформацію, яка допоможе визначити галузь професійної діяльності, до якої найбільш придатна людина [24].

Для активного залучення молоді до профорієнтаційного тестування ДСЗ на загальнонаціональних телеканалах і в інтернеті будуть транслюватись соціальні ролики про важливість обрання професії. Це дуже важливо, адже, за даними міжнародних експертів, біля половини випускників працює не за спеціальністю, а кожен третій змінює професію зразу ж після закінчення ВНЗ. Ще в школі учневі потрібно зрозуміти, яка професія найбільше підходить для нього, відповідає його типу темпераменту, індивідуальним нахилам і здібностям.

При наданні учням допомоги у професійному самовизначенні потрібно спрямовувати їх не тільки на спеціальні, а й спільні для багатьох галузей компетентності, які будуть затребувані на ринку праці у найближчі роки.

У найближчі п'ять років, зазначає О. Семенюк, перша позиція в списку актуальних компетентностей збережеться за умінням вирішувати складні проблеми. Далі йде все, що пов'язано з умінням встановлювати взаємовідносини, управлінням людьми, емоційним інтелектом і критичним мисленням. Це базові речі, які сильно переформатуються. Важливим також буде контекстне мислення: уміння обробляти великі масиви даних, вичленення з потоку інформації найголовнішого. «Важливі уміння бачити наперед, бути гнучким, правильно адаптуватися, прогнозувати непрогнозоване, прораховувачи ситуацію, навіть коли відбуваються дуже серйозні зміни, тобто спосіб мислення не в чорно-білих тонах «або-або», а «і-і», – зазначає авторка [17].

У таблиці 1 відображено ключові компетенції, які будуть актуальні у 2020 р. у порівнянні з 2015 р.

Таблиця 1

*Актуальні ключові компетенції в найближчі роки: Давос 2016 р.*

У 2020 р.	У 2015 р.
1. Вирішення складних проблем	1. Вирішення складних проблем

## ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

2. Критичне мислення	2. Взаємодія з іншими
3. Творчість	3. Управління людьми
4. Управління людьми	4. Критичне мислення
5. Взаємодія з іншими	5. Ведення переговорів
6. Емоційний інтелект	6. Контроль якості
7. Оцінка та прийняття рішень	7. Орієнтація на послуги
8. Орієнтація на сервіс	8. Оцінка та прийняття рішень
9. Ведення переговорів	9. Активне слухання
10. Когнітивна гнучкість	10. Творчість

Третій напрям зумовлений тим, що до певної міри «забороненою зоною» індивідуалізації є зміст навчання, який підлягає стандартизації на найвищому рівні нормативного забезпечення. Можливості здійснення індивідуального підходу в змісті освіти проявляються переважно у диференціації загальної освіти, яка має за мету, з одного боку, забезпечити однакові умови для отримання учнями певного рівня освіти, і, з другого боку, розширити можливості індивідуалізованого підходу за рахунок шкільного компонента і варіативної частини змісту навчання. Ніхто не заперечує важливості створення таких умов, але чи достатньо цього для розвитку обдарованих учнів, дітей з особливими потребами, іншими відмінностями? Мова йде про реалізацію такого індивідуального підходу в навчанні, в рамках якого учень стає повноцінним суб'єктом навчального процесу: отримує право активно обирати й самостійно конструювати своє шкільне життя. Вчитель при цьому від ретрансляції знань переходить до проектування індивідуальної траєкторії інтелектуального та особистісного розвитку кожного учня, в т. ч. за рахунок гнучкого змісту навчання.

У цьому зв'язку актуальності набуває використання ідей «відкритого навчання» (К. Кунерт, Ц. Зільберман, Р. Барт та ін.). «Відкрите навчання» у розвинутих країнах світу визнано основним стратегічним шляхом до формування індивідуальності учня. Цілі такого навчання стосуються і змісту, і методики навчання. Учням може надаватись можливість самостійно обирати навчальний матеріал, тривалість і спосіб його вивчення. Отже, навчання стає самокерованим процесом, а роль вчителя змінюється залежно від ступеня самостійності учня. Чим вищий рівень здібностей учня, тим менше в його навчанні «вміщується» педагог – стає консультантом і порадиником. Звичайно, що так вивчаються лише окремі фрагменти змісту і лише тими учнями, котрі можуть працювати самостійно.

Крім трьох зазначених вище напрямів, що передують безпосередньо індивідуалізації навчання, важливо визначити, які особливості учня і в яких показниках проявляються і розвивають в процесі вивчення того чи іншого шкільного предмета, як спрогнозувати оптимальну траєкторію навчання учня з метою розвитку його здібностей і нахилів, як збалансувати його пізнавальні й професійно орієнтовані інтереси, здібності, нахили і перспективи ринку праці в контексті формули «хочу – треба – можу» тощо.

Отже, індивідуалізація навчання з позицій Концепції нової української школи пов'язана з багатьма передумовами, без яких неможливо застосувати зазначені у цьому державному документі ідеї компетентнісного підходу, педагогіки партнерства, індивідуальної траєкторії навчання тощо задля повноцінного врахування й розвитку індивідуальних можливостей і здібностей кожного учня. Безпосередньо реалізації цих ідей має передувати: чітке визначення діагностичного поля і засобів оцінювання навчальних досягнень і можливостей, загальних і спеціальних здібностей кожного учня; тісна «прив'язка» моніторингу навчальних досягнень і можливостей до професійної діагностики і професійного відбору; розширення диференціації змісту навчання відповідно до індивідуальних траєкторій навчання кожного учня; посилення ступеня самостійності учнів у створенні їх індивідуальних траєкторій навчання шляхом застосування елементів «відкритого навчання»; зміна ролі учителя за рахунок акценту на його консультативно-авторській функції. Лише після отримання відповідей на ці питання можна говорити про дидактично обґрунтований підбір конкретних методів і прийомів безпосередньої реалізації індивідуального підходу до учнів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. В Україні для абітурієнтів можуть ввести тест на здатність до навчання: інтерв'ю з головою Українського центру оцінювання якості освіти І. Лікарчуком. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.unian.ua/society/997653-v-ukrajini-dlya-abiturientiv-mojut-vvesti-test-na-zdatnist-do-navchannya.html>.

2. Гавришак Г. Р. Диференціація навчальних графічних завдань як засіб здійснення індивідуального підходу / Г. Р. Гавришак // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2010. – № 2. – С. 177–183. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPu\\_ped\\_2010\\_2\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPu_ped_2010_2_34).
3. Губар О. М. Сучасні підходи до індивідуального навчання дітей з особливими освітніми потребами / О. М. Губар // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – С. 25–29. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp\\_sp\\_2010\\_15\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2010_15_7).
4. Конащук В. Індивідуальний підхід до організації роботи зі здібними учнями / В. Конащук // Фізика. – 2007. – № 25. – С. 1–5.
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. – 2-е вид. / В. Г. Кремень. – К.: Знання, 2010. – 520.
6. Левандовська Л. Ю. Індивідуалізація процесу фізичного виховання школярів / Л. Ю. Левандовська // Теорія та методика фізичного виховання. – 2012. – № 5. – С. 38–42. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/TMFV\\_2012\\_5\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/TMFV_2012_5_7).
7. Марущак А. О. Індивідуалізація навчально-виховного процесу шляхом диференціації навчання: методичні основи використання різнорівневих завдань: урок технології / А. О. Марущак // Трудове навчання в школі. – 2013. – № 17. – С. 21–29.
8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи: ухвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczziya.html/>.
9. Панченко А. Г. Індивідуалізація навчання – джерело підвищення ефективності навчального процесу / А. Г. Панченко // Англійська мова та література. – 2005. – № 22/23. – С. 13–28.
10. Педагогіка. Індивідуалізація і диференціація навчання // Бібліотека online. – 2006–2017. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://readbookz.com/book/172/5458.html>.
11. Письменна М. Індивідуальний підхід до навчання учнів розв'язувати розрахункові задачі з хімії / М. Письменна // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 109. – С. 117–123. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2012\\_109\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_109_18).
12. Пінчук О. П. Індивідуалізація навчального середовища учня засобами Інтернет / О. П. Пінчук, О. М. Соколюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. – 2013. – Вип. 19. – С. 35–37. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp\\_ped\\_2013\\_19\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2013_19_14).
13. П'ятківська Н. А. Індивідуалізація навчання з фізики в аспекті особистісно зорієнтованої освіти / Н. А. П'ятківська // Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін. – 2002. – Вип. 5. – С. 86–91.
14. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы; пер. с англ. / Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.
15. Руднева Н. Індивідуальний підхід до слабозорих учнів із ЗПП: початкова школа / Н. Руднева, Ю. Артемова // Дефектолог. Шкільний світ. – 2013. – № 2. – С. 37–39.
16. Сак Т. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі / Т. Сак // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – № 4. – С. 18–23. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog\\_2014\\_4\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_4_5).
17. Семенюк О. Какие компетенции будут востребованы на рынке труда / О. Семенюк // Хвиля. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://hvylya.net/news/digest/kakie-kompetentsii-budut-vostrebovani-na-ryinke-truda.html>.
18. Сиротюк В. Д. Методика здійснення індивідуального підходу в процесі виконання учнями домашніх завдань з фізики / В. Д. Сиротюк, С. П. Стецик // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 109. – С. 106–109. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_109\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_109_28).
19. Сікорська Л. Індивідуалізація навчання іноземної мови / Л. Сікорська // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2002. – № 7. – С. 121–124.
20. Стецик С. П. Індивідуалізація навчання на уроках фізики засобами інноваційних технологій / С. П. Стецик, О. В. Гнатюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 109. – С. 114–117. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_109\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_109_30).
21. Стрілець С. І. Індивідуалізація змісту освіти та інтенсифікація процесу навчання на основі сучасних освітніх технологій / С. І. Стрілець // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2014. – Вип. 118 (2). –

- C. 217–221. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN\\_2014\\_118\(2\)\\_56](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2014_118(2)_56).
22. Терещук Г. В. Теоретичні засади методичної системи індивідуалізованого навчання / Г. В. Терещук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 1. – С. 3–6.
  23. Терещук Г. В. Теоретичні засади побудови моделі методичної системи індивідуалізованого навчання / Г. В. Терещук // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 1999. – № 1. – С. 111–116.
  24. Украинских школьников научат выбирать профессию // Вероятно. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://veroatno.com.ua/news/ukrainskih-shkol-nikov-nauchat-vy-birat-professiyu>.
  25. Уруський А. В. Внутрішня диференціація як засіб реалізації індивідуального підходу до навчання старшокласників за технологічним профілем / А. В. Уруський // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2014. – № 3. – С. 78–82. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2014\\_3\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_3_15).
  26. Хмеляр І. Методичні підходи диференціації та індивідуалізації навчання на заняттях хімії та біології / І. Хмеляр, М. Лукашук // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 1. – С. 121–125. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2009\\_1\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2009_1_28).
  27. Чернякова О. І. Індивідуально-особистісний підхід у навчальному процесі вивчення іноземної мови / О. І. Чернякова // Психолінгвістика. – 2012. – Вип. 9. – С. 143–149. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling\\_2012\\_9\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2012_9_22).
  28. Шеховцов Л. Індивідуальний підхід до учня у практиці навчально-корекційної роботи: врахування конституціональних особливостей учнів у навчально-виховному процесі / Л. Шеховцов // Психолог. – 2004. – № 37. – С. 5–11.
  29. Шинкаренко Л. Індивідуалізація та диференціація навчання на уроках фізкультури / Л. Шинкаренко // Здоров'я та фізична культура. Шкільний світ. – 2011. – № 11. – С. 1–4.
  30. Barth R. S. Open Education and the American School / R. S. Barth. – N. Y.: Schocken Books, 1974.
  31. Kunert K. Theorie und Praxis des offenen Unterrichts / K. Kunert. – München: Kosel, 1978. – 173 s.
  32. PISA-2018: [програма міжнародного оцінювання учнів] [Електронний ресурс] / Український центр оцінювання якості освіти. – Режим доступу: <http://testportal.gov.ua/pisa>.
  33. Silberman C. E. Crisis in the Classroom / C. E. Silberman. – N. Y.: Random House, 1970. – 553 p.

## REFERENCES

1. *V Ukrayini dlya abiturientiv mozhut vvesty test na zdatnist do navchannya: intervyyu z golovoyu Ukrayinskogo centru ocinyuvannya yakosti osvity I. Likarchukom.* [Test for applicants' learning ability may be introduced in Ukraine] (in Ukrainian). Available at: <https://www.unian.ua/society/997653-v-ukrajini-dlya-abiturientiv-mojut-vvesti-test-na-zdatnist-do-navchannya.html>.
2. Gavry`shhak G. R. *Dyferenciacya navchalnykh grafichnykh zavidan yak zasib zdizsnennia indyvidualnogo pidxodu* [Differentiation of educational graphic tasks as a means of implementing an individual approach] (in Ukrainian). *Naukovi zapu`sky` Ternopil`s`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Volody`my`ra Gnatyuka.* Seriya: Pedagogika, 2010, Vol. 2. pp. 177–183.
3. Gubar O. M. *Suchasni pidxody do indyvidualnogo navchannya ditej z osoblyvymy osvitynymi potrebamy* [Modern approaches to teaching children with special educational needs] (in Ukrainian). *Zbirny`k naukovy`x prac` Kam`yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka.* Seriya: Social`no-pedagogichna, 2010, Vol. 15, pp. 25–29. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp\\_sp\\_2010\\_15\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2010_15_7).
4. Konashhuk V. *Indyvidualnyj pidxid do organizaciyi roboty zi zdibnymy uchnyamy* [Individual approach in organizing work with bright students] (in Ukrainian). *Fizy`ka,* 2007, Vol. 25, pp. 1–5.
5. Kremen` V. G. *Filosofiya lyudnocentryzmu v osvitynomu prostori.* – 2-e vyd. [Philosophy of androcentrism in the educational environment – second edition] (in Ukrainian). K.: Znannia, 2010, 520 p.
6. Levandovs`ka L. Yu. *Indy`vidualizacya procesu fizy`chnogo vy`xovannya shkolyariv* [Individualization of the process of physical training of school students] (in Ukrainian) *Teoriya ta metody`ka fizy`chnogo vy`xovannya,* 2012, Vol. 5, pp. 38–42. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/TMFV\\_2012\\_5\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/TMFV_2012_5_7).
7. Marushhak A. O. *Indyvidualizacya navchalno-vykhovnogo procesu shlyakhom dyferenciaciyi navchannya: metodychni osnovy vykorystannia riznorivnyykh zavdan: urok texnologiji* [Individualization of educational process by differentiating learning: methodical bases for using multi-level tasks: technology lesson] (in Ukrainian). *Trudove navchannya v shkoli,* 2013, Vol. 17, pp. 21–29.
8. *Nova ukrayinska shkola: konceptualni zasady reformuvannya serednoji shkoly: uxvaleno rishennyam Kolegiyi MON Ukrayiny 20.10.2016 r.* [New Ukrainian School: Conceptual Principles for Reforming the Secondary School: Adopted by the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine on

- 20.10.2016]. Available at: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html/>.
9. Panchenko A. G. *Indyvidualizaciya navchannia – dzherelo pidvyshhennia efektyvnosti navchalnogo procesu* [Individualization of teaching as a source of increasing the efficiency of the educational process] (in Ukrainian) *Anglijs`ka mova ta literature*, 2005, Vol. 22/23, pp. 13–28.
  10. *Pedagogika. Indyvidualizacija i dyferenciacija navchannia // Biblioteka online. – 2006–2017.* [Pedagogy. Individualization and differentiation of training] (in Ukrainian). Available at: <http://readbookz.com/book/172/5458.html>.
  11. Py`s`menna M. *Indyvidualnyj pidxid do navchannya uchniv rozvyazuvaty rozraxunkovi zadachi z ximiyi* [Individual approach to teaching students to solve the tasks in chemistry] (in Ukrainian). *Naukovi zapysky Kirovograds`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriya: Pedagogichni nauky*, 2012, Vol. 109, pp. 117–123. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2012\\_109\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_109_18).
  12. Pinchuk O. P. *Indyvidualizacija navchalnogo seredovyshha uchnia zasobamy Internet* [Individualization of the student's learning environment by means of the Internet] (in Ukrainian) *Zbirnyk naukovykh pracz Kamyanez-Podilskogo nacionalnogo universytetu im. Ivana Ogijenka. Seriya: Pedagogichna*, 2013, Vol. 19, pp. 35–37. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp\\_ped\\_2013\\_19\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2013_19_14).
  13. P'yatkivs`ka N. A. *Indyvidualizaciya navchannya z fizyky v aspekti osobystisno zoriyentovanoi osvity* [Individualization of training in physics in the aspect of personally oriented education] (in Ukrainian) *Teoriya ta metodyka vyvchennya pryrodnycho-matematychnykh i texnichnykh dyscyplin*, 2002, Vol. 5, pp. 86–91.
  14. Raven Dzh. *Pedagogycheskoje testirovanije: problemy, zabluzhdenija, perspektivy; per. s angl.* [Pedagogical testing: problems, delusions, perspectives] (in Russian), M.: Kogy`to-Centr, 1999, 144 p.
  15. Rudnyeva N. *Indyvidualnyj pidxid do slabozorykh uchniv iz ZPR: pochatkova shkola* [Individual approach to the visually impaired students with mental retardation: elementary school] (in Ukrainian) *Defektolog. Shkil`ny`j svit*, 2013, Vol. 2, pp. 37–39.
  16. Sak T. *Indyvidualizacija navchannia uchniv z osoblyvymi osvitnimi potrebamy v inklyuzyvnomu klasi* [Individualization of learning of pupils with special educational needs in an inclusive class.] (in Ukrainian) *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannya*, 2014, Vol. 4, pp. 18–23. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog\\_2014\\_4\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_4_5).
  17. Semenyuk O. *Kakije kompetenciji budut vostrebovany na rynke truda* [What competencies will be demanded in the labor market?] (in Russian) *Xvy`lya*. Available at: <http://hvylya.net/news/digest/kakie-kompetentsii-budut-vostrebovani-na-ryinke-truda.html>.
  18. Sy`rotyuk V. D. *Metodyka zdijsnennya indyvidualnogo pidkhodu v procesi vykhonannia uchniamy domashnikh zavdan z fizyky* [Method of implementation of an individual approach in the process of fulfilling pupils' homework in physics] (in Ukrainian). *Visnyk Chernigivskogo nacionalnogo pedagogichnogo universytetu. Pedagogichni nauky*, 2013, Vol. 109, pp. 106–109. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_109\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_109_28).
  19. Sikors`ka L. *Indyvidualizacija navchannia inozemnoji movy* [Individualization of foreign language learning] (in Ukrainian). *Naukovi zapysky` Ternopil'skogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu imeni Volodymyra Gnatiuka. Seriya: Pedagogika*, 2002, Vol. 7, pp. 121–124.
  20. Stecy`k S. P. *Indyvidualizaciya navchannia na urokakh fizyky` zasobamy innovacijnykh texnologij* [Individualization of learning in physics classes by means of innovative technologies] (in Ukrainian). *Visnyk Chernigivskogo nacionalnogo pedagogichnogo universytetu. Pedagogichni nauky*, 2013, Vol. 109, pp. 114–117. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2013\\_109\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_109_30).
  21. Strilecz` S. I. *Indyvidualizacija zmistu osvity ta intensyfikaciia procesu navchannya na osnovi suchasnykh osvitnikh texnologij* [Individualization of the content of education and the intensification of the learning process based on modern educational technologies] (in Ukrainian). *Visnyk Chernigivskogo nacionalnogo pedagogichnogo universytetu. Ser.: Pedagogichni nauky. Fizyчне vykhovannia ta sport*, 2014, Vol. 118 (2), pp. 217–221. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN\\_2014\\_118\(2\)\\_56](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2014_118(2)_56).
  22. Tereshchuk G. V. *Teoretychni zasady metodychnoji systemy` indyvidualizovanogo navchannia* [Theoretical Basis of the Methodological System of Individualized Learning] (in Ukrainian) *Trudova pidgotovka v zakladakh osvity*, 2005, Vol. 1, pp. 3–6.
  23. Tereshchuk G. V. *Teoretychni zasady pobudovy modeli metodychnoji systemy` indyvidualizovanogo navchannia* [Theoretical principles of constructing a model of methodological system of individualized learning] (in Ukrainian). *Naukovi zapysky` Ternopil'skogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu. Seriya: Pedagogika*, 1999, Vol. 1, pp. 111–116.
  24. *Ukrainskykh shkolnikov nauchat vybrat` professiju* [Ukrainian schoolchildren will be taught to choose a profession] (in Russian). *Veroyatno*. Available at: <http://veroyatno.com.ua/news/ukrainskih-shkol-nikov-nauchat-vy-birat-professiyu>.

25. Urus'kyj A. V. *Vnutrishnya dyferenciacija jak zasib realizaciyi indyvidualnogo pidkходу do navchannia starshoklasnykiv za texnologichnym profilem* [Internal differentiation as a means of implementing an individual approach to teaching high school students according to the technological profile] (in Ukrainian). Naukovi zapysky Ternopil'skogo nacionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni Volodymyra Gnatyuka. Seriya: Pedagogika, 2014, Vol. 3, pp. 78–82. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2014\\_3\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_3_15).
26. Xmelyar I. *Metodychni pidkhody d'ferenciaciji ta indyvidualizaciji navchannia na zanyattiakh ximiji ta biologiji* [Methodical approaches to differentiation and individualization of training in chemistry and biology classes] (in Ukrainian). Naukovi zapysky Ternopil'skogo nacionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni Volodymyra Gnatyuka. Seriya: Pedagogika, 2009. Vol.1. pp. 121–125. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU\\_ped\\_2009\\_1\\_28](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2009_1_28).
27. Chernyakova O. I. *Indyvidualno-osobystisnyj pidkhid u navchalnomu procesi vyvchennia inozemnoji movy* [Individual-personality approach in the learning process of studying a foreign language] (in Ukrainian). Psyholingvistyka, 2012, Vol. 9, pp. 143–149. Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling\\_2012\\_9\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2012_9_22).
28. Shexovczov L. *Indyvidualnyj pidxid do uchnia u praktyci navchalno-korekciynoi roboty: vrakhuvannia konstytucionalnykh osoblyvostej uchniv u navchalno-vykhovnomu procesi* [Individual approach to the student in the practice of teaching and correction work: taking into account the constitutional features of students in the educational process.] (in Ukrainian). Psykolog, 2004. – Vol. 37, pp. 5–11.
29. Shy'nkarenko L. *Indyvidualizacija ta dyferenciacija navchannia na urokakh fizkultury* [Individualization and differentiation of training in physical education classes] (in Ukrainian), Zdorovia ta fizychna kultura. Shkilnyj svit, 2011, Vol. 11, pp. 1–4.
30. Barth R. S. *Open Education and the American School* / R. S. Barth. – N. Y.: Schocken Books, 1974.
31. Kunert K. *Theorie und Praxis des offenen Unterrichts* / K. Kunert. – München: Kosel, 1978. – 173 s.
32. PISA-2018: [programa mizhnarodnogo ocinyuvannya uchniv], [program of international assessment of students] (in Ukrainian) Ukrayinskyj centr ociniuvannya yakosti osvity. Available at: <http://testportal.gov.ua/pisa>.
33. Silberman C. E. *Crisis in the Classroom* / C. E. Silberman. – N. Y.: Random House, 1970. – 553 p.

УДК 378.1

ВІКТОРІЯ МЕНЯЙЛО

meniailo16@gmail.com

кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
Запорізький національний університет  
м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 66

## НАУКОВО-ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: СУТНІСТЬ ТА ВЗАЄМОДІЯ СКЛАДОВИХ

*Відзначено, що одним з головних напрямів державної політики у сфері освіти є розвиток наукової та інноваційної діяльності вищих навчальних закладів, що покладає на них додаткові функції, пов'язані із включенням наукової діяльності університетів в єдиний інноваційний процес з метою створення і практичного застосування нових знань. Розкрито взаємозв'язок між науковою та інноваційною діяльністю та виокремлено особливий вид діяльності – науково-інноваційну. Встановлено різницю між поняттями «інноваційний процес» та «інноваційна діяльність», «інноваційна діяльність» і «науково-інноваційна діяльність», запропоновано їх авторське визначення. Побудовано структурну модель інноваційного процесу, в якій умовно можна визначити три підсистеми: наукову, науково-інноваційну та інноваційну. Показано, що перша з них пов'язана з виробництвом нових знань, які є результатом наукової діяльності, та їх трансфером на ринок знань; друга відповідає за перетворення нових знань в наукові новачки, які є результатом науково-інноваційної діяльності, та їх трансфер на ринок об'єктів права інтелектуальної власності; третя підсистема пов'язана з перетворенням наукових новачків в інновації, які є результатом інноваційної діяльності, та їх трансфером на ринок товарів і послуг.*

**Ключові слова:** інноваційний процес, інноваційна діяльність, наукова діяльність, науково-інноваційна діяльність.



**НАУЧНО-ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО  
ЗАВЕДЕНИЯ: СУТНОСТЬ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ**

*Отмечено, что одним из основных направлений государственной политики в сфере образования является развитие научной и инновационной деятельности высших учебных заведений, что возлагает на них дополнительные функции, связанные с включением научной деятельности университетов в единый инновационный процесс по созданию и практическому применению новых знаний. Раскрыта взаимосвязь между научной и инновационной деятельностью и выделено особый вид деятельности – научно-инновационную. Установлено отличие между понятиями «инновационный процесс» и «инновационная деятельность», «инновационная деятельность» и «научно-инновационная деятельность», предложено их авторское определение. Построена структурная модель инновационного процесса, в которой условно можно выделить три подсистемы: научную, научно-инновационную и инновационную. Показано, что первая из них связанная с производством новых знаний, полученных в результате научной деятельности, и их трансфером на рынок знаний; вторая, отвечает за преобразование новых знаний в научные инновации, которые являются результатом научно-инновационной деятельности, и их трансфер на рынок объектов интеллектуальной собственности; третья связанная с преобразованием научных новаций в инновации, которые являются результатом инновационной деятельности, и их трансфером на рынок товаров и услуг.*

**Ключевые слова:** инновационный процесс, инновационная деятельность, научная деятельность, научно-инновационная деятельность.

VIKTORIJA MENIAILO

Associate Professor,  
Zaporizhzhya National University  
Zaporizhzhya, Zhykovsky 66 Street**SCIENTIFIC AND INNOVATION ACTIVITIES OF HIGHER EDUCATION  
INSTITUTION: THE ESSENCE AND INTERACTION OF THE COMPONENTS**

*One of the main directions of state policy in education is the development of scientific and innovation activities at institutions of higher education. It imposes on them additional features related to the inclusion of scientific activities in universities united innovative process for the creating and practical application of new knowledge. The purpose of the article is to establish the relationship between scientific and innovation activities and clarify the essence of scientific and innovation activities by building a coherent structural model of the process, which includes scientific, «scientific and innovation», and innovative components and corresponding levels of transfer of scientific results. In this paper, using theoretical research methods (analysis of philosophical, economic, educational scientific literature and regulatory documents, comparing and matching different views on studying the problem, generalization, systematization, classification, modeling), defined the interrelation between scientific and innovation activities and allocated a special kind activities – «scientific and innovation activities». There has been singled out the difference between the concepts of «innovation process» and «innovation activities», and between the categories of «innovation activities» and «scientific and innovation activities». The author's definitions as to the given terms have been provided. It is shown that «scientific and innovation activities» is the process of introducing scientific new knowledge in scientific innovations (new materials, methods, technologies, software, know-how, organization, production, management systems and processes, etc.) and their subsequent distribution to be used in innovation activities. The phases of «scientific and innovation activities» are the processes of generation, creation, implementation and diffusion of scientific innovations. The paper presents a structural model of the innovation process, which can be roughly divided into three subsystems: scientific, «scientific and innovation» and innovation. The science subsystem is associated with the production of new knowledge resulting from scientific activities, and its transfer to knowledge market transfer (transfer of the first level). The “scientific and innovation activities” subsystem is responsible for the transformation of new knowledge into scientific innovations. This is the result of «scientific and innovation» activities, and their transfer to the market of objects of intellectual property (transfer of the second level). The third, innovative*

*subsystem, is associated with the transformation of scientific innovations into innovations (new products, services, etc.), which are the results of innovation activities and their transfer to market of goods and services (transfer to third level).*

**Keywords:** *innovation process, innovation activities, scientific activities, "scientific and innovation activities".*

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. зазначається, що одним із стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти має стати розвиток наукової та інноваційної діяльності, що відображено у новому Законі України «Про вищу освіту», де інноваційну діяльність визнано невід'ємною складовою наукової, науково-технічної діяльності ВНЗ. Це накладає на них додаткові функції, пов'язані не лише з проведенням фундаментальних і прикладних досліджень, які є традиційними видами наукової діяльності ВНЗ, а й із включенням наукової діяльності університетів в єдиний інноваційний процес щодо створення і практичного застосування нових знань з метою отримання нових товарів чи послуг з новими якостями.

Під інноваційністю науки розуміють не лише її спрямованість на отримання нових знань, відкриття нових властивостей досліджуваних об'єктів, а й внесок науки у розвиток економічного потенціалу суспільства. Основним механізмом поєднання науково-технічної діяльності з виробничою є ефективно діюча технологія трансферу наукових результатів – процес передачі нової ідеї, технології або розробки учасникам і виконавцям наступних етапів єдиного інноваційного процесу [11, с. 275, 289].

Інноваційним процесам у сфері освіти присвячені роботи Л. Вознюк, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Б. Данилишина, Н. Кривицької, В. Куценко, О. Марущенко, О. Навроцького, Л. Шевченко та багатьох інших науковців. Але донині науковці не дійшли єдиного висновку щодо співвідношення категорій «інноваційний процес» та «інноваційна діяльність», «інноваційна діяльність» і «науково-інноваційна діяльність». Не визначено роль і місце науково-інноваційної діяльності в інноваційному процесі.

**Метою статті** є встановлення взаємозв'язку між науковою та інноваційною діяльністю й уточнення сутності науково-інноваційної діяльності шляхом побудови цілісної структурної моделі інноваційного процесу, яка включає наукову, науково-інноваційну та інноваційну складові і відповідні їм рівні трансферу результатів наукових досліджень.

З позиції педагогічної науки діяльність розглядається як активна взаємодія людини з навколишнім світом, у процесі якої вона є суб'єктом, що цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби. За визначенням Я. Крушельницької, діяльність – це форма активного ставлення людини до дійсності, спрямована на досягнення свідомо поставлених цілей, які пов'язані зі створенням суспільно значущих (матеріальних і духовних) цінностей і засвоєнням суспільного досвіду [9, с. 6].

Особливим видом пізнавальної діяльності людини, що спрямована на отримання, обґрунтування та систематизацію об'єктивних знань про світ, людину, суспільство і пізнання, є наукова діяльність. Відмінність науки від інших сфер людської діяльності полягає в тому, що лише у сфері науки виробництво нових знань є не тільки засобом, а й основною метою і продуктом діяльності. Впровадження результатів наукових досліджень і розробок, спрямованих на удосконалення виробництва та способів його організації, на покращення економічних, психологічних, соціальних відносин у колективі, групі, суспільстві загалом тісно пов'язано з таким поняттям, як «інноваційна діяльність».

Новація – це завжди щось нове: нове явище, нова продукція, новий метод, новий порядок, нова технологія тощо. Щоб новацію перетворити в інновацію, її необхідно впровадити у виробництво або сферу споживання. Так, М. Зубець і С. Тивончук під інновацією розуміють новацію, що матеріалізується у новий продукт, пройшовши стадії науково-технічного й інноваційного циклів [6, с. 99].

Усі інновації з'явилися в результаті практичної діяльності людей, тому розкриття їх сутності потрібно шукати насамперед в економічній та технічній літературі. На сьогоднішній день інновація – це поняття, що широко використовується як у зарубіжній, так і у вітчизняній науковій літературі, сутність якого, залежно від об'єкта дослідження, може трактуватися по-різному: як система, як процес, як зміна, як об'єкт і як результат певної діяльності [12]. Але враховуючи принципову різницю між поняттями «об'єкт» і «процес», ці трактування можна звести до цих двох основних підходів [14, с. 276].

Об'єктний підхід дозволяє розглядати інновації як об'єкт, що є результатом науково-технічного прогресу, втілений у нових (вдосконалених) видах продукції, послуг, технологічних процесів, методів управління тощо. Більшість науковців трактує поняття «інновація» з позицій об'єктного підходу. Відповідно до міжнародних стандартів інновація визначається як кінцевий результат інноваційної діяльності, який дістав втілення у вигляді нового або удосконаленого продукту, впровадженого на ринку, нового чи вдосконаленого технологічного процесу, що знайшов використання у практичній діяльності або новому підході до соціальних послуг [15, с. 38].

Сутність процесного підходу полягає в тому, що інновація розглядається як комплексний процес, що включає стадії зародження, створення, впровадження, поширення і використання нових товарів, виробів, технологій, організаційних форм тощо. Враховуючи, що, по-перше, категорія «процес» означає хід, розвиток будь-якого явища, послідовну закономірну зміну станів у розвитку будь-чого, а по-друге, відповідно до загальної теорії розвитку можуть розвиватися лише системи, то можемо зробити висновок, що зміст поняття «інновація» з позицій процесного підходу (як система, зміна, процес) практично відповідає змісту поняття «інноваційний процес».

З економічної точки зору [2, с. 133] інноваційний процес – це послідовна зміна взаємопов'язаних робіт від виникнення ідеї, проведення наукових досліджень по ній до її реалізації й поширення, яка призводить до отримання певного суспільно-економічного ефекту. З педагогічної точки зору, наприклад, за термінологічним словником за редакцією О. Огієнко, інноваційний процес – це комплексна діяльність по створенню, освоєнню, використанню та розповсюдженню нововведень [8]. Особливістю інноваційних процесів є їх циклічний характер, що проявляється у структурі етапів, які проходить інновація.

В науковій літературі не вироблено єдиного підходу щодо розгортання інноваційного процесу. Будемо розглядати інноваційний процес як процес перетворення наукових знань в інновації, що характеризується такими ознаками: 1) має циклічний характер; 2) розгортається у просторі і часі; 3) містить основні етапи: науковий, підготовчий, виробничий, експлуатаційний; 4) спрямований на задоволення суспільних потреб.

Часовий інтервал між виникненням ідеї та практичним використанням інновації становить «життєвий цикл» інновацій. Аналіз наукових праць дозволив виокремити основні стадії, які проходить інновація в процесі свого «життєвого циклу»:

- зародження (виникнення) – пошук відповідних новацій як результатів завершених наукових досліджень або їх цілеспрямована розробка на рівні прикладних досліджень;
- створення – процес перетворення новації в інновацію;
- освоєння – поява на ринку нового продукту, послуги, впровадження нової технології, застосування нового методу організації тощо;
- поширення (дифузія) – багаторазове повторення (тиражування) нововведення на аналогічних об'єктах, а також застосування в нових сферах та умовах, знаходження нових ринків збуту тощо;
- рутинізація – реалізація нововведення у стабільних, постійно функціонуючих елементах відповідних об'єктів, його масове споживання, перетворення нововведення у традицію.

Але будь-який інноваційний процес може бути реалізований лише в результаті практичної діяльності людини. В літературі існує декілька підходів щодо співвідношення категорій «інноваційний процес» та «інноваційна діяльність» [2, с. 127]: одні автори ототожнюють ці поняття (О. Грицай, С. Ілляшенко, Н. Краснокутська й ін.); інші – розмежовують (І. Воловельська, О. Тивончук та ін.) й/або розглядають інноваційну діяльність як складову інноваційного процесу. Оскільки процес – це завжди єдність ресурсів і діяльності, що перетворює вхідні елементи у вихідні (у нашому випадку – наукові знання в інновації), будемо дотримуватись другого підходу, погоджуючись із З. Юринцем, що інноваційна діяльність – це «спільна діяльність учасників ринку в єдиному інноваційному процесі з метою створення і реалізації інновацій» [17, с. 283].

Як свідчить аналіз наукової літератури, метою інноваційної діяльності є використання (впровадження) результатів наукових досліджень і розробок, а результатом – нові або вдосконалені продукти, товари, послуги, технології, форми організації та управління тощо, використання (застосування) яких відповідає потребам суспільства і супроводжується отриманням економічного, соціального, екологічного або інших видів ефекту.

Зосередимо увагу на діях, що характеризують інноваційну діяльність, а також на їх відповідність етапам інноваційного процесу, тим більше, що навколо цього питання точаться дискусії в науковому середовищі, зокрема, на якому етапі інноваційного процесу починається інноваційна діяльність [1, с. 50]

і яким етапом вона завершується (виробничою сферою чи збутом і масовим споживанням) [1]. З визначення інноваційної діяльності випливає, що вихідними об'єктами для неї є результати наукових досліджень і розробок, які посередництвом послідовних дій перетворюються на кінцевий продукт, тобто інновації. За логікою ця система дій і повинна складати зміст інноваційної діяльності. Але тут виникає наступне питання: «Як співвідносяться наукова та інноваційна підсистеми і чи правомірне включення будь-яких етапів наукової діяльності до інноваційної?».

Опираючись на системний підхід, що «будь-яка система є частиною системи більш високого рівня, з якою вона має різноманітні зв'язки, і в той же час складається з елементів, які теж є системами, ... що діють у межах свого функціонального призначення» [5], будемо розглядати інноваційну діяльність як складову інноваційного процесу, структура якої становить систему дій, що пов'язані з реалізацією повного циклу інноваційного процесу за виділеними етапами.

I етап – науковий. Він є теоретичним, пов'язаним з виробленням нового знання, що, за визначенням, є результатом наукової діяльності. Відповідно до Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» наукова діяльність – це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання нових знань та (або) пошук шляхів їх застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження [4].

Фундаментальні наукові дослідження – теоретичні й експериментальні – спрямовані на одержання нових знань про закономірності організації та розвитку природи, суспільства, людини, їх взаємозв'язків. Результатом цих досліджень є гіпотези, теорії, нові методи пізнання, виявлення закономірностей розвитку суспільства, відкриття законів природи, невідомих раніше явищ і властивостей матерії тощо.

Прикладні наукові дослідження – теж теоретичні й експериментальні – спрямовані на одержання і використання нових знань для практичних цілей. Результатом цих досліджень є нові знання, призначені для створення нових або вдосконалення існуючих матеріалів, продуктів, пристроїв, методів, систем, технологій, конкретні пропозиції щодо виконання актуальних науково-технічних та суспільних завдань.

Відкриття як результат фундаментальних досліджень – це «науковий результат, що вносить радикальні зміни в існуючі знання, розкриває досі не відомі закономірності, властивості та явища матеріального світу, істотно впливає на науково-технічний прогрес і розвиток цивілізації, слугує джерелом винаходів» [9].

Результати фундаментальних досліджень не можуть стати об'єктами для інноваційної діяльності, оскільки вони не орієнтовані на практичне використання у сфері економіки, тобто не спрямовані на практичний результат, на відміну від результатів прикладних досліджень, які мають своїм результатом нові знання практичної цінності і можуть застосовуватися для вирішення економічних, соціальних, технологічних, гуманітарних та інших проблем шляхом інноваційної діяльності.

Звідси зрозуміло, що наукова діяльність як перший етап інноваційного процесу є системою генерації нових знань, що в подальшому можуть використовуватися в інноваційній діяльності, тобто слугувати джерелом інноваційних ідей. Але щоби результати наукової діяльності надалі застосовувались у практичній діяльності, вони повинні бути належно оформлені, представлені і поширені. Інакше кажучи, результати наукової діяльності мають бути зафіксовані на носіях інформації і представлені у формі звіту про виконання НДР, опублікованої наукової статті, наукової доповіді, наукового повідомлення про НДР, монографічного дослідження, наукового відкриття тощо, що дає можливість ознайомлення з ними широкого кола користувачів як у науковій сфері, так і за її межами.

Формалізовані результати наукових досліджень, що містять нові знання і можуть бути використані в інноваційній діяльності, будемо називати науковими новаціями, а наукову діяльність, спрямовану на генерацію, створення і поширення наукових новацій, розглядати як інноваційно орієнтовану наукову діяльність, що забезпечує перший рівень трансферу результатів наукових досліджень – трансфер знань і, відповідно, виступає першим етапом інноваційного процесу. З таким висновком погоджуються і автори роботи [7, с. 275], зазначаючи, що наукова діяльність в інноваційному університеті здійснюється в рамках проведення фундаментальних і прикладних досліджень, замовниками і споживачами результатів яких є учасники та виконавці наступних етапів єдиного інноваційного процесу через ефективно діючу технологію трансферу наукових результатів.

II етап – підготовчий. Він пов'язаний з доведенням результатів прикладної науки до рівня новацій у вигляді нових матеріалів, дослідних зразків, пристроїв, методів, технологій, стандартів,

управлінських систем та процесів, впровадження яких забезпечить отримання економічного, соціального, науково-технічного чи інших видів ефекту. Як правило, такі новації є об'єктами права інтелектуальної власності, тому захищені патентами, свідоцтвами авторського права на твір, ліцензіями, державною реєстрацією технологій тощо.

Але, як відомо, не всі результати наукових досліджень стають об'єктом інноваційної діяльності і не завжди пошук необхідної для реалізації інноваційної ідеї завершується успіхом, в результаті чого виникає розрив між науковою та інноваційною діяльністю і інноваційний процес переривається. Забезпечити безперервне його протікання покликана саме науково-інноваційна діяльність.

Отже, під науково-інноваційною діяльністю розуміємо процес впровадження нових знань (наукових новацій) у новації (нові матеріали, методи, технології, програмний продукт, ноу-хау, організаційні, виробничі, управлінські системи та процеси й ін.), що можуть бути детерміновані як наукові інновації, та їх подальше поширення з метою використання в інноваційній діяльності. Основними етапами науково-інноваційної діяльності є генерація, створення, впровадження і трансфер наукових інновацій, який відповідає другому рівню трансферу результатів наукових досліджень – трансферу новацій.

III етап – виробничий. Він пов'язаний з впровадженням новацій у виробництво – спочатку експериментальне, потім промислове. За цей етап відповідальна власне інноваційна діяльність, оскільки, згідно з Законом України «Про інноваційну діяльність», вона спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоздатних товарів і послуг [3].

З огляду на це визначення можна зробити висновок, що вихідними елементами для інноваційної діяльності є результати науково-інноваційної діяльності, тобто новації (детерміновані нами як наукові інновації), які мають бути впроваджені у виробництво або соціальну сферу з отриманням певного виду ефекту в рамках єдиного інноваційного процесу. Таким чином, на цьому етапі відбувається перетворення новацій в інновації, тобто їх втілення у нові товари, продукти, послуги тощо.

IV етап – експлуатаційний. На цьому етапі відбувається поширення виробництва нового продукту на інших підприємствах, а також його застосування в інших умовах, сферах, процесах; знаходження нових ринків збуту, оскільки в процесі розповсюдження відбувається вдосконалення нововведення, підвищується ефективність, покращуються його властивості чи відкриваються нові. При масовому введенні у господарський обіг та/або суспільну діяльність продукт втрачає свою новизну і переходить з категорії інноваційних у категорію традиційних. Тому процес масового виробництва, на нашу думку, не можна віднести до інноваційної діяльності. Але інноваційний процес на цьому не завершується, що пояснюється його циклічним характером, який полягає в тому, що при переході інновації у стадію рутинізації розпочинається пошук її альтернативного варіанта і зародження нової інновації.

З урахуванням здобутків наукової думки можемо дати таке визначення інноваційної діяльності: це системна діяльність, спрямована на впровадження результатів наукових досліджень і розробок, що включає комплекс дій, пов'язаних із зародженням, створенням, освоєнням і поширенням інновацій, результатом якої є нові продукти, послуги, технології, форми організації та управління, що задовольняють суспільні потреби та забезпечують отримання економічного, соціального та інших видів ефекту. Інноваційна діяльність забезпечує третій рівень трансферу результатів наукових досліджень – трансфер інноваційних продуктів і послуг (інновацій).

На рис. 1 наведено структурну модель, яка описує основні етапи інноваційного процесу та відповідні їм дії, що є складовими різних видів діяльності. Тож ми поділяємо думку В. Федоренка, що інноваційний процес становить «сукупність етапів, стадій і дій, пов'язаних з ініціюванням, розробкою та виготовленням продукції та технологій [13, с. 279].

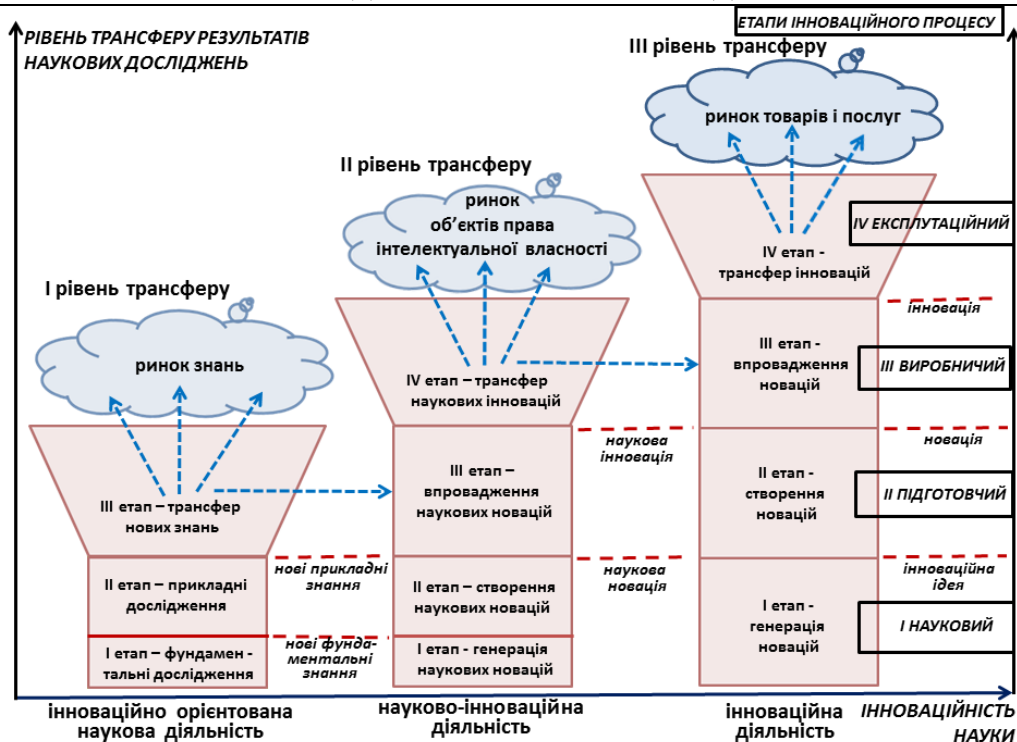


Рис. 1. Етапи наукової, науково-інноваційної, інноваційної діяльності (а також рівні трансферу, які вони забезпечують) та їх відповідність етапам інноваційного процесу.

Як видно із запропонованої моделі, в інноваційному процесі можна умовно визначити три підсистеми: наукову, науково-інноваційну та інноваційну. Перша з них пов'язана з виробництвом нових знань, які є результатом наукової діяльності, та їх трансфером на ринок знань (трансфер першого рівня). Друга, науково-інноваційна, відповідає за перетворення нових знань в новації, які є результатом науково-інноваційної діяльності, та їх трансфер на ринок об'єктів права інтелектуальної власності. Третя, інноваційна підсистема, пов'язана з перетворенням наукових новацій в інновації (нові товари, послуги тощо), які є результатом інноваційної діяльності, та їх трансфером на ринок товарів та послуг. Результати інноваційного процесу на різних етапах його реалізації можуть мати різну форму: це може бути як новий (вдосконалений) матеріальний продукт, так і наукова розробка, придатна для реалізації, а також послуга, технологія, організаційно-управлінська інновація, маркетинг й ін. [1, с. 131–132].

Таким чином, розкрито взаємозв'язок між науковою та інноваційною діяльністю та виокремлено особливий вид діяльності – науково-інноваційну. Встановлено різницю між поняттями «інноваційний процес» та «інноваційна діяльність», «інноваційна діяльність» та «науково-інноваційна діяльність». Побудовано структурну модель інноваційного процесу, яка визначає етапи його розгортання та відповідні їм етапи реалізації наукової, науково-інноваційної та інноваційної діяльності.

Виділено три рівні трансферу результатів наукових досліджень, який може відбуватися за рахунок: продукування нових знань і виведення їх на ринок знань (перший рівень трансферу – рівень знань); створення нових матеріалів, технологій та інших новацій, захищених об'єктами права інтелектуальної власності, і забезпечення їх трансферу на ринок об'єктів права інтелектуальної власності (другий рівень трансферу – рівень новацій); виробництва нової наукоємної продукції та надання якісних послуг (науково-технічних, консалтингових, інжинірингових тощо) з наступним виведенням їх на ринок товарів і послуг (третій рівень трансферу – рівень інновацій).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бова Т. В. Категорійний апарат дослідження інноваційної діяльності в галузі науки «державне управління» / Т. В. Бова // Державне управління: удосконалення та розвиток. – 2010. – № 2. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Duur\\_2010\\_2\\_11.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Duur_2010_2_11.pdf).

2. Грицай О. І. Економічна сутність терміна «інноваційний процес» / О. І. Грицай // Економіка та управління підприємствами машинобудівної галузі: проблеми теорії та практики. – 2010. – № 3(11). – С. 126–136.
3. Закон України «Про інноваційну діяльність». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
4. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.
5. Землянкін А. І. Концептуальний підхід до інтеграції науки, вищої освіти і виробництва / А. І. Землянкін, І. Ю. Піддоришева // Стратегія і механізми регулювання промислового розвитку. – 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/sim/2009/p2\\_08.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/sim/2009/p2_08.pdf).
6. Зубець М. Розвиток інноваційних процесів в агропромисловому виробництві / М. Зубець, С. Тивончук. – К.: Аграрна наука, 2004. – 192 с.
7. Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід: навч. Посібник / І. В. Артёмов, І. П. Студеняк, Й. Й. Головач, А. В. Гусь. – Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК», 2015. – 348 с.
8. Інноваційна діяльність вчителя: термінологічний словник; за заг. ред. О. І. Огієнко. – К. 2016. – 120 с.
9. Ковтуненко К. В. Інноваційний процес та інноваційна діяльність як рушійна сила формування інтелектуального капіталу промислового підприємства / К. В. Ковтуненко // Економіка. Управління. Інновації – 2013. – № 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui\\_2013\\_1\\_25.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui_2013_1_25.pdf).
10. Крушельницька Я.В. Фізіологія і психологія праці: підручник. – К.: КНЕУ, 2003. – 367 с.
11. Микитюк П. П. Інноваційний менеджмент: навч. посібник / П. П. Микитюк. – К.: Центр навч. літератури, 2007. – 400 с.
12. Міхайліченко Г. І. Інноваційний розвиток туристичних підприємств: напрями змін та фактори впливу / Г. І. Міхайліченко // Економіка. Управління. Інновації. – 2012. – № 1 (7). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui\\_2012\\_1\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2012_1_34).
13. Основи інвестиційно-інноваційної діяльності: навч. Посібник; за ред. В. Г. Федоренко. – К.: Алерта, 2004. – 431 с.
14. Перебейнос Ю. В. Інновації та інноваційна діяльність як об'єкт державного регулювання: теоретичний аспект / Ю. В. Перебейнос // Теорія та практика державного управління. – 2011. – Вип. 3. – С. 274–279.
15. Тарасова О. В. Теоретико-методологічні основи інноваційної діяльності підприємств / О. В. Тарасова // Економіка харчової промисловості. – 2012. – № 1 (13). – С. 37–41.
16. Чумак О. В. Соціально-філософський аналіз поняття «інновація» та «інноваційна діяльність» / О. В. Чумак // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2009. – Вип. 36. – С. 152–165.
17. Юринець З. В. Розвиток інноваційної діяльності в Україні та світі / З. В. Юринець, Д. Б. Задорожний, В. В. Звір // Науковий вісник НЛТУ України. – 2013. – Вип. 23.10. – С. 282–291.

## REFERENCES

1. Vova T. V. *Kateghorijnjy aparat doslidzhennja innovacijnoji dijajlnosti v ghaluzi nauky "derzhavne upravlinnja"* [Categorical apparatus of research innovation activities in science "public administration"]. *Derzhavne upravlinnja: udoskonalennja ta rozvytok*, 2010, № 2. Available at: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Duur\\_2010\\_2\\_11.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Duur_2010_2_11.pdf).
2. Hrytsai O. I. *Ekonomichna sutnist terminu "innovatsiiny protses"* [The economic essence of the term "innovation process"]. *Ekonomika ta upravlinnia pidprijemstvamy mashynobudivnoi haluzi: problemy teorii ta praktyky*, 2010, № 3 (11), pp.126–136.
3. *Zakon Ukrainy "Pro innovatsiynu diialnist"* [The Law of Ukraine "About Innovative Activity"]. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/40-15>.
4. *Zakon Ukrainy "Pro naukovu i naukovo-tekhnichnu diialnist"* [The Law of Ukraine "About science activity and science and technology activity"]. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.
5. Zemliankin A.I. Pidorycheva I. Yu. *Kontseptualnyi pidkhid do intehtratsii nauky, vyshchoi osvity i vyrobnystva* [The conceptual approach to the integration of science, higher education and manufacturing]. *Stratehiia i mekhanizmy rehuliuвання promysloвого rozvytku*, 2009. Available at: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/sim/2009/p2\\_08.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/sim/2009/p2_08.pdf).
6. Zubets M. Tyvonchuk S. *Rozvytok innovatsiinykh protsesiv v ahropromyslovomu vyrobnystvi. Navch. posib.* [The development of innovative processes in agricultural production. Tutorial]. Kyiv, Ahrama nauka, 2004. 192 p.
7. *Innovatsii u vyshchii osviti: vitchyznianyi i zarubizhnyi dosvid* [Innovations in Higher Education: domestic and foreign experience, I. V. Artomov, I. P. Studeniak, Y. Y. Holovach, A.V. Hus. Uzhhorod, PP "AUTDOR-ShARK", 2015. 348 p.

8. *Innovatsiina diialnist vchytelia: terminolohichniy slovnyk* [Innovation activities Teacher: terminology]. Za zah. red. O. I. Ohienko. Kyiv, 2016. 120 p.
9. Kovtuneko K. V. *Innovatsiinyi protses ta innovatsiina diialnist yak rushiina syła formuvannia intelektualnoho kapitalu promyslovoho pidpriemstva* [The innovation process and innovation activity as the driving force of the formation of the intellectual capital of industrial enterprise]. *Ekonomika. Upravlinnia. Innovatsii*, 2013, № 1. Available at: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui\\_2013\\_1\\_25.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui_2013_1_25.pdf).
10. Krushelnytska Ya.V. *Fiziolohiia i psykholohiia pratsi* [Physiology and psychology of work]: pidruchnyk/ Kyiv, KNEU, 2003. 367 p.
11. Mykytjuk P. P. *Innovacijnyj menedzhment. Navchalnyj posibnyk* [Innovation management. Tutorial]/ Kyiv, Centr navchalnoji literatury, 2007. 400 p.
12. Mikhajlichenko Gh. I. *Innovacijnyj rozvytok turystychnykh pidpriemstv: naprjamy zmin ta faktory vplyvu* [Innovative development of tourism enterprises: trends and factors influencing changes]. *Ekonomika. Upravlinnja. Innovaciji*, 2012, № 1 (7). Available at: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui\\_2012\\_1\\_34](http://nbuv.gov.ua/UJRN/eui_2012_1_34).
13. *Osnovy investycijno-innovacijnoji dijalnosti. Navch. posib.* [Basis of investment and innovation activity. Tutorial], Za red. V. Gh. Fedorenko, Kyev, Alerta, 2004. 431 p.
14. Perebejnos Ju. V. *Innovaciji ta innovacijna dijalnistj jak ob'jekt derzhavnogho rehuljuvannja: teoretychnyj aspekt* [Innovation and innovation activity as an object of state regulation: theoretical aspects]. *Teorija ta praktyka derzhavnogho upravlinnja*, 2011, Iss. 3, pp. 274–279.
15. Tarasova O. V. *Teoretyko-metodolohichni osnovy innovatsiinoi diialnosti pidpriemstv* [Theoretical and methodological basis of innovation activities of enterprises]. *Ekonomika kharchovoi promyslovosti*, 2012, № 1 (13), pp. 37–41.
16. Chumak O. V. *Sotsialno-filosofskyi analiz poniattia "innovatsiia" ta "innovatsiina diialnist"* [Social and philosophical analysis of the concept of «innovation» and «innovation activities»]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA*, 2009, Iss. 36, pp.152-165.
17. Yurynets Z. V. Zadorozhnyi D. B. Zvir V. V. *Rozvytok innovatsiinoi diialnosti v Ukraini ta sviti* [Development of innovative activity in Ukraine and the world]. *Naukovyj visnyk NLTU Ukrainy*. 2013, Iss. 23.10, pp. 282–291.

УДК 378:305 (075.8)

ВОЛОДИМИР КРАВЕЦЬ

v.kravets@tnpu.edu.ua

доктор педагогічних наук, професор,

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

### ПАВЛО БЛОНСЬКИЙ – ЗАСНОВНИК СЕКСУАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Відзначено актуальність сексуальної соціалізації учнівської молоді. Вказано історичні передумови формування нового напрямку в педагогіці. Показано місце П. Блонського в історії сексуальної педагогіки. Розглянуто визначені дослідником методологічні основи цієї педагогіки. Проаналізовано основні праці педагога, присвячені розвитку ідей сексуальної педагогіки. Особливу увагу зацентовано на головній тезі теорії П. Блонського, що за нормальних умов статевий потяг збуджується лише в період статевого дозрівання. Вказано основні причини передчасної еротизації та відхилень від норми сексуальності дитини, охарактеризовані П. Блонським. Проаналізовано підходи вченого до організації сексуальної освіти та статевого виховання. Відзначено стурбованість дослідника неуцтвом педагогів і батьків у статевому питанні.*

**Ключові слова:** сексуальність, статево дозрівання, сексуальна педагогіка, еротизація, статево потяг, перше кохання, закоханість, статево виховання.

ВЛАДИМИР КРАВЕЦЬ

доктор педагогических наук, профессор,

Тернопольский национальный педагогический университет имени В. Гнатюка

г. Тернополь, ул. М. Кривоноса, 2



*Отмечена актуальность сексуальной социализации ученической молодежи. Выделены исторические предусловия формирования нового направления в педагогике. Показано место П. Блонского в истории сексуальной педагогики. Рассмотрены методологические основы этой педагогики, выделенные исследователем. Проанализированы основные труды педагога, посвященные развитию идей сексуальной педагогики. Особенное внимание сакцентировано на основном тезисе теории П. Блонского, что при нормальных условиях половое влечение возбуждается только в период полового созревания. Указаны основные причины преждевременной эротизации и отклонений от нормы сексуальности ребенка, охарактеризованные П. Блонским. Проанализированы подходы ученого к организации сексуального просвещения и полового воспитания. Отмечена озабоченность исследователя безграмотностью педагогов и родителей в половом вопросе.*

**Ключевые слова:** сексуальность, половое созревание, сексуальная педагогика, эротизация, половое влечение, первая любовь, влюбленность, половое воспитание.

VOLODYMYR KRAVETS

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
Ternopil, M. Kryvonosa 2 St.

### PAVLO BLONSKYI – THE FOUNDER OF SEXUAL PEDAGOGY

*The topicality of senior pupils' sexual socialization has been analyzed. Historical preconditions of forming a new trend in pedagogy have been determined. Pavlo Blonskyi's role in the history of sexual pedagogy has been disclosed, its methodological foundations determined by the researcher have been analyzed. A critical analysis of his main works devoted to the development of the ideas of sexual pedagogy has been carried out. The character of the sexual anomaly which the scientist investigated for better understanding of the children's sexuality was analyzed. The analysis of Blonskyi's main methods of experimental study of children's sexuality was critically evaluated. Great attention is paid to the main idea of Blonskyi's theory according to which in normal conditions libido increases only during puberty. The tries of Blonskyi to point out the peculiarities of sexual feelings and worries of children of different genders were characterized and that is valuable for the development of sexual pedagogics. The ideas of Blonskyi about the first love and its sublimating influence on the sexual desire of children were analyzed. Main reasons of premature erotization and deviations from the norms of children's sexuality, characterized by P. Blonskyi in different works, have been determined. Blonskyi's approaches to sex education have been analyzed, his anxiety about teachers and parents ignorance of the problem has been shown.*

**Keywords:** sexuality, puberty, sexual pedagogics, erotica, libido, first love, love, sexual education.

Як в педагогічній науці, так і практиці існують різні і навіть часто протилежні думки про доцільність сексуальної соціалізації школярів, є її прихильники і противники. Одні відзначають важливість формування у дітей статевої свідомості і поведінки, достовірних знань з біології, психології, медицини стосовно проблематики статевих стосунків (Т. Говорун, Є. Кашенко, О. Кікінежди, І. Петріще). Інші (М. Рубінштейн, М. Самарець) вважають, що сексуальну просвіту і виховання дітей варто заборонити, оскільки вони стимулюють ранні статеві стосунки, сприяють аморальній поведінці. Така різнобічність поглядів має давню історію. На жаль, у різні історичні періоди суспільства проблеми сексуальної соціалізації учнівської молоді належали до тих, які ігнорувались або виключались зі сфери дослідження педагогічної науки.

**Метою статті** є актуалізація сексуальної соціалізації учнівської молоді на сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогіки.

Зрозуміти еволюцію ідей сексуальної педагогіки можна лише вдавшись до аналізу історичної спадщини. Цінний внесок в розробку проблем статевого розвитку і сексуального виховання дітей та підлітків вніс Павло Петрович Блонський (1884–1941).

У другому і виправленому виданні його книги «Вступ у дошкільне виховання» (1917) [4] зроблено своєрідний огляд наукових дискусій про необхідність, методологію і методику шкільної сексуальної педагогіки. Аналізуючи дискусію в педагогічних колах щодо вказаної проблематики,

вчений називає в ній кілька полюсів. По-перше, питання про необхідність сексуальної соціалізації в стінах школи. Він вказує, що одні автори, застерігаючи від несприятливих наслідків ранньої сексуальної просвіти, яка, на їх думку, лише розпалить уяву дитини, виступають проти її впровадження в навчальних закладах, а весь тягар пропонують перенести в сім'ю. Інші, навпаки, відзначають нездатність сім'ї повністю забезпечити дитину інформацією з питань статі, яка буде поповнена вулицею. Зрозуміло, що ця вулична інформація виявиться недостовірною, тому краще, якщо першими її інформаторами стануть компетентні педагоги. По-друге, П. Блонський відзначає, що в суспільстві немає єдності щодо того, хто повинен здійснювати сексуальну соціалізацію – педагоги чи лікарі. По-третє, немає єдності стосовно того, що, в якому обсязі і з якого віку треба повідомляти дітям і підліткам. Він звертає увагу на два підходи, що склались, і відзначає, що перший підхід (медичний) пропонує обмежуватися повідомленням знань біологічного і гігієнічного характеру, тоді як другий, педагогічний, намагається надати сексуальності ідеальний характер.

З урахуванням вищезазначеного П. Блонський розділяв усіх вчених, які вивчали дитячу сексуальність, на дві групи, що займали діаметрально протилежні позиції. В одних домінує погляд на дитину як на істоту, абсолютно позбавлену сексуальності, якість безлике, безстатеве створіння, інші вбачають у дитині потенційного еротомана. Вчений критикує обидва напрямки, вважаючи, що не можна ні перебільшувати значення сексуальних потягів дитини, ні ігнорувати їх.

У 1920-х роках ґрунтовно проблематика статі представлена у підручнику П. Блонського «Педагогіка» (1922). На початку вказаного періоду проблема «статевого» у шкільній педагогіці висвітлювалася дуже широко у тодішній радянській і зарубіжній науково-популярній літературі. Автор окреслює коло педагогічних проблем, пов'язаних зі статевим вихованням у різні вікові періоди. Термін «сексуальна педагогіка», який використовує науковець в дослідженні проблем статевого виховання, фактично відображає принцип врахування фактора статі в педагогіці. У підручнику розглядалися питання статевого дозрівання, статевого відмінностей школярів, сексуальної просвіти, статевого виховання та спільного навчання дітей різної статі.

Нарешті праця вченого «Нариси дитячої сексуальності» (1935) стала, з одного боку, узагальненням ідей і положень сексуальної педагогіки, а з другого – виразом існуючій радянській педагогіці. Оцінюючи стан морально-статевого виховання в радянській школі 1930-х років, він відзначав, що фактично ніякої сексуальної соціалізації немає. Небажання школи організувати і проводити морально-статеве виховання він називає святенництвом, підкреслюючи, що святенництво і розпуста йдуть поруч.

У передмові до «Нарисів дитячої сексуальності» П. Блонський пише: «Вивчення дитячої сексуальності і до сьогоднішнього дня балансує між двома протилежними, але однаково невірними міфами – міфом про сексуально-непорочну дитину і фрейдистським міфом про дитину-еротомана. Обидва ці міфи вкрай шкідливо позначаються на сексуальній педагогіці: в першому випадку дитина залишається без будь-якого сексуального виховання, в другому – їй дають неправильне виховання» [1, с. 202].

Вчений констатував масове неучтво радянських педагогів у статевих питаннях. Не можна виховувати дитину в статево-відношенні, заявляв він, не знаючи її. Тому увага педагога повинна, крім іншого, спрямовуватись на ознайомлення зі сексуальністю дитини та її проявами в поведінці. З цією метою науковець у своїх працях аналізує механізми та особливості статевого дозрівання підлітків, а також ознайомлює педагогів зі своїми експериментальними матеріалами щодо вивчення дитячої сексуальності.

Особливий інтерес становить фундаментальна праця П. Блонського «Вікові особливості дітей» (1936). Аналізуючи в ній, зокрема, підлітковий вік, учений багато уваги приділяє проблемам статевого дозрівання, виступаючи проти тих педагогів, котрі називали його «катастрофічним», періодом «важкої кризи». Педагог демонструє залежність віку статевого дозрівання від статі, спадковості і умов життя. Тому встановлення середніх термінів підліткового віку має сумнівне значення. В будь-якій школі можна, на його думку, знайти 14–15-річних хлопців, в яких ще не розпочалося статеве дозрівання, в яких воно вже закінчилося чи таких, в яких воно протікає. Великого значення він надавав зростанню сил підлітка. «Якщо молодший шкільний вік, – відзначав педагог, – характеризується великою рухливістю, то підлітка передовсім характеризує інтенсивний ріст його сил. Він все ближче і ближче підходить до того, щоб зробитися повноцінним робітником, яким і стає в юнацькому віці» [2, с. 492].

Усвідомлюючи те, що людина є частиною природи, сексуальною істотою, П. Блонський відкидає думку про те, щоб зовсім ігнорувати інстинкти людської природи чи повністю переключати всю масу сексуальної енергії на інші цілі. Якщо надто сильно придушувати сексуальне почуття, то наслідки для молодшої людини можуть бути дуже серйозними. Треба максимально відмовитися від рекомендацій чернечої педагогіки, яка не тільки навіювала молоді огиду до акту зачаття і народження, але навіть забороняла саме слово «кохання». Це, врешті-решт, призводить до заливання брудом батьків: адже вони колись теж були закохані, вступали в інтимні зв'язки, народжували. По суті школа займалася брудною справою.

Разом з тим у своїх «Нарисах дитячої сексуальності» він заявляє, що за нормальних умов статевий потяг збуджується лише в період статевого дозрівання. Вчений доводить, що саме в період статевого дозрівання, а не раніше, збуджується потяг до представника протилежної статі: «Розглядати це як неминучий закон природи не можна. Дійсно, при сприятливих умовах середовища статевий потяг збуджується лише під час статевого дозрівання» [1, с. 263]. Передчасна еротизація дитини виникає лише тоді, коли вона стає жертвою статевої агресії, і призводить до змін в її психіці, не кажучи вже про фізичну шкоду. Це важливо враховувати з огляду на те, що передчасні сексуальні прояви в ранньому дитинстві мають грубий, примітивно-чуттєвий характер. У дитині розвивається цинізм і лицемірство, що призводить до різних сексуально-психологічних відхилень і дисгармонії сексуального життя дорослої людини.

Поштовхом до передчасного збудження статевого потягу, на думку П. Блонського, може стати коли дитина випадково стала свідком інтимного контакту батьків, злягання тварин тощо. Роль сильного збудника можуть відігравати поцілунки і надмірні любовні ласки батьків. «Передчасний розвиток статевого потягу відбувається винятково під впливом зовнішнього середовища», – пише автор [1, с. 227].

Вивчення дитячої сексуальності – справа не дуже проста. П. Блонський детально аналізує джерела нашого знання дитячої сексуальності:

– найпростішим, хоч і не дуже ефективним джерелом вивчення дитячої сексуальності є просте спостереження. Але за його допомогою можна бачити лише зовнішні прояви сексуальної поведінки. Внутрішні ж переживання є недоступними для спостереження. Часто дитина приховує, конспірує свої сексуальні вчинки і переживання, навіть маскує їх, оскільки вона знає негативне ставлення дорослих до цієї проблематики. При цьому з віком це прагнення посилюється;

– асоціативний експеримент має суттєві переваги при вивченні дитячої сексуальності. Він виявляє приховані дитячі переживання за допомогою мовних реакцій. Вихованцю пропонується слово, на яке він повинен тут же відповісти першим-ліпшим словом, що прийшло в голову. При цьому враховується час реакції: на емоційно значущі слова реакція суттєво уповільнюється, а поведінка характеризується збентеженням. Звісно, асоціативний експеримент можна використовувати на пізніх етапах вивчення сексуальності дітей. Цей метод не основний, а радше допоміжний;

– самоспостереження колись вважалося майже основою психології, хоч вчений називає його другорядним джерелом, бо в дослідженні сексуальності на нього особливо мало доводиться розраховувати. Сексуальні переживання не завжди виставляються напоказ. «Мабуть, лише розповідаючи про свої прибутки, люди брешуть так само часто і так багато, як розповідаючи про свої сексуальні справи» [1, с. 207];

– анкетування дітей з питань сексуальних практик, на думку науковця, педагогічно недопустиме. Діти погано володіють інтроспекцією і ще гірше вміють розповідати про свої переживання. В єдиній формі можна використовувати покази дітей, і то підліткового чи юнацького віку, – це щоденники й переписка. Звісно, ці документи вимагають критичного ставлення до себе. Особливо багато інформації вони можуть дати при вивченні дитячих закоханостей;

– неспроможним був, з його точки зору, і метод психоаналізу, за допомогою якого З. Фройд створив теорію дитячої сексуальності;

– ретроспекція (спогади дорослих про своє дитинство) теж є недосконалим методом вивчення дитячої сексуальності, оскільки в таких спогадах часто багато прогалин і «білих плям», а також прикрашування свого минулого. Хоча, якщо проводиться об'ємна інтроспекція, то окремі провали в пам'яті одних можуть компенсуватися згадуванням інших.

Із вищезазначеного П. Блонський робить висновок, що вивчати дитячу сексуальність можна лише використовуючи весь комплекс згаданих методик.

Велику увагу в своїх статтях і книгах, присвячених дитячій сексуальності, вчений приділяє аналізу статевих аномалій. Саме через них, вважає дослідник, можна багато-що взнати про сексуальність. Передовсім він вдається до характеристики онанізму. Науковець пише: «Більшість дослідників вважає, що з 10 дітей мастурбують 9, але мені здається, що ще ближче до істини стоять знаменитий німецький окуліст Кол, який говорив про 99 %, і так само знаменитий американський уролог Юнг, який називає 100 % онаністів обох статей» [3, с. 6].

Серед сексуальних аномалій П. Блонський називає вуайеризм та ексгібіціонізм. При цьому він робить припущення, що практично кожна дитина, принаймні у пубертатний період, є вуайеристом й ексгібіціоністом, підглядаючи та оголяючись із сексуальною метою. Також серед дітей поширений фетишизм, коли вони сексуалізують такі предмети, як ноги, гребінці, блискучі речі певної особи.

Демонструючи тісний зв'язок дитячих жорстокостей і насилля зі сексуальністю, П. Блонський показує як тілесні покарання небезпечні в сексуальному відношенні, формуючи в дитині мазохіста і садиста. «Так звана штурханина дітей, якщо немає дорослих, часто переходить в статевий розгул, аж до оголення геніталій і хапання за них» [3, с. 8].

Серед статевих психопатій особливе місце П. Блонський відводить гомосексуалізму. Його прояви теж можна часто спостерігати в юнацькому середовищі, проявляючи «ніжності», закоханості в особу своєї статі, ревності, які це супроводжують, зацілювання, особливо серед дівчат, тощо. Аналізуючи книгу лекцій німецьких науковців «Сексуальна педагогіка» (1926), вчений звертає увагу на жахливу статистику захворювань, що передаються статевим шляхом.

Вищевказане, вважає П. Блонський, повинно переконати громадськість в тому, що в статевому відношенні дитина зовсім не нейтральна, як вважають традиціоналісти в педагогіці. Навпаки, у дитини є багаті сексуальні практики, але вони своєрідні. Тут чимало атавізмів і це робить їх більш подібними на патологію, ніж на норму для дорослої людини, хоч для дитини це не стільки аномалія, скільки нерозвиненість. Таким чином, вчений робить висновок: у дитини є сексуальність, але вона зовсім інша, ніж у дорослої людини.

П. Блонський намагається визначити особливості статевих почуттів дитини. По-перше, в дитини статеве почуття ще не відокремилася від загальношкірного відчуття, не сконцентроване в певних ділянках, а розлите по всьому тілу. По-друге, таке почуття дитини часто виникає за відсутності зовнішніх стимулів і знаходить задоволення в тих ділянках тіла, які в неї найбільш збуджувані. Ця своєрідність статевих почуттів називається автоеротизмом, а саме дитина особливо автоеротична. Отже, розлиття сексуальних відчуттів і автоеротизм – це типові риси дитячої сексуальності. Звідси науковець робить висновок: «Дитина слабка і недиференційована сексуально, але вона майже скрізь і майже завжди сексуальна [3, с. 5].

Ускладнюють вивчення сексуальності, вважає П. Блонський, і гендерні відмінності сексуальності дівчаток і хлопчиків. Вважаючи, що анатомо-фізіологічні відмінності статей не можуть не супроводжуватися відмінностями їх сексуальних переживань, вчений не допускав змішування обох статей і сумарного дослідження дитячої сексуальності незалежно від статі. Він був переконаний, що сексуальність кожної статі має свої особливості: сексуальні прояви дітей залежать не лише від віку, а й від статі [1, с. 235]. У чоловічих спогадах про дошкільні сексуальні враження, які збирав вчений, частіше фігурують зорові враження – випадкові чи пов'язані з підгляданням, активними пошуками цих вражень. У жіночих же спогадах більше фігурують дії, а не зорові враження; жінки, вважав науковець, ширіші у своїх оповіданнях про дитячі сексуальні переживання, ніж чоловіки.

Один з нарисів дитячої сексуальності П. Блонський присвячує вивченню проблеми першого кохання. При цьому він зазначає, що перше кохання, зазвичай, зовсім не перше, адже йому передують ряд закоханостей, щоправда нетривалих і легких за силою. Аналізуючи багатий матеріал своєї експериментальної роботи, вчений робить ще один важливий висновок: першому кохання передують потреба в коханні. Цей стан характеризується невдоволенням і певним сердечним сумом. Про такого підлітка П. Блонський говорить, що «ще невідомо, в кого він закохається, але вже твердо відомо, що він закохається» [1, с. 246]. Отже, на противагу сексуальним переживанням раннього дитинства, поштовх до яких – зовнішній, причина кохання є внутрішньою. «Кохання, – пише вчений, – результат статевого розвитку, який є необхідною, але, звісно, не єдиною його причиною» [1, с. 246].

Заслуговує на увагу легкість виникнення першого кохання. Перше кохання найчастіше вважають чистим коханням. Для нього характерний, на думку вченого, симптоматичний комплекс: прагнення до тіснішого спілкування; збудження і пожвавлення при зустрічі; підвищена чуйність і пильність; мрії; емоційне ставлення до всього, що пов'язане з предметом кохання; слухняність і

послужливість; ідеалізація; співчуття. П. Блонський вказує на платонічний характер першого кохання. І дуже важливий висновок великого педагога: «Жодного разу в своєму матеріалі я не знайшов вказівок на негативний в моральному відношенні вплив першого кохання» [1, с. 248]. А на стримування сексуальних потягів вказівок було чимало.

На жаль, психологія кохання, на думку П. Блонського, в той час була вивчена недостатньо, хоча, як він вважав, кохання обмежує статевий потяг, нейтралізує закоханого сексуально щодо інших осіб протилежної статі, усуває сексуальну нестриманість. Вчений підтримував думку Л. Левенфельда, що кохання є до певної міри сублімуванням статевого потягу: кохання обмежує статевий потяг в об'ємі, концентруючи його на одній певній особі, тоді як голий статевий потяг може орієнтуватися на багатьох; кохання наче нейтралізує закоханого сексуально по відношенню до інших осіб іншої статі. У зв'язку з розвитком статевого потягу починає змінюватися уявлення підлітка про красу, з'являється і захоплення людською красою. При цьому у хлопчиків стовідсотково (у дівчат здебільшого) – це краса людини протилежної статі, тобто естетичне ставлення сильно зливається зі статевим.

Говорячи про кохання, П. Блонський пише: «Ми, мабуть, здатні до кохання і кохаємо сильно і глибоко, але чи вміємо ми кохати, чи вміємо втілювати порухи нашого серця і проявляти активно наше кохання так, щоб воно зігрівало і оживляло тих, кого ми кохаємо?» [5, с. 69–70]. А звідси важливий висновок педагога – дитину змалку треба вчити проявляти свою любов. І це ще одне важливе завдання сексуальної соціалізації молоді.

Все вищевикладене переконувало педагогічну громадськість в тому, що дитина зовсім не нейтральна статево. Навпаки, в неї є велике сексуальне життя, але це життя своєрідне. Воно сповнене атавізмів, і це робить його більше подібним на патологічне, ніж на нормальну статево психологію дорослої людини, хоч для дитини це не аномалія, а нерозвиненість. Інакше кажучи, у дитини є сексуальність, але вона зовсім інша, ніж сексуальність дорослого. «Розмитість сексуальних відчуттів, аутоеротизм, онанізм, підглядання і само оголення, садизм і мазохізм, фетишизм, гомосексуалізм і статеве почуття по відношенню до близьких родичів, особливо батьків – найтипівіші риси сексуального життя дитини» – писав науковець [3 с. 9] і стверджував, що так зване «високоморальне» виховання дітей є не чим іншим, як систематичним і при цьому інтенсивним розбещуванням дітей, вихованням у них розпусти, святенництва і хтивості.

Проаналізувавши особливості дитячої сексуальності, П. Блонський демонструє помилки статевого виховання, яке здійснюється батьками та педагогами. Статева допитливість дитини має тисячі варіантів бути збудженою. Але відповідей вона не знаходить – замість них іноді насміхання, часто відмови відповідати, дуже часто підкреслювання забороненого і таємничого. Крім цього, вчений називає інші прояви неправильної поведінки батьків: тісний одяг, який надмірно подразнює статево систему; тепле ліжко, яке надмірно ніжить і псує в статевому розумінні; відсутність підготовки дитини, особливо дівчинки, до критичного віку, що призводить до розвитку статевої іпохондрії; відсутність у батьків реакції на порнографічні журнали, які потрапляють в око підлітка. Науковець констатує, що більшість дітей перебувають в «статевому» тумані, страждаючи і обурюючись тим, що могло б бути природою, а стало брудом в руках морального суспільства.

Враховуючи такий стан речей, П. Блонський розробляє рекомендації зі сексуальної соціалізації школярів. На його думку, до статевого дозрівання дитина повинна бути проінформована про сексуальність, її особливості та прояви. Вчений згадує старий афоризм сексуальної соціалізації у підлітковому віці: краще днем раніше, ніж годиною пізніше дати інформацію. «Нітисися тим, що дитина рано знає, наївно, так як до підліткового віку зазвичай всі вже інформовані – але ким і як?» [1, с. 274]. На жаль, констатує педагог, не вихователем і не для формування відповідного ставлення. Але оскільки сексуальні інтереси підлітка вже проявляються, то нецтво сприяє формуванню різних фантазій і фобій, нерозумним вчинкам.

Виступаючи за статево просвіту, П. Блонський не вважав її доцільною в дошкільному віці. «Я не бачу в цьому особливої потреби, оскільки, базуючись на зібраному мною матеріалі, стверджую, всупереч фрейдизму, що не дошкільний, а ранній шкільний вік – вік розквіту сексуальної допитливості і сексуальних теорій» [1, с. 271–272]. Передовсім, стверджував педагог, треба проінформувати дітей про шкідливість мастурбації (десь з 9–10 років), сутність менструацій і полощій (принаймні до 13–14 років). Щодо задоволення цікавості дітей відносно розмноження і статевих особливостей, то тут доцільно встановлювати явища зі світу рослин для раннього віку і такі ж явища зі

світу тварин для шкільного віку. Послідовність питань, на думку вченого, має бути такою: проростання рослин, цвітіння, зав'язь і запилення; статеве життя комах, бджіл, риб, птахів і, нарешті, ссавців.

П. Блонський констатував, що в його експериментальних матеріалах він не знайшов жодного випадку, коли б питання про походження людини виникало у дитини у зв'язку зі сексуальними переживаннями. Для дитини це питання не сексуальне, а наукове; в основі його лежить не сексуальний, а звичайний інтерес про походження в локальному розумінні: «Звідки я взявся?». Просто дитина не може уявити свого неіснування і запитує вона не про початок свого існування, а радше про появу в цій сім'ї, та отримує відповідь не на те питання, яке її цікавить. Сексуальним, на думку вченого, є не саме питання, а результат пояснення, яке отримує дитина.

Завершуючи свої «Нариси», П. Блонський заявляє, що статева просвіта не завжди правильно розуміється педагогами і батьками. Нерідко перед нею ставляться виключно інформаційні завдання, тоді як вона, беззаперечно, повинна підпорядковуватись педагогічним завданням: вона повинна не просто інформувати, але саме виховувати [1, с. 275]. Але часто все зводиться до фізіологічних тонкощів, нерідко обмежується чисто гігієнічним змістом, адресуючись лише до почуття обережності вихованця, що не завжди сприймається підлітками, тим більше в умовах спільного навчання. Тому діти, і хлопчики і дівчатка, калічаються як педагогами, так і батьками. І ніхто вихователів до такої важливої справи не готує. Смішними виглядають в цьому контексті підручники зі сексуальної педагогіки, в яких чимало брехні, як еротичної так і святенницької. Характерним, вважає вчений, є те, що в багатьох курсах педагогіки, педагогічної психології чи дитячої психології розділ про сексуальний розвиток дитини відсутній.

Оскільки людське статеве життя має багатий зміст, статева просвіта повинна бути передовсім суспільно моральною. В коло цих питань не можуть не входити питання суспільного ставлення до іншої статі – стосунки поваги і товаришування. Не може вона обійти і питання кохання. У зв'язку з цим педагог закликає вихователів правильно організовувати домашнє читання підлітків.

Дитина, на думку вченого, потребує не стільки сексуальної просвіти, скільки статевого виховання, метою якого є збереження і зміцнення цнотливості. П. Блонський відзначає, що досягнення цієї мети можливе двома шляхами: гігієнічним і психологічним, перший з яких полягає в попередженні мастурбації (одяг, харчування, режим дня) і статевої розбещеності, а другий – в усуненні душевного напруження та інтенсивних афектів, збудженні в дитини почуття соромливості. При цьому він вважає, що основне в справі сексуальної соціалізації – це правильна організація навчальної та позашкільної діяльності дитини.

Статеве виховання, на думку П. Блонського, має починатися змалку. Перша й основна вимога до нього в цей період – здорове середовище. Другою вимогою є нагляд за дитиною і тими, хто спілкується з нею. Основні принципи, що визначають місце статевого виховання у системі сексуальної педагогіки, педагог розуміє так: немає особливого статевого виховання, відірваного від звичайної навчально-виховної роботи; немає жодного моменту навчально-виховної роботи, де би не включався так чи інакше елемент статевого виховання; немає жодного віку дитинства, де так чи інакше не враховувався би серед інших факторів виховання і фактор статевої.

Основними засобами статевого виховання П. Блонський називав: усунення всього, що подразнює нервові центри (тертя, свербіж, теплові подразники, сексуально збуджуючі картини, порнографія); розвиток моторного (спорт, фізична праця), соціального (громадська думка, співчуття і повага до іншої статі) і розсудливого (ідеологія статевої стриманості, статева гігієна) контролю; сублімація, концентрація уваги на інтелектуальній, суспільній чи технічній праці; боротьба зі шкідливими звичками. У статті «Фізичне виховання в школі першого ступеня» науковець порушує питання формування гігієнічних навичок, які мають важливе значення у статевому вихованні. Передовсім йшлося про чистоту, режим дня, вміння турбуватися про своє здоров'я і повноцінний фізичний розвиток.

Враховуючи те, що «чудовою» школою розбещування дітей є неробство, П. Блонський приділяв велику увагу в їх сексуальній соціалізації трудовому вихованню. Його дивував той факт, що в численних книгах і статтях зі статевого виховання не пишуть про те, що справжнє статеве виховання є вихованням трудовим, тоді як неробство провокує на онанізм і розпусту. «Праця – великий вихователь, але ніде педагогічне значення праці не виступає з такою очевидністю, як в статевому вихованні... Дайте дитині працю – і її статева моральність поліпшиться» [3, с. 15]. Однак при цьому педагог постійно наголошував, що дитяча праця не має бути виснажливою, натомість вона повинна бути захоплюючою і творчою. Він вказує на тісний зв'язок між статевим життям і

творчою діяльністю: творча енергія є наче трансформацією сексуальної енергії. На відміну від педагогів-аскетів, П. Блонський говорить не про знищення сексуальної енергії, а про її перетворення у вищі форми. Дитина чи підліток, захоплені творчою працею, в яку себе вкладають повністю, не стануть вдаватися до мастурбативної практики, захоплюватися порнографічною літературою. Моральний опір вихованця будь-яким статевим спокусам буде максимальним.

Важливим фактором проти статевих переключень є правильна емоційна загальна установка трудового виховання. У праці, що правильно емоційно підживлюється, особливе призначення для боротьби з гіперсексуальністю. Праця дає життєві навички, привчає до систематичного зусилля, розвиває гальмівні апарати, виховує точність, відповідальність, плановість, спеціалізує роботу органів чуттів, зміцнює реалістичний підхід до явищ життя, чітко, методично розподіляє всі психофізіологічні сили, – одним словом, є основною перешкодою для безладних переключень енергії, паразитизму в усіх його проявах.

Ще одним засобом правильного статевого виховання, на думку П. Блонського, є спільне навчання школярів різної статі. «Спільне виховання створює товариські стосунки між статями, тоді як раніше були зазвичай або ніякі, або еротичні», – писав педагог. І правильно акцентував, що спільне навчання не знімає з порядку денного статево проблему: «Спільне виховання, яке само собою сильно оздоровлює стосунки між статями, іноді виглядало як відсутність виховання; пам'ятали слово «спільне» і забували слово «виховання» [3, с. 9].

Іdealізм юнацького кохання, на думку П. Блонського, пов'язаний з глибокою повагою до особистості коханої людини, є чудовою школою статевого виховання. «Не чернечий страх перед коханням і не роз'єднання статей у їх діловому житті з тим, щоб зближувати їх на балах і в еротичній атмосфері вечорниць, а спільне життя їх вдома і в школі, спільна робота і спільні трудові та ідеальні культурні переживання, що виробляють повагу до іншої статі, як до людини, і тверезе нормальне ставлення до неї, – ось що педагогічно», – зазначає він [3, с. 15]. Таким чином, вчений виводить чудову педагогічну формулу: творча праця, юнацький іdealізм та ділова повага до людини іншої статі – це кращі засоби статевого виховання.

Найважливішим питанням в сексуальному вихованні П. Блонський вважав питання середовища: в розбещеному середовищі розбещується і дитина, в середовищі, яке погано приховує від дитини своє сексуальне життя, дитина весь час піддається дії сильно еротизуючих стимулів. Звідси випливає вимога до дорослих бути обережними у своїй сексуальній поведінці при дитині, навіть маленькій. Інша вимога – вимога кращого нагляду за дитиною, вірніше, за тими, хто спілкується з нею. Бездоглядність у статево вихованні шкодить не менше, ніж інші чинники. Часто дитина еротизується дорослими несвідомо, через необережність (спільні спання і купання, фізичні покарання тощо). Ось чому педагог закликав дорослих бути обережними у своїй сексуальній поведінці при дитині, не допускаючи еротичних сцен в її присутності, застерігав вихователів, щоби в період статевого дозрівання дитина не почувалася самотньою, без підтримки батьків і школи.

Окрім зазначеного, правильній постановці статевого виховання заважає те, що дорослий звик судити про дитину по собі. Але ж психологія дитини дуже своєрідна. Зустрічаючись зі своєрідними статевими переживаннями дитини, дорослий не розпізнає їх. У результаті, коли дитина в присутності вихователя сповнена такими переживаннями, той і не підозрює цього, оскільки зовнішньо аналогічна поведінка його, дорослого, не сексуальна.

Аналізуючи рекомендації для батьків, П. Блонський звертає увагу на їх заборонний характер: «Не обдаровуйте малюків двозначними ласками у вигляді прогладжувань та поплескувань їх по голому тілу, особливо по статевим ділянкам. Не захоплюйтесь поцілунками. Не годуйте збуджувальними стравами і напоями. Не наповнюйте на ніч їх сечовід і шлунок. Не спіть з ними в спільних ліжках. Не влаштовуйте їм теплих і м'яких ліжок, на яких би вони валялися до ранку. Не шийте вузьких панталон дітям. Не затягуйте своїх доньок в корсети. Не привчайте їх до ексгібіціонізму у формі будь-яких декольте. Не посилайте їх на бали і не перевтомлюйте їх спортом... Не збуджуйте статевої цікавості дітей... Не тримайте дитину в неуцтві. Не давайте їй можливості взнати вперше про статеві питання від спокусника. Не роз'єднуйте статей в діловому житті...» [3, с. 11–12]. Всі ці поради, на думку П. Блонського, марні, поки в суспільстві панує неуцтво, доки вихователі, що оточують дитину, бояться говорити «про це», доки в суспільстві статі нерівноправні де-факто.

Пройшли десятки років, а проблеми сексуальної педагогіки, підняті в 20–30-х роках ХХ ст. так і залишилися невирішеними, а отже, й актуальними для сьогодення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Блонский П. П. Очерки детской сексуальности / П. П. Блонский // Избранные педагогические и психологические произведения. В двух томах. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 202–276.
2. Блонский П. П. Возрастные особенности детей / П. П. Блонский // Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 373–528.
3. Блонский П. П. Половое воспитание / П. П. Блонский // Статеве виховання школярів: сторінками історії (20–30-ті роки ХХ століття): хрестоматія. – Херсон: ХДУ, 2007. – С. 5–16.
4. Блонский П. П. Введение в дошкольное воспитание. – Изд. 2-е, испр. / П. П. Блонский. – М.: Практические знания, 1917. – 136 с.
5. Блонский П. П. Задачи и методы новой народной школы / П. П. Блонский // Избранные педагогические и психологические произведения. В двух томах. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 39–85.

## REFERENCES

1. Blonskyj P. P. *Oчерky detskoj seksualnosti* [Essays on child sexuality] (in Russian). Izbrannye pedagogicheskiye i psikhologicheskiye proizvedeniya. V dvukh tomakh. – M.: Pedagogika, 1979. – Vol. 1. – PP. 202–276.
2. Blonskyj P. P. *Vozrastnye osobennosti detej* [Age characteristics of children] (in Russian). Izbrannye pedagogicheskiye proizvedeniya. – M.: Izd-vo APN RSFSR, 1961. – PP. 373–528.
3. Blonskyj P. P. *Polovoe vospytany'e* [Sex education] (in Russian). Stateve vykhovannia shkoliariv: storinkamy istoriji (20–30-ti roky XX stolittia): khrestomatiya. – Kherson: XDU, 2007. – PP. 5–16.
4. Blonskyj P. P. *Vvedeniye v doshkolnoye vospytaniye*. – Yzd. 2-e, yspr. [Introduction to preschool education] (in Russian). – M.: Praktycheskiye znaniya, 1917. – 136 p.
5. Blonskyj P. P. *Zadachy y metody novoy narodnoj shkoly* [Tasks and methods of the new folk school] (in Russian). Izbrannye pedagogicheskiye i psikhologicheskiye proizvedeniya. V dvukh tomakh. – M.: Pedagogika, 1979. – Vol. 1. – PP. 39–85.

УДК 378.4.015.31(477.85-25) «1875/1900»

МАРИНА КОЖОКАР

margelina@i.ua

викладач,

Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича  
м. Чернівці, вул. Коцюбинського, 2

## ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЛІЕТНІЧНИХ ТОВАРИСТВАХ ЧЕРНІВЕЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ (1875–1914)

*Розглянуто основні структурні компоненти виховання студентів в поліетнічних товариствах Чернівецького університету періоду Австро-Угорщини. Проаналізовані системоутворюючі чинники вказаного процесу в контексті виховання представника молоді в інтернаціональному консервативному об'єднанні «Austria» та товаристві «Академічна читальня», що діяли у провідному закладі освіти Буковини. Засвідчено, що з перших днів діяльності університету з'явилась та зберігалась тенденція появи академічних об'єднань, в організації та діяльності яких активно брали участь представники професорсько-викладацького складу. Вказано, що засадничим завданням діяльності товариств такого формату стало формування «австрійського студента»: відданого короні, вихованого і дисциплінованого, елітного молодого представника нації. Відзначено, що університетські товариства здебільшого виконували роль освітньо-розважальних клубів з бібліотекою і певною загальною метою – спілкування з цікавими особистостями та обговорення подій у затишній атмосфері. Наголошено на значній ролі перших поліетнічних товариств студентів Чернівецького університету щодо виховання освіченого, здатного згуртуватись заради великої мети, передового молодого населення краю.*

**Ключові слова:** Чернівецький університет, статут, мета, виховання, студенти, товариство.

МАРИНА КОЖОКАР

преподаватель,

Черновицкий национальный университет имени Ю. Федьковича  
г. Черновцы, ул. Коцюбинского, 2



ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

---

**ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ  
ОБЩЕСТВАХ ЧЕРНОВИЦКОГО УНИВЕРСИТЕТА (1875–1914)**

*Рассмотрены основные структурные компоненты воспитания студентов в полиэтнических обществах Черновицкого университета в период Австро-Венгрии. Проанализированы системоформирующие факторы этого процесса в контексте воспитания молодежи в интернациональном консервативном объединении «Austria» и обществе «Академическая читальня», что действовали в ведущем учебном заведении Буковины. Доказано, что с первых дней деятельности университета появилась и сохранилась тенденция появления академических объединений, в организации и деятельности которых активно участвовали представители профессорско-преподавательского состава. Указано, что основополагающим заданием деятельности обществ такого формата стало формирование «австрийского студента»: преданного короне, воспитанного и дисциплинированного, элитного молодого представителя нации. Сделан вывод, что университетские общества преимущественно исполняли роль образовательно-развлекательных клубов с библиотекой и определенной общей целью □ общения с интересными личностями и обсуждения событий в уютной атмосфере. Отмечена существенная роль первых полиэтнических обществ студентов Черновицкого университета в воспитании образованной, способной сплотиться ради большой цели, передовой молодежи.*

**Ключевые слова:** Черновицкий университет, устав, цель, воспитание, студенты, общество.

MARYNA KOZHOKAR

Teacher,  
Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovich  
Chernivtsi, Kotsiubynsky street 2

**STUDENT'S UPBRINGING IN POLI-ETHNIC ORGANIZATIONS OF  
CHERNIVTSI UNIVERSITY (1875–1914)**

*The author considers the main structural components of the students' upbringing in poly-ethnic associations of Chernivtsi University, namely, defines the purpose, tasks, means and features of educational activities in them. The researcher analyzes these system-forming factors in the context of bringing up a representative of the youth in the international conservative associations «Austria» and «the Academic Reading Room», which were operating at the most powerful Bukovynian educational institution during the Austro-Hungarian and Romanian periods. It has been acknowledged that from the first days of the university's activity there was a tendency of the emergence of academic associations. The representatives of the teaching staff actively participated in the organization and activities of these associations. In addition, the core task of the societies of such a format was the creation of an «Austrian student» – a devoted to the crown, educated and disciplined, elite young representative of the nation. Moreover, such representatives embodied the entire population of the Austro-Hungarian Empire, such a nationally impoverished nation, without its own customs and traditions of. The study emphasized that, despite the absence of officially established areas of «Austria's» activity, the analysis of the content of educational work allowed the author to distinguish their leading course that is cultural and educational orientation. Accordingly, education was carried out through general lectures and conversations with mandatory discussion of the report topic, the joint celebration of state and religious holidays with the official and entertaining part. The author concludes that associations mostly played the role of educational and entertainment clubs with a modern library and a certain general purpose – communication with interesting personalities and discussion of events in a cozy atmosphere. However, the author stresses the impossibility of leveling out the role of the first poly-ethnic societies of students of Chernivtsi University in the direction of bringing up an educated, able to rally for the sake of the great goal, advanced young people of the region.*

**Keywords:** Chernivtsi university, statute, purpose, education, students, association.

Актуальною проблемою сьогодення є забезпечення різнобічного розвитку особистості, формування і вдосконалення основних норм, ідеалів, принципів, цінностей, правил поведінки студентської молоді в системі вищої освіти. Розв'язання завдань національного виховання, набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення моральної та міжнаціональної культури особистості, формування рис громадянина України вимагає докорінної перебудови виховної роботи у вищих закладах освіти нашої держави.

Звернення до історичного досвіду освіти в Україні є особливо актуальним у часи активних пошуків нових шляхів суспільного розвитку, що несе зміну підходів до розбудови системи вищої освіти, оскільки вона сприяє вихованню суспільної свідомості і є гарантом його стабільності. Висхідною умовою сучасного реформування системи національної освіти є вивчення історичних здобутків, що, дозволить спрогнозувати її функціонування у перспективі й уникнути помилок минулого. Особливий інтерес стосовно цього становить період кінця XIX – початку XX ст. який характеризується інтенсивними соціально-економічними та культурними перетвореннями, великою кількістю реформаторських ідей і процесів в освітній галузі.

Характерною рисою сучасних розвідок громадського руху краю другої половини XIX – початку XX ст. стала відмова від ідеологічної штучності щодо діяльності різних громадських спільнот в Західній Україні, перегляд результатів їх діяльності, відзначення діячів-подвижників того часу. Питання діяльності молодіжних організацій університетів у вказаному регіоні в минулому стали предметом зацікавлення багатьох науковців (О. Винничук, Т. Завгородня, В. Леник, В. Мокляк, Т. Палагнюк, Р. Пальчевський, Б. Савчук, І. Стражнікова, С. Черкасова, О. Юзик). Щоправда, здебільшого їхні дослідження територіально обмежувались Галичиною.

Соціально-політичне і культурне життя національних спільнот в контексті громадського руху населення Буковини відобразили в своїх працях О. Гнатчук, А. Горук, О. Добжанський, І. Дутчак, М. Кушнір, С. Осачук, І. Піддубний та інші вчені. Різним аспектам виховання молоді в Буковині, приділяли увагу Н. Гнесь, В. Мужичок, Ю. Тумак, О. Цибанюк. Проте питання організації виховання молоді в громадських студентських товариствах Чернівецького університету залишилися поза увагою науковців.

**Мета статті** – визначити і проаналізувати мету, завдання, закономірності і особливості виховної діяльності поліетнічних студентських організацій Чернівецького університету австро-угорського періоду.

Класифікація студентських товариств Чернівецького університету від часу його заснування в 1875 р. аналіз їх національної належності дають можливість стверджувати, що поліетнічні спілки студентів відносились до академічних організацій, а корпорації, навпаки, мали етнічний характер. Із 12 академічних студентських товариств університету досліджуваного періоду 5 були інтернаціональними [4, с. 131]. Зразком для створення всіх студентських товариств у Чернівецькому університеті стало об'єднання буковинських студентів Відня «Bukowiner Studentenverein», яких об'єднав чернівецький німець Міхаель Кіппер [13; 15].

Крім того, з перших днів діяльності університету розвинулася тенденція появи академічних об'єднань, в організації та діяльності яких активно брали участь, крім студентів, представники професорсько-викладацького складу. Такою стала перша організація, членами яких були студенти усіх національностей. Інтернаціональне консервативне об'єднання «Austria» створено 17 жовтня 1875 р. Незважаючи на представництво викладачів та студентів в рядах спілки, консерватизм «Austria» проявлявся у чіткому розмежуванні членів. А ще товариство не розглядало за потрібне збільшувати кількість членів або пропагувати свою діяльність, мотивуючи це власною елітарністю. Зasadничим завданням діяльності товариства стало формування «австрійського студента» відданого короні, вихованого і дисциплінованого, елітного молодого представника нації. Причому під такими представниками розумілось все населення Австро-Угорської імперії, без національного обличчя, без власних звичаїв і традицій нації [3; 6; 14].

Членами «Austria» на першому етапі діяльності стали значна кількість студентів і викладачів, проте згодом їх кількість стала значно меншою внаслідок появи національних, більш демократичних молодіжних організацій. Точного періоду існування цього товариства нами не визначено, проте інші товариства «Академічна читальня» і «Союз» систематично запрошували «австрійців» на свої заходи, залучали їх активістів до організаційних груп і комітетів, співпрацювали у святкуванні державних свят. Щодо національних формуваль в університеті «Austria» була холодно нейтральною, розглядаючи їх як «недолугих конкурентів».

Напрями діяльності «Austria» офіційно не були сформовані, проте аналіз змісту роботи дозволяє визначити провідним культурно-просвітницьке спрямування. Відповідно виховання здійснювалось шляхом загальних лекцій і бесід з обов'язковим обговоренням теми доповіді, спільного святкування державних та релігійних свят з офіційною та розважальною частиною. В офіційну частину входили ті ж лекції: наприклад, з нагоди дня народження цесаря Франца-Йосифа в першій половині заходу була проведена урочиста промова на його честь і танцювальний вечір,

запрошення на який роздавались персонально. Серед учасниць були представниці найзаможніших родин Буковини, викладачі могли відвідати захід зі своїми дружинами. В такому контексті був проведений Новий рік, річниця діяльності «Austria», Великодні свята тощо [7–9].

Отже, консерватизм і елітарність стали характеристиками об'єднання «Austria». Його виховна діяльність здійснювалась на засадах співпраці, спільної громадської роботи, дотичних ідей та прагнень студентів і викладачів, а основними формами просвітницької роботи стали лекції та бесіди, тематичні зустрічі і масові розважальні заходи.

За ініціативою керівництва університету і сприяння ректора К. Томащука майже одразу після заснування університету 26 жовтня 1875 р. було організовано товариство «Академічна читальня» («Akademische Lesehalle») [2, арк. 60; 4]. Статут товариства визначав основною метою його діяльності виховання духовно збагачених, освічених, вірних громадян Австро-Угорської імперії, які визнають провідну роль німецької мови та культури і при цьому проголошував рівні права всіх націй та конфесій. Будь-які національні аспекти розвитку товариства не допускалися. Членами товариства стали студенти, викладачі та службовці університету. Тим самим статут підкреслював демократичність та відкритість цього міжнародного об'єднання, яке мало сприяти процесу мирного співіснування та гармонійних стосунків в краї [18, s. 1–16]. Загалом статутні положення «Академічної читальні» віддзеркалювали стан «соціально-культурної умовної рівноваги» Буковини в досліджуваній період: вільний розвиток всіх національностей краю та державні привілеї німецькій культурі.

Реалізація мети здійснювалась через напрямки діяльності, які статутно не були визначені, але впроваджувались на практиці та визначались як культурно-просвітницький і благодійний (табл. 1).

Таблиця 1

*Зміст, форми, методи та специфіка діяльності інтернаціональних товариств студентів «Austria» та «Академічна читальня» Чернівецького університету*

Назви товариств	«Austria»	«Академічна читальня»
Напрями діяльності	Громадянське виховання	Культурно-просвітницький. Благодійний
Форми роботи	Лекції; бесіди; тематичні зустрічі; масові розважальні заходи.	Бесіди та дискусії; читання; зустрічі з відомими людьми; допомога щодо створення робочих місць; масові святкові заходи.
Методи роботи		
Специфічні риси	Спільна участь в діяльності товариства студентів і викладачів; офіційно не сформовані в статутах напрями діяльності; спроби національного виокремлення в межах інтернаціональних товариств.	

Звичайно, нейтральна «Академічна читальня» одразу привернула до своїх лав активне студентство, тут були створені прийнятні умови для результативного проведення часу, спілкування з викладачами, лекцій, обговорення книг і статей, ідей і подій тощо для всіх без винятку студентів. Така демократична та позитивна позиція товариства сприяла вступу до його лав представників різних етносів. За різними даними, на час створення в «Академічній читальні» згуртувались майже 70 студентів і викладачів університету [10, с. 27].

Підтримка та сприяння керівництва університету одразу відчувалась у матеріально-технічному забезпеченні читальні. Наприклад, через два роки товариство мало у своєму підпорядкуванні кімнату для доповідей, бібліотеку з фондами регіональних та іноземних газет і журналів, книг і рукописів.

Студенти-члени товариства активно займались благодійною діяльністю, зокрема, визначаючи пріоритетним підтримку студентів соціально та матеріально не захищених. Ця діяльність здійснювалась не лише як збір коштів та пожертв, а і як потужна допомога в забезпеченні роботою. Задля надання можливості покращити матеріальний стан студентів силами членів товариства на літній період було винайдено 6 робочих місць: 2 в редакції газети, 3 на будівництві, 1 у видавництві [12]. Крім того, студенти Шандро та Кауфф були запрошені як лектори з оплатою на заходи «Німецького щільного товариства» [1]. Але благодійність «Академічної читальні» не тільки не відзначалася, а й навіть не висвітлювався публічно радою товариства. Інформація про ці заходи є лише у звітах інших студентських товариств університету [1, 2, арк. 14, 17, 34].

У Чернівецькому університеті відбувалося загострення національних, конфесійних та соціальних протиріч, які не могли не віддзеркалюватись на найактивнішому прошарку студентській молоді. Перші роки після заснування університету стали періодом національного протистояння в ньому. «Академічна читальня» була лояльною організацією до всіх націй, проте у 1879 р. виникла конфронтація між національними та ліберальними таборами. Протиріччя всередині товариства мали не завжди позитивний характер, тому керівництво університету неофіційно наказало «не допускати і стримувати войовничі настрої». Газета «Чернівецькі хроніки» повідомляла про різке зменшення кількості членів «Академічної читальні» лише 33 на національному підґрунті [12].

На початку 1880-х років німецькі студенти, підбурені активістами академічної корпорації «Armenia», вибороли більшість в «Академічній читальні» і змінили засади її діяльності, виступаючи під націоналістичним гаслом «Німецькому університетові та «Академічній читальні» німецький характер!» [16, с. 14].

Від 1881 р. і протягом наступного періоду основною виховною формою діяльності товариства стали бесіди і дискусії, метою яких було нівелювання національних непорозумінь і виховання «духу громадянина Австро-Угорської монархії». З дотичною метою в «Академічній читальні» протягом 1882 р. було проведено заходи з нагод визначних дат: 18 серпня дня народження цесаря Франца-Йосифа, 7 травня дня приєднання Буковини до монархії Габсбургів тощо. Тимчасова німецька більшість у складі товариства та її позиція заставила інших активістів вступати до нього та відновити національний баланс. Отже, погоджуємось з негативною оцінкою С. Осачука спроби ректора К. Томащука створити громадський заклад виховання відданих цесареві, національно не визначених «австрійців» [5, с. 144].

Отже, після створення Чернівецького університету в ньому розпочинається бурхливе товариське життя. До Першої світової війни в цьому навчальному закладі діяли 12 академічних товариств, з яких 5 були поліетнічними. Яскравими представниками останніх стали об'єднання «Austria» та «Академічна читальня». Проаналізовані данні дають змогу стверджувати, що товариства здебільшого виконували роль освітньо-розважальних клубів.

У своїх статутах товариства не виокремлювали напрями власної діяльності, проте її аналіз дозволяє визначити основні компоненти виховання студентів: громадянське виховання, культурно-просвітницький і благодійний напрями. Головним завданням діяльності таких спілок стало формування молодого «австрійського» громадянина, без національної самоідентифікації та з визнанням провідної ролі німецької мови та культури.

Формами роботи студентських товариств стали лекції, бесіди та дискусії, тематичні зустрічі, масові розважальні заходи, читання, святкові заходи тощо. Цікавою традицією, започаткованою с цими товариствами і підтриманою у подальшому більшістю студентських організацій Буковини, стали зустрічі з видатними особистостями: громадськими діячами, науковцями, лікарями, музикантами, поетами. Специфічними в діяльності поліетнічних товариств були спільна робота студентів і викладачів, офіційно не сформовані в статутах напрями діяльності і допомога щодо забезпечення роботою власних членів.

Незважаючи на те, що перші поліетнічні товариства студентів Чернівецького університету були, зазвичай, освітньо-розважальними об'єднаннями (клубами), вони відігравали певну роль у вихованні освіченої, здатної згуртуватись заради великої мети, передової молоді Буковини.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Чернівецької області. Ф. 3: Академічна корпорація «Austria» м. Чернівці. – Оп. 1. – Спр. 11509. – 1912 арк.
2. Державний архів Чернівецької області. Ф. 3: Академічна корпорація «Austria» м. Чернівці. – Оп. 2. – Спр. 9828. – 216 арк.
3. Завгородня Т. Освітньо-виховна діяльність українських товариств Галичини (1919–1939 pp.) / Т. Завгородня // Розвиток української та польської освіти і педагогічної думки (XIX–XXI ст.). – Т. 2: Діяльність громадських й культурно-освітніх товариств як чинник розвитку українського та польського шкільництва: зб. наук. праць / За ред. Д. Герцюк і А. Гаратик. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2012. – С. 13–26.
4. Кожокар М. В. Основні чинники розвитку виховної діяльності студентських організацій Чернівецького університету / М. В. Кожокар, І. В. Стражнікова / Стратегічне управління розвитком фізичної культури і спорту в контексті 25-річчя незалежності України: зб. матеріалів

- IV регіональної наук.-практ. інтернет-конф. з міжнародною участю (м. Харків, 11–13 травня 2016 р.). – Харків: ХДАФК, 2016. – С. 129–134.
5. Осачук С. Німці Буковини. Історія товариського руху (друга половина XIX – початок XX ст.) / С. Осачук. – Чернівці: Золоті литаври, 2002. – 288 с.
  6. Стражнікова І. Вивчення історико-педагогічних аспектів фізичного виховання учнівської молоді в Західному регіоні України вітчизняними дослідниками в кінці XX – на початку XXI століття / І. Стражнікова // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2015. – № 1. – С. 8–13.
  7. Тумак Ю.І. Діяльність фізкультурно-спортивних товариств Буковини культурно-освітнього спрямування (друга половина XIX століття) / Ю.І. Тумак // Вісник Прикарпатського національного університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2011. – Вип. XL. – Ч. 2. – С. 58–60.
  8. Центральний архів зарубіжної україніки. – Ф. 46: Документи видавничої комісії «Зелена Буковина». – Оп. 1. – Спр. 24: О. Соколишин «Роль українського студентства в культурно-суспільнім житті Буковини» 1953–1954. – 19 арк.
  9. Цибанюк О. О. Управління системою фізичного виховання школярів на Буковині (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. О. Цибанюк. – Івано-Франківськ, 2008. – 20 с.
  10. Чернівецький університет. 1875–1995: сторінки історії. – Чернівці: Пута, 1995. – 208 с.
  11. Akademische Lesehalle // Czernowitzer Chronik. – 1882. – 18 september.
  12. Akademische Lesehalle // Czernowitzer Chronik. – 1881. – 18 december.
  13. Allgemeines Verwaltungs Archiv. Politische Vereine. Faszikel 15. Zl. 5190–74.
  14. Arminia // Osterreichisher Grenzboten. – 1880. – 9 august.
  15. Dr. Michael Kipper // Bukowiner Bote. – № 37. – 1900.
  16. Grünhaus S. Jubiläums-Festschrift der "Akademischen Lesehalle" an der k.k. Franz-Josephs-Universität in Czernowitz / S. Grünhaus. – Czernowitz, 1900. – 45 s.
  17. Kaindl R.F. Die Deutschen in Galizien und der Bukowina. – Frankfurt/M. 1916. – 172 s.
  18. Statuten Akademische Lesehalle an der k.k. Franz Josefs-Universität zu Czernowitz.. – Czernowitz, 1889. – 16 s.
  19. Wagner R. Alma Mater Francisco Josephina die deutschsprachige Nationalitäten Universität in Czernowitz. Festschrift zum 100. Jahrestag ihrer Eröffnung 1875 / R. Wagner. – München, 1979. – 427 s.

## REFERENCES

1. *Derzhavnyi arkhiv Chernivetskoï oblasti (DACHO). F. 3: Akademichna korporatsiia «Austria» m. Chernivtsi* [Academic Corporation "Austria" Chernivtsi], op.1. ed. khr. 11509, 191, b/s.
2. *Derzhavnyi arkhiv Chernivetskoï oblasti (DACHO). F.3. Akademichna korporatsiia «Austria» m. Chernivtsi* [Academic Corporation "Austria" Chernivtsi], op.2, ed. khr. 9828. 216 ark.
3. Zavhorodnia T. *Osvitno-vykhovna diialnist ukraïnskikh tovarystv Halychyny (1919-1939 rr.)* [Educational and educational activities of the Ukrainian societies of Galicia (1919–1939 gg.)] // *Rozvytok ukraïnskoï ta polskoï osvity i pedahohichnoi dumky (XIX-XXI st.)*. T.2. Diialnist hromadskykh i kulturno-osvitnikh tovarystv yak chynnyk rozvytku ukraïnskoho ta polskoho shkilnytstva: zb. nauk. pr. / Za red. D. Hertsiuk i A. Haratyk. Lviv: LNU imeni Ivana Franka, 2012. P. 13–26.
4. Kozhokar M.V. *Osnovni chynnyky rozvytku vykhovnoi diialnosti studentskykh orhanizatsii Chernivetskoho universytetu* [The main factors of development of educational activity of student organizations of Chernivtsi University] / M.V. Kozhokar, I.V. Strazhnikova / *Stratehichne upravlinnia rozvytkom fizychnoi kultury i sportu v konteksti 25-richchia nezalezhnosti Ukrainy: zb. materialiv IV rehionalnoi nauk.-prakt. inter.-konf. z mizhnarodnoiu uchastiu (m. Kharkiv, 11–13 trav. 2016 r.)*, Kharkiv: HDAFK, 2016. P. 129–134.
5. Osachuk S. *Nimtsi Bukovyny. Istoriia tovaryskoho rukhu (druha polovyna XIX – pochatok XX st.)* [The Germans of Bucovina. The history of the communist movement (the second half of the nineteenth and early twentieth centuries).] / S. Osachuk. Chernivtsi: Zoloti lytavry, 2002. 288 p.
6. Strazhnikova I. *Vyvchennia istoryko-pedahohichnykh aspektiv fizychnoho vykhovannia uchnivskoi molodi v Zakhidnomu rehioni Ukrainy vitchyznianymy doslidnykamy v kintsy XIX na pochatku XX stolittia* [Study of historical and pedagogical aspects of physical education of pupils in the Western region of Ukraine by domestic researchers at the end of the XX, beginning of the XXI century] / I. Strazhnikova // *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho ped. un-tu imeni Volodymyra Hnatiuka*. Serii: pedahohika. 2015. № 1. P. 8–13.
7. Tumak Iu.I. *Diialnist fizkulturno-sportyvnykh tovarystv Bukovyny kulturno-osvitnoho spriamuvannia (druha polovyna XIX stolittia)* [Activity of sports and sports societies of Bukovina of cultural and educational orientation (second half of the XIX century)] / Iu.I. Tumak // *Visnyk Prykarp. nats. un-tu. Pedahohika*. – Ivano-Frankivsk, 2011. Vyp. KhL. Ch. 2. P. 58–60.
8. *Tsentralnyi arkhiv zarubizhnoi ukrainiky. F. 46: Dokumenty vydavnychoi komisii «Zelena Bukovyna»* [The document of the publishing commission "Green Bukovina"]. Op. 1. spr.24. O. Sokolyshyn «Rol ukraïnskoho studentstva v kulturno-suspilnym zhytti Bukovyny», 1953–1954. 19 ark.

9. Tsybaniuk O.O. *Upravlinnia systemoiu fizychnoho vykhovannia shkoliariv na Bukovyni (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia): avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.01* [Management of the system of physical education of schoolchildren in Bukovina (second half of the XIX – the beginning of the twentieth century): author's abstract. Dis For obtaining sciences. Candidate Degree Ped Sciences: special 13.00.01] / O.O. Tsybaniuk-Ivano-Frankivsk, 2008. 20 p.
10. *Chernivetskyi universytet. 1875-1995: Storinky istorii* [1875–1995: History pages.]. Chernivtsi: Rutu, 1995. 208 p.
11. Akademische Lesehalle // Czernowitzer Chronik. 1882. 18 september.
12. Akademische Lesehalle // Czernowitzer Chronik. 1881. 18 december.
13. Allgemeines Verwaltungs Archiv. Politische Vereine. Faszikel 15. Zl. 5190-74.
14. Arminia // Osterreichisher Grenzbote. 1880. ь9 august.
15. Dr. Michael Kipper// Bukowiner Bote. № 37. 1900.
16. Grünhaus S. Jubiläums-Festschriftder “Akademischen Lesehalle” an der k.k. Franz-Josephs-Universität in Czernowitz / S. Grünhaus. Czernowitz, 1900. 45 p.
17. Kaindl R.F. Die Deutschen in Galizien und der Bukowina. Frankfurt/M. 1916. 172 p.
18. Statuten Akademische Lesehalle an der k.k. Franz Josefs-Universität zu Czernowitz.. Czernowitz, 1889. 16 p.
19. Wagner R. Alma Mater Francisco Josephina die deutschsprachige Nationalitäten Universität in Czernowitz. Festschrift zum 100. Jahrestag ihrer Eröffnung 1875 / Wagner R. München, 1979. 427 p.

УДК 37(09)

ОЛЕКСАНДР СУШИК

sushyk7@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент,  
Луцький національний технічний університет  
м. Луцьк, вул. Львівська, 75

### ВИТОКИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ: ПЕРШІ УНІВЕРСИТЕТИ

*Досліджено становлення університетської системи освіти в добу Середньовіччя. Відмічено унікальність інституційної системи освітньої сфери, притаманної лише для Європи. Показано роль міст та університетів у формуванні єдиного освітнього простору Середньовіччя. Наведено дані про перші університети як міжнародні інтелектуальні центри середньовічної Європи – Болонський, Паризький, Падуанський та ін. Проаналізовано структуру університетів, термін навчання, специфіку факультетів, кількість студентів. Відзначено ознаки університету як корпорації викладачів і студентів. Висвітлено життя і побут середньовічного студентства як окремої суспільно значущої спільноти тодішньої Європи. Зауважено неоднорідність студентського соціуму, їх поділ на «верстви», єднання у «союзи», «земляцтва», «народи». Виділено складові університетської культури, які сприяли успішному розвитку студентського самоврядування, дисциплінували, надихали до конкуренції при навчанні. Акцентовано увагу на мандрівному способі життя не лише студентів, а й професорів. Показано відносини між студентами і викладачами, взаємні права й обов'язки, традиції студентського повсякдення.*

**Ключові слова:** Середньовіччя, університет, студентство, традиції.

АЛЕКСАНДР СУШИК

кандидат педагогических наук, доцент,  
Луцкий национальный технический университет  
г. Луцк, ул. Львовская, 75

### ИСТОКИ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРВЫЕ УНИВЕРСИТЕТЫ

*Исследовано становление университетской системы образования в эпоху Средневековья. Отмечено уникальность институциональной системы образовательной сферы, присущей только для Европы. Показана роль городов и университетов в формировании единого образовательного пространства Средневековья. Приведены данные о первых университетах как международных интеллектуальных центрах средневековой Европы - Болонском, Парижском, Падуанском и других. Проанализирована структура университетов, срок обучения, специфика факультетов, количество студентов. Отмечены признаки университета как корпорации преподавателей и*

*студентов. Освещена жизнь и быт средневекового студенчества как отдельного общественно значимого сообщества тогдашней Европы. Замечено неоднородность студенческого социума, их деление на «слои», единения в «союзы», «землячества», «народы». Выделены составляющие университетской культуры, что способствовали успешному развитию студенческого самоуправления, дисциплинировали, вдохновляли к конкуренции при обучении. Акцентировано внимание на путешествующем образе жизни не только студентов, но и профессоров. Показано отношения между студентами и преподавателями, взаимные права и обязанности, традиции студенческой повседневности.*

**Ключевые слова:** *Средневековье, университет, студенчество, традиции.*

OLEKSANDR SUSHYK

candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Lutsk National Technical University  
Lutsk, Lvivska 75 Street

### BEGINNINGS OF EUROPEAN EDUCATIONAL SYSTEM: FIRST UNIVERSITIES

*This article researches beginnings of educational system in Medieval Europe. Special attention was paid to specifics of European education that separates it from other systems. There has been pointed out a remarkable growth of education along with growing of the city culture. Cities needed specialists in particular trades such as doctors and lawyers. Cities and Universities were closely connected. Having a university in the city area improved its status, importance and influence. Role of City and University and forming of medieval educational space is revealed in this article. Students, masters and doctors were traveling a lot in order to make a name for themselves, as well as to avoid municipal and religious pressure. Significant number of the best students were traveling with professors. Facts about first universities as first educational centers in medieval Europe such as University of Bologna, Paris, Padua and so on have been presented in this paper. Structure of University, duration of the course, specifics of faculties and amount of students have been analyzed. Lectures were determined as main educational stream. Requirements for students in order to get master or doctoral degree have been outlined. At that time the societies were quite effective way to organize educational process and competition between students in western European universities. Day to day life of students and professors, common responsibilities have been revealed in the article.*

**Keywords:** *Middle Ages, University, students, traditions.*

У світовій університетській спільноті все частіше звучать песимістичні погляди щодо історичної місії традиційних університетів, розгубленість перед обрисами постмодерної університетської освіти, яка не встигає за вимогами інформаційного суспільства. Нині, коли вища школа переживає затяжну кризу, багато освітніх установ вимушені переглядати свої підходи щодо надання якісної освіти. В часи реформування освітньої моделі загалом і вищої школи зокрема варто звернутися до історичного досвіду минулого.

Зазначена проблематика перебуває в полі зору педагогів, істориків, культурологів, тому історіографія теми дуже широка. Значний інтерес викликають праці істориків щодо розвитку середньовічної міської культури, на просторі якої і з'являються перші університети, формування інтелектуалів епохи, дослідження з історії педагогіки, які розкривають особливості середньовічної вищої освіти. Особливий інтерес становлять роботи як зарубіжних авторів Ж. Л.Гоффа [4], Д. К. Хайда [12], так і вітчизняних дослідників середньовічної освіти О. Галілейської [3], Я. Ісаєвича [5], В. Микитася [6], М. Самардак [8].

У вітчизняній та зарубіжній історіографії найбільш вивченими на сьогодні є теми, пов'язані з виникненням і структурою університетів. Менше уваги приділено висвітленню життя і побуту середньовічного студентства, відносинам між студентами і викладачами, традиціям тогочасного студентського повсякдення.

**Мета статті** – висвітлити процес формування західноєвропейської вищої освіти в добу Середньовіччя, показати життя і побут середньовічного студентства як окремої суспільно значущої спільноти тодішньої Європи.

Середньовіччя увійшло в історію як епоха великого переселення народів, хрестових походів, формування перших європейських університетів. Звертаючись до витоків і генези європейської вищої освіти, варто наголосити, що «формування інституційного каркасу освітньої сфери було

унікальним явищем, притаманним лише Європі. Такого освітнього зразка не існувало ні в азійському світі, ні у Візантії, не існував він і в арабів, де інституції вищої освіти були залежними від місцевого правителя або імператора» [12, с. 13].

Наведена цитата відомого дослідника Середньовіччя Д. К. Хайда, як і його праці, переконливо доводять, що освітнє, етичне і політичне обличчя нинішнього світу, а також низка культурних цінностей, котрі лежать в основі сучасної цивілізації, мають своїм витокom «темні» часи середньовічної епохи.

Історія розвитку європейської університетської освіти пройшла тривалий шлях від витоків і становлення, занепаду і відродження до сучасного «перевизначення ролі університетів», як зазначає А. Джеуна [11, с. 32]. Середньовічні університети з'явилися у відповідь на потребу суспільства в освіті, сформувалися завдяки змінам в умовах життя і пробудженню думки в Європі. Виникали вони непомітно, поступово розвиваючись, перетворилися в ретельно організовані навчальні заклади.

Перші університети були співтовариствами викладачів і студентів. На початку свого існування вони не були прив'язаними до міста. Професори переїжджали з одного міста в інше, за ними мандрували і студенти. Первинно університетом називалось не приміщення чи місце, де відбувалося навчання, а спільнота вчителів і студентів (*universitas magistrorum et scholarium*). У XII–XIII ст. університети часто відносили до гільдій. Гільдія викладачів чи університет була групою людей, що проводили заняття [10].

Значне поширення освіти починається одночасно з розвитком міської культури. Місто потребувало фахової спеціалізації, тут завжди мали попит на свою працю лікарі та юристи. Місто і університетська корпорація були тісно пов'язаними. Наявність університету давало місту можливості для розвитку торгівлі, розширення сфери товарів і послуг, збільшення податків. Одночасно з цим університет залучав в місто нових жителів. Факт існування університету в місті збільшував його статус і посилював значимість.

Формування перших європейських університетів розпочинається практично одночасно в кількох містах. У кожного з них були свої політичні та економічні передумови створення там університету. Йдеться насамперед про такі міста як Болонья, Париж та Оксфорд.

Незважаючи на те, що в економічно Болонья була більш слабкою, ніж інші міста Італії, зокрема Падуя та Мілан, перший університет Європи з'явився саме в цьому місті. Головним виявилось як розташування Болонї (місто знаходилось між сильними торгівельними центрами і сільськогосподарськими районами, що було важливо для забезпечення харчами великої кількості населення), так і його статус як вільної комуни, що дозволило з часом перетворитися місту на потужний центр торгівлі, ремісництва і банківської справи. Болонья стає «одним із перших острівців буржуазних відносин на феодальних просторах Європи» [3, с. 210]. Тут утверджуються нові демократичні засади, зростає чисельність нового суспільного прошарку інтелігенції, який сприяв розвитку науки та мистецтва.

Вагомий внесок у розвиток освіти й культури Середньовіччя здійснив Паризький університет або Сорбонна. Його історія розпочинається раніше XII ст. У 1257 р. французький теолог Робер де Сорбонн заснував коледж для бідних дітей, що поступово об'єднався з теологічним факультетом Паризького університету, який мав, окрім нього, факультети канонічного права, вільних мистецтв і медицини. Курс навчання складав 10 років. Такий порядок став зразком для багатьох інших університетів, заснованих у Середньовіччя [9, с. 214]. Саме в Паризькому університеті вперше відбувся розподіл на факультети, які очолили декани.

Іншими найстарішими університетами Європи були Оксфордський і Кембриджський в Англії, Саламанкський в Іспанії, Неаполітанський в Італії, засновані в XIII ст. У наступному столітті були відкриті університети в Празі, Кракові, Гейдельберзі, Ерфурті, Кельні. У XV ст. в Європі діяли понад 60 університетів, з них до 25 – в Італії, більше 20 – у Франції, решта – в Німеччині, Англії, Іспанії, Чехії, Польщі. Ці освітні заклади мали самоврядування, користувалися певною автономією щодо церкви, феодалів і міських магістратів.

Якщо одні університети завдячують своїм існуванням папським чи королівським постановам (такими були університети в Тулузі (1229), Римі (1244), Неаполі (1224), Севільї (1254) й багато інших), то деякі з них з'явилися через незгоди в уже існуючих університетах. Так, Падуанський університет був заснований групою незадоволених студентів Болонї, а Кембриджський в 1209 р. – групою студентів Оксфорда; Лейпциг виріс внаслідок незадоволення німецького «народу» навчанням в Карловому університеті в Празі [10].



У подальшому названі університети відігравали роль інтелектуальних центрів Європи. Окремі з них, як Болонський і Падуанський, вирізнялися своїм демократичним характером, зберігали кращі традиції наукової і релігійної толерантності, були мостом культурного єднання між Заходом і Сходом, між католицьким, православним і протестантським світами [7, с. 44].

Структура середньовічних університетів була майже однаковою. Університет мав, зазвичай, чотири факультети: артистичний (підготовчий) з терміном навчання 5–7 років, упродовж яких студенти вивчали «сім вільних мистецтв»; юридичний; медичний; богословський. Закінчивши артистичний факультет, студенти могли вступати на інші факультети [2, с. 3].

Основними методами занять в університетах були лекції і диспути. Здебільшого лекції зводились до коментування текстів Святого Письма і були двох видів: ординарні (обов'язкові), які читали магістри, і екстраординарні (додаткові), які проводили бакалаври. Викладання орієнтувалось не лише на пасивне засвоєння знань: поряд з лекціями практикувались різні диспути, в яких брали участь здебільшого професори, рідше диспути влаштовувались для слухачів. Студенти виконували багато вправ, писали трактати (письмові роботи).

Студентство, як особлива суспільно значуща група, виникло в Європі в XII ст. одночасно з першими університетами і було в той час вкрай неоднорідним як в етнічному, соціальному, так і віковому відношеннях. Важливим елементом університетської культури були земляцтва, братства, «народи». Так, в Болоньї були чотири земляцтва, в які об'єднувались студенти італійці, англійці, провансальці та німці. Студенти Паризького університету утворювали союзи за ознакою чи призначенням, а саме: «провінції», «земляцтва» та «науки», головою яких був прокуратор. Вони ділилися на чотири групи, що представляли Францію, Пікардію (включаючи Нідерланди), Нормандію та Англію. Студентство, опинившись в нових умовах, давало клятву землякам підтримувати один одного [10].

Відзначимо, що єдиний освітній простір, про який так багато говорять нині, почав зароджуватися в Європі в далекі середньовічні часи. Острівці ученості – університети – об'єднувались між собою нерозривними зв'язками. «Юнак із далекої Швабії міг провчитися рік-два у Празі, потім вирушити до Парижа, отримати там диплом і влаштуватися викладачем у будь-якій вищій школі заходу. Мандрували не тільки ваганти-студенти, а й магістри та доктори. Вони змінювали місце викладання, популяризуючи свій авторитет, уникаючи тиску й конкуренції міської влади та зверхності єпископів. Разом із ними часто мандрувала краща частина студентів у пошуках дорожніх коштів для них «перлин знання». Масове мандрування наставало з початком весни, яку ваганти натхненно оспівували, недаремно ж і їх самих часто називали «весною Середньовіччя», «весною людства», – пише В. Микитась [6, с. 131]. Далі вчений зазначає, що, «молодь тих часів, мандруючи по Європі, шукала пристойних «сім благородних наук», зокрема мистецтва – у Парижі, гуманітарних наук – в Орлеані, права – у Болоньї, «медичних припарок» – у Салерно, магії і теології – у Толедо» [6, с. 132].

Проте студентська молодь не завжди могла вільно подорожувати світом науки. Так, Фрідріх II, заснувавши університет у Неаполі, заборонив жителям міста відвідувати інші вищі школи, а всім молодикам наказав з'явитися восени на лекції, погрожуючи покарати їхніх батьків у разі непокорі. Щоправда, інакше новостворений університет просто не набрав би собі студентів [2, с. 3].

Студентський соціум був дуже неоднорідним, всестановим. До нього входили нащадки маєтних батьків, поважні мужі-високопосадовці, молоді ченці й злиденні бурлаки. Долучитися до науки міг кожен охочий незалежно від походження, заможності й суспільного стану. Критеріїв добору і вступних іспитів тоді ще не існувало, тому рівень підготовки слухачів в університетах був дуже різним. Одні вже на першому році навчання могли вільно дискутувати з магістрами, інші ж ледве опанували грамоту в церковній школі.

Підготовчим, нижчим порівняно з іншими, вважався факультет мистецтв (або артистичний), який був переповнений «зеленою молоддю». Багато «артистів» (слухачів цього факультету) здобували відразу і нижчу, і середню освіту, вивчаючи сім «вільних мистецтв»: спершу граматику, діалектику і риторіку, потім музику, арифметику, геометрію і астрономію. Студентів факультету мистецтв прирівнювали до школярів, тому тодішні методи навчання і виховання дозволяли викладачеві шмагати різкими вихованців за недбалість.

Кожен слухач прикріплювався до викладача, який ставав його покровителем, захищав перед адміністрацією факультету, рекомендував до іспитів на науковий ступінь. Зазвичай, після двох років навчання юнак ставав бакалавром, ще після двох – магістром. Щоб досягти високого

докторського ступеня, здобути звання професора, потрібно було закінчити повний курс навчання в університеті, присвятивши наукам значно більше часу – 11–13 років.

У середньовічних університетах лекції поділялися на ординарні (важливі, обов'язкові) та екстраординарні (додаткові). Перші читалися вранці, коли голова у молоді працює краще, другі – після обіду й на свята. Обстановка на ординарних лекціях була суворою, наче на богослужінні: заборонялося переривати лекцію запитаннями, лектор мав носити формене вбрання. Була і система покарань. За запізнення або пропуск занять стягувався штраф (не лише з лінивого школяра, а й з несумлінного викладача). За два тижні пропусків без поважної причини студента могли не допустити до іспиту. Суворими були вимоги і до викладачів. Мова лектора мала бути живою і вільною, наче у проповідника. За диктування ж могли позбавити права викладання на рік. Читання лекцій «із папірця» теж не схвалювалося.

Утруднював навчання великий дефіцит на книги, особливо до розвитку друку. До другої половини XV ст. книги були рукописними і дуже дорогими, в університетських аудиторіях їх замикали в залізний футляр, що був прикований до кафедри. Лектор відмикав книгу ключем і читав (слово *lector* латинською означає той, хто читає), студенти хором повторювали текст, вивчаючи його напам'ять. У всестановому середовищі студентства підручники були лише в руках заможних однокурсників, хоча теоретично школярі мали приходити на заняття з книгами. Університети намагалися відводитися окремі години диктанту для бідних студентів, однак повністю уникнути диктування не виходило [2, с. 3].

Мовою ученого західного християнського світу була латина. Говорити і писати студентам дозволялося лише нею. Хто опановував латинську мову, то вона ставала йому звичною і зрозумілою. Крім того, з одного боку, латина допомагала студентам із різних країн зрозуміти один одного, з іншого – невпізнанно спотворювалася словами з національних діалектів.

Життя середньовічного студентства було дуже цікавим, в дечому подібним до сьогоденного. Поділ студентів на певні «верстви», на думку багатьох вчених, сприяв успішному розвитку студентського самоврядування, дисциплінував, надихав до конкуренції в навчанні. У західноєвропейських школах середнього й вищого типу існували почесні учнівські і студентські посади, які мали пишномовні назви: «диктатор», «імператор», «декуріон», «цензор», «директор», «інспектор» тощо.

Студенти-«диктатори» могли займати місце біля кафедри професора та в потрібний момент виручати знаннями весь клас, а в разі неправильної відповіді такий «диктатор» переміщувався на «ослячу лаву». «Імператорами» називали студентів, які теж могли займати передні місця і вели список слухачів, записували їхні успіхи і прорахунки. Із найкращих учнів призначали «авдиторів», обов'язком яких було перевіряти домашні завдання та самоперевіряти свої. Порядок у класах підтримували «декуріони». До обов'язків таких студентів входило, зокрема, інформувати вчителів про бешкетників і ледарів класу. «Цензори» були дещо вищі ієрархічно, ніж «декуріони», і стежили за поведінкою всіх учнів. Призначалися «директори» та «інспектори» з бідних родин старших класів для нагляду за молодшими учнями з багатих родин. Вони мешкали разом зі своїми «вихованцями» на квартирі, допомагали виконувати уроки, супроводжували на навчання і за таку роботу отримували винагороду [1, с. 3].

«Викладачі жили на гроші, отримані за читання лекцій, згодом посаду професора почало оплачувати місто. Студенти відігравали роль наймачів, укладаючи з ученим договір про оплату освітніх послуг та приміщення для занять. Варто зазначити, що загальні аудиторії з'явилися в університетах далеко не відразу. Болонські професори, наприклад, збирали студентів у себе вдома. Пізніше зали для проведення лекцій почали орендувати у городян» [2, с. 3].

Оплата за навчання обговорювалася окремо з кожним студентом або була однаковою для всіх. Професори вимушені були постійно «рекламувати» себе, створювати хорошу репутацію, інколи за них це робили студенти. Якщо до відомих викладачів молодь йшла залюбки, то менш відомим й авторитетним треба було докласти більше зусиль, щоб зацікавити і захопити студентів. За негідну поведінку професора могли звільнити з посади.

Бути студентом було дуже вигідно. Середньовічний студент звільнявся від військової, житлової, вартової, караульної повинності і не платив місту податки. В окремих містах навіть був дозволений безакцизний продаж пива для студентів.

Відносини між студентами і викладачами, взаємні права й обов'язки регулював статут, розроблений спудеями. Ректор університету майже завжди обирався викладачами із свого

середовища. Професорів також спочатку обирали, але потім міста стали надавати їм офіційне робоче місце з платнею, а, крім того, житло і навіть громадянство [2, с. 3].

Жили середньовічні студенти в бурсах і на приватних квартирах. Бурсами називалися гуртожитки для бідних та іногородніх незабезпечених студентів. Вони виникли спочатку у Франції, потім поширились в інших країнах. Згодом у них жили не лише бідняки, а й усі спудеї. Той, хто наймав житло на стороні, вважався таким, що не належить до студентської громади.

У бурсі існували суворі правила. Не можна було виходити з будівлі без дозволу, ночувати поза межами навчального закладу, носити неформене вбрання, говорити не латиною. Носіння зброї, азартні ігри, залицання каралися штрафом, ув'язненням або вигнанням з університету – залежно від тяжкості провини. Незважаючи на всі труднощі навчання, студенти не сумували, а раділи життю, своїй молодості, веселилися від душі. Особливо це стосувалося мандрівних студентів, які переходили з міста в місто в пошуках знань, хороших викладачів і можливостей заробити на прожиття.

Таким чином, Середньовіччя зробило значний внесок у формування і розвиток європейської системи освіти. Сьогодні, коли науковці світу працюють над створенням глобальної стратегії освіти, формуючи тим самим міжнародний освітній простір, звернення до історії становлення перших європейських університетів та їх ролі в суспільстві допоможе врахувати специфіку й освітні традиції культурних регіонів і передусім європейського.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Антошук Л. Шлях до світла знань. Українські школярі та студенти (спудеї) у XVI – першій третині XVII ст. / Л. Антошук // День. – 2005. – № 77.
2. Бажал А. Служитель Вакха, «мученик науки»: середньовічний студент? / А. Бажал // Дзеркало тижня. – 2006. – № 1 (580).
3. Галілейська О. В. Виникнення англійських університетів: передумови та причини / О. В. Галілейська // Наукові записки НаУКМА. Т. 20: Спец. вип. у 2 ч. Ч. 1. – К., 2002. – С. 208–212.
4. Гофф ле Ж. Интеллектуалы в средние века; пер. с фр. А. М. Руткевича / Ж. ле Гофф. – 2-е изд. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – 160 с.; Гофф ле Ж. Цивилизация средневекового Запада; пер. с фр.; общ. ред. Ю. Л. Бессмертного / Ж. ле Гофф. – М.: Издат. группа Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. – 376 с.
5. Ісаєвич Я. Освітній рух в Україні XVII ст.: східна традиція і західні впливи / Я. Ісаєвич // Київська старовина. – 1995. – № 1. – С. 2–9.
6. Микитась В. Давньоукраїнські студенти і професори / В. Микитась. – К.: Абрис, 1994. – 288 с.
7. Подокшин С. До джерел вищої освіти / С. Подокшин, М. Рогович // Від Вишньовського до Сквороди. – К. 1972.
8. Самардак М. М. Університети як фактор інститування західноєвропейської науки / М. М. Самардак, М. М. Кобилянська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2003. – Вип. 11. – С. 3–7.
9. Хейзинга Й. Осень Средневековья / Й. Хейзинга. – М.: Наука, 1988. – 323 с.
10. Шафф Ф. Виникнення і розвиток університетів в Європі / І. Шафф. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.forumeast.eu/ua/sektsii/obrazovanie/proiskhozhdenie-universitetov-filipp-shaff>
11. Geuna A. European universities: An interpretive history / A. Geuna. – Limburg, 1996 – 56 p.
12. Hyde J. K. Universities and Cities in Medieval Italy // The University and the City. From Medieval Origins to the Present / ed. by T. Beuder. New York; Oxford: Oxford University Press, 1988. P. 13–21.

### REFERENCES

1. Antoshchuk L. *Shlyakh do svitla znan'. Ukrayins'ki shkolyari ta studenty (spudeyi) u XVI – pershiy tretyni XVII st.* [Way to the light of knowledge. Ukrainian schoolchildren and students (students of) in the XVI – the first third of the XVII century] / L. Antoshchuk // Day. – 2005. – № 77.
2. Bazhal A. *Sluzhytel' Vakkha, «muchenyk nauky»: seredn'ovichnyy student?* [Servant of Bacchus, «a martyr of science»: medieval student?] / A. Bazhal // Zerkalo nedeli. – 2006. – № 1 (580).
3. Galilee O. V. *Vynyknennya anhliys'kykh universytetiv: peredumovy ta prychnyny* [The emergence of English universities: the background and causes] / O. V. Galilee // Scientific notes NaUKMA. Vol. 20: Spec. Issue 2 h. Part 1. – Kyiv, 2002. – P. 208–212.
4. Jean le Goff. *Yntellektualy v srednye veka; per. s fr. A. M. Rutkevycha* [Intellectuals in srednye century; per. s fr. AM Rutkiewicz] / J. Le Goff. – 2nd ed. – СПб.: Publishing House of St. Peterborough. University Press, 2003. – 160 p.; Jean Le Goff. *Civilization srednevekovoho West; Lane. s fr.; Society. Ed. Yu. L. Bessmertnoho / J. Le Goff.* – М.: Yzdatelskaya group Progress, Progress-Academy, 1992. – 376 p.

5. Isayevych J. *Osvitniy rukh v Ukrayini XVII st.: skhidna tradytsiya i zakhidni vplyvy* [Educational movement in Ukraine XVII: Eastern tradition and Western influence] / J. Isayevych // *Kievan antiquity*. – 1995. – № 1. – P. 2-9.
6. Mykytas V. *Davn'oukrayins'ki studenty i profesory* [Of old students and professors] / V. Mykytas. – K.: Outline, 1994. – 288 p.
7. Podokshyn S. Corneal M. *Do dzherel vyshchoyi osvity* [The sources of higher education] / S. Podokshyn, M. Corneal // *From Vyshensky to Pans*. – K. 1972.
8. Samardak M. M. *Universytety yak faktor instytutuvannya zakhidnoyevropeys'koyi nauky* [Universities as a factor instytutuvannya Western Science] / M. M. Samardak, M. N. Kobylynska // *Bulletin Zhytomyr State University named after Ivan Franko*. – 2003. – Vol. 11. – P. 3–7.
9. Heyzynha I. *Osen' Srednevekov'ya* [Middle Ages Fall] / I. Heyzynha. – M.: Nauka, 1988. – 323 p.
10. Philip Schaff. *Vynyknennya i rozvytok universytetiv v Yevropi* [The emergence and development of universities in Europe] [Electronic resource] – Access: <http://www.forumeast.eu/ua/sektsii/obrazovanie/proiskhozhdenie-universitetov-filipp-shaff>.
11. Geuna A. *European universities: An interpretive history* / A. Geuna. – Limburg, 1996. – 56 p.
12. Hyde J. K. *Universities and Cities in Medieval Italy* // *The University and the City. From Medieval Origins to the Present* / ed. by T. Beuder. New York; Oxford: Oxford University Press, 1988. P. 13–21.

УДК 373.091.2:94(477.85)

ОЛЕНА ДЕМ'ЯНЧУК

demianchuk26@gmail.com

аспірант,

Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

### ЗМІСТ І ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ГІМНАЗІЯХ БУКОВИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

*Проаналізовано навчальний процес в цісарсько-королівських гімназіях Буковинського краю в другій половині ХІХ ст. Розглянуто і показано вплив віденського уряду на зміст і форми організації навчального процесу в гімназіях Буковини в складі Австро-Угорської імперії. Розкрито особливості гімназійної освіти в гімназіях через її зміст, який відображений в навчальних планах, програмах, підручниках тощо, а також форми і методи організації навчального процесу. Вказано дві форми навчальної роботи – колективну та індивідуальну. Відзначимо, що традиційними методами навчання в гімназіях були наочні, словесні і робота з підручником. Здійснено аналіз навчальних програм державної гімназії в Чернівцях у зазначений період, завдяки чому висвітлено сутність і складові навчального процесу в гімназіях. Зроблено висновок, що основним завданням гімназій Буковини у ХІХ ст. було підготувати випускників з належним рівнем знань до вступу в університет.*

**Ключові слова:** гімназія, середня освіта, навчальний процес, Буковина.

ЕЛЕНА ДЕМ'ЯНЧУК

аспірант,

Житомирский государственный университет имени Ивана Франко  
г. Житомир, ул. Большая Бердичевская, 40

### СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ГИМНАЗИЯХ БУКОВИНЫ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХІХ ВЕКА)

*Проанализирован учебный процесс в императорско-королевских гимназиях Буковинского края во второй половине ХІХ в. Определено влияние венского правительства на содержание и формы организации учебного процесса в гимназиях Буковины в составе Австро-Венгерской империи. Раскрыты особенности гимназического образования в гимназиях через содержание, которое отражено в учебных планах, программах, учебниках и т. д. а также формы и методы организации учебного процесса. Указано две формы учебной работы – коллективную и индивидуальную. Отметим, что традиционными методами обучения в гимназиях были наглядные, словесные и работа с учебником. Осуществлен анализ учебных программ государственной*

*гимназии в Черновцах в указанный период, благодаря чему освещены сущность и составляющие учебного процесса в гимназиях. Сделано вывод, что основной задачей гимназий Буковины в XIX в. было подготовить выпускников с должным уровнем знаний для поступления в университет.*

**Ключевые слова:** гимназия, среднее образование, учебный процесс, Буковина.

OLENA DEMIANCHUK

postgraduate,  
Zhytomyr Ivan Franko State University  
Zhytomyr, Velyka Berdychivska, 40 Street

## THE CONTENT AND FORMS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE GYMNASIA OF BUKOVYNA (SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY)

*The article is devoted to the educational process in the state gymnasia of Chernivtsi in the XIXth century. The author states that the development of secondary education in Bukovina began with the establishment of the first gymnasium in Chernivtsi in 1808. Attention is also paid to the educational content, forms and methods that were used by the Bukovinian teachers of the XIXth century. During this period Bukovinian region was under the rule of Austro-Hungarian Empire, that's why the author finds out the significant influence of the foreign government on the process of education of the state gymnasia. Thus, the teaching was carried out in accordance with the Austrian example. The author reveals the peculiarities of education in Bukovinian gymnasia of the XIXth century, through the content which had been reflected in the annual reports named as "Programms for the imperial-royal higher gymnasia", textbooks, etc. The main aspect of the research is the analysis of the forms and methods of the organization of the educational process in the gymnasia in Bukovina. Talking about the main forms of education, it was obvious that, collective and individual forms were the main in the process of teaching in the gymnasia in Chernivtsi. Comparing collective and individual forms of education in the secondary schools, the first was used more often by teachers than the second one. As for the traditional methods of teaching they were visual, verbal and work with textbooks. Due to the analysis of «Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1869, 1875, 1881, 1883, 1888-89» the author defines some peculiarities of the educational process in Bukovinian gymnasia. Bukovinian gymnasia as secondary schools attached great importance to their image and were also aimed at ensuring the full development of their pupils. In the XIXth century the imperial-royal higher gymnasia put several tasks in front of them, among which were bringing up pupils deep feelings of love for and loyalty towards their Motherland and preparing graduates for the university entrance with the appropriate level of knowledges.*

**Keywords:** gymnasium, secondary education, the process of education, Bukovina.

У XIX ст. на території Буковини, яка входила до Австрійської (з 1867 р. – Австро-Угорської) імперії, домінували початкові школи, які не могли забезпечити достатній рівень знань населення регіону. Віденський уряд почав створювати середні заклади освіти – гімназії і реальні школи, закінчення яких дозволяло вступати в університет. Становлення гімназій в Буковинському краї починається в 1808 р. коли в Чернівцях було відкрито першу державну гімназію.

Гімназійну освіту в Буковині XIX ст. досліджували є І. Курляк, О. Пенішкевич, І. Петрюк та інші науковці, проте аналіз навчального процесу на прикладі окремих гімназій краю не було здійснено.

**Метою статті** є аналіз особливостей навчального процесу в гімназіях м. Чернівці в другій половині XIX ст. Розкриття змісту, форм і методів навчання в них.

Навчальні програми гімназій в Буковині складали згідно з австрійським зразком, не враховуючи потреб і особливостей населення регіону. У такій програмі визначався набір навчальних предметів (їх поділ на обов'язкові і факультативні; тижнева кількість годин, відведених на кожний навчальний предмет, а також структура поточного навчального року).

Державна гімназія, в якій навчання тривало 8 років, повинна була забезпечувати цілісний навчальний процес, визначаючи загальнокультурну, загальнонаукову і трудову підготовку учнів, а також виховувати любов до правлячої династії Габсбургів і рідного краю. Така підготовка здійснювалась шляхом вивчення обов'язкових предметів – мов, каліграфії, історії, географії і т. д. [5, с. 39–47]. Вивчаючи ці предмети, учні мали цілісне уявлення про світ, отримували знання про природу, суспільство, культуру, науку.

Навчальні предмети згідно з навчальною програмою державної (цісарсько-королівської) вищої гімназії м. Чернівці, було поділено на обов'язкові та додаткові (факультативні). Обов'язковими були релігія, мови латинська, грецька, німецька, румунська, українська, географія, історія, математика, фізика, філософська пропедевтика, природознавство. Під час навчального процесу (3–8 класи) більшу увагу приділяли латинській, німецькій і грецькій мовам, які вивчалися в середньому від 4 до 8 годин щотижня. Українська та румунська мови, природознавство (1–3, 5–6 класи) і філософська пропедевтика (7–8 класи) вивчалися по 2 години в тиждень [5, с. 39–47].

До факультативних предметів належали мови (не для носіїв – румунська, українська (з 1882–1883 н. р. [9, с. 4–42] відмінено), польська і французька, співи, креслення, стенографія, креслення, каліграфія, геометрія (введено з 1880–1881 н. р. [8, с. 50–52]). За деякі факультативні предмети (французька мова, креслення, стенографія) потрібно було платити, тому учні неохоче відвідували ці заняття, однак з 1874 р. вони стали безкоштовними. Склад груп учнів, які ходили на додаткові уроки, не регламентувався ніякими обмеженнями, отже, ці предмети могли вивчати учні різного віку, віросповідання тощо. Факультативний предмет обирали відповідно до своїх уподобань [5, с. 39–47].

За дидактичними вимогами сьогодення ефективним вважається вивчення 14–16 обов'язкових предметів по 2–4 години в тиждень. Натомість у 1868–1869 н. р. учні гімназії Чернівців вивчали різну кількість предметів (1–3 класи – 8 предметів; 3–6 класи – 9 предметів; 7–8 класи – 10 предметів) [5, с. 39–47]. На латинську мову виділялося 5–8 годин щотижня (кількість змінювалася відповідно до року навчання); а на грецьку мову, починаючи з 3 класу, – 4–5 годин [5, с. 39–47].

«Навчальна програма цісарсько-королівської вищої гімназії в Чернівцях Герцогства Буковини 1878 навчального року» представляє зміст організації вивчення різних дисциплін і цей документ («Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1878») відрізняється від нинішнього розуміння поняття «навчальна програма». Так, сучасні підручники з методики окреслюють навчальну програму як «нормативний документ, в якому окреслюється коло основних знань, умінь і навичок, що підлягають засвоєнню з кожного окремо взятого навчального предмета; також програма містить перелік тем матеріалу, що вивчається, рекомендації щодо кількості годин на кожну тему, розподіл тем за роками навчання та час, відведений на вивчення всього курсу» [1, с. 184]. Натомість навчальна програма гімназій австро-угорського періоду включала:

- виклад частини навчального матеріалу з певного предмета (наприклад, є навчальна програма 1874–1875 н. р. – «Про псевдокристали царства мінералів» Й. Войцеховського [6, с. 2]; а навчальна програма 1877–1878 н. р. – «Вклад в уроки фізики середніх шкіл» доктора філософії Оберманна [7, с. 2];

- основні шкільні відомості (склад вчителів гімназії, робоча навчальна програма та тематичний план; необхідні книги в навчальному процесі, навчальні посібники і підручники; опис подій, які відбулися в гімназії (хроніка закладу); матеріальне забезпечення учнів (виплата стипендій і грошової допомоги); випускний іспит; кількісний аналіз учнівського та педагогічного складу гімназії; прийом на навчання до 1 класу; кількісна класифікація учнів по класах) [6, с. 37–77].

Важливим є авторське написання річних звітів гімназії в Чернівцях, які створювалися згідно зі змінами в житті тогочасного суспільства. Авторами цих щорічників були директори гімназій (наприклад, річний звіт 1875 н. р. цісарсько-королівської вищої гімназії м. Чернівці написаний директором цієї гімназії Штефаном Вольфом [6]).

Розглянемо дві основні форми організації навчання в гімназіях Буковини в XIX ст.: колективну і індивідуальну. До колективної форми входили уроки (релігії, латинської мови, грецької мови, німецької мови, румунської мови, української мови, математики, фізики, географії, історії, пропедевтики філософії тощо), факультативи (додаткові уроки з таких предметів, як французька мова, співи тощо), до індивідуальної – самостійна робота (на уроках з різним інтервалом проведення) тощо. Вибір таких форм організації навчального процесу в буковинських гімназіях зумовлювався тодішніми завданнями освіти і виховання, рівнем підготовки і віковими особливостями учнів.

В гімназіях Чернівців діяла класно-урочна система навчання. Викладач працював з групою учнів (25–56 учнів в одному класі). За такої системи учнів поділяли на класи, а заняття (уроки) проводили за складеним розкладом із зазначеним часом (урок тривав одну годину). Тому учні, які навчалися в одному класі, вивчали один і той же матеріал, але з різним ступенем засвоєння – відповідно до своїх можливостей.

Класно-урочна форма організації навчання мала як позитивні наслідки, так і негативні (орієнтована на середнього учня, допускала необхідність залишати учнів на повторний навчальний рік, якщо вони не засвоїли пройдений навчальний матеріал).

Навчальний рік розпочинався 1 вересня і закінчувався 31 червня; тривалість навчального року була зумовлена виконанням навчальної програми; складовою навчально-виховного комплексу був урок; обов'язкове відвідування уроків; поділ навчального року на два семестри [7, с. 67–68].

За метою організації уроки поділялися на: уроки вивчення нового матеріалу; уроки контролю і корекції знань, умінь та навичок.

Структурними елементами уроку були: організаційна частина (привітання, перевірка підготовленості до уроку, виявлення відсутніх), метою якої було стимулювання учнів до праці; перевірка знань учнів (опитування вивченого матеріалу – усно або письмово); пояснення нового матеріалу; закріплення нового матеріалу; повідомлення домашнього завдання (не завжди).

На уроках в гімназії застосовувалися певні форми навчальної роботи учнів. Найбільш поширеною була індивідуальна робота, яка передбачала письмове виконання завдань (наприклад, на уроках з румунської мови в 2 класі учні виконували орфографічні вправи з метою вивчення правопису прикметників, числівників і займенників [10, с. 38]) за частотою проведення – кожного дня, тижня або кожні два тижні і т. д. Завдання для письмової роботи, яка проводилася періодично (наприклад, з німецької мови учні 1 класу виконували письмові завдання кожні два тижні) [7, с. 39], були адаптовані до навчального рівня (року навчання) учнів, а також слугували перевіркою отриманих і засвоєних знань.

Викладачі гімназії опрацьовували навчальний матеріал впродовж заняття, тому домашню роботу задавали надзвичайно рідко (наприклад, у 1 класі учні готували домашнє завдання тільки з латинської мови кожні два тижні в другому семестрі) [5, с. 39].

Структура групового заняття виглядала так: повторення пройденого матеріалу (наприклад, з румунської мови в 2 класі учні читали вірші і прозаїчні уривки з письмовим або усним роз'ясненням, які потім вивчали і виконували) [10, с. 38]; перевірка вивченого матеріалу (наприклад, учні 2 класу щотижня писали диктанти з німецької мови, а кожні два тижні – твір) [7, с. 40]; підготовка до письмової самостійної роботи (в 3 класі підготовка до такої роботи з грецької мови в першому семестрі проводилася щодня) [7, с. 40].

Метод навчання, як визначено в дидактиці, є діяльністю вчителя і учня, мета якої полягає в засвоєнні знань, набутті вмінь і навичок, а також у вихованні учнів [1, с. 189]. Сучасна дидактика поділяє методи навчання на кілька класифікацій: традиційна (до неї відносять такі методи, як практичний, наочний, словесний, робота з книгою, відео-метод); за призначенням (до неї відносять такі методи, як набуття знань, формування умінь і навичок, використання знань, творча діяльність, закріплення, перевірка знань, умінь і навичок); за типом пізнавальної діяльності (до неї відносять такі методи, як пояснювально-ілюстративний або інформаційно-рецептивний, проблемний, дослідницький, евристичний або частинно-пошуковий, репродуктивний) [1, с. 190–195].

Серед методів навчання за особливостями пізнавальної діяльності учнів в гімназіях Чернівців традиційно використовувалися: пояснювально-ілюстративний метод, під час якого забезпечувалося сприйняття і запам'ятовування нової інформації (наприклад, в 1 класі на уроках румунської мови учні знайомилися з римо-католицькою орфографією); репродуктивний – учні виконували завдання за зразком з метою отримання знань (наприклад, в 1 класі з румунської мови учні виконували граматичні і орфографічні вправи на відмінювання іменників); інформаційно-повідомляючий метод викладання і виконавчий метод учіння – викладання навчального матеріалу без докладного пояснення і систематизації, який учні завчають напам'ять (наприклад, у 1 класі з румунської мови учні вивчали старослов'янський алфавіт) [7, с. 40].

Залежно від походження інформації реалізовувалися наступні методи навчання: словесний, наочний, практичний; згідно з метою – метод здобуття нових знань, метод формування вмінь і навичок, метод застосування умінь на практиці, методи перевірки і оцінювання знань, умінь і навичок.

До методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності належать словесні, наочні, практичні. Завдяки цим методам учні отримували нові і засвоювали набуті знання, а також формували уміння і навички. Серед словесних методів навчання у гімназіях використовували розповідь, роботу з підручниками і пояснення.

Робота з підручником тривала протягом восьми років навчання в гімназії. Наприклад, у 1 класі учні вчилися працювати з підручниками, хрестоматіями на уроках німецької мови (читання за навчальним підручником Ноумана і Гелена), румунської мови (читання за хрестоматією Пумнула), математики (вивчення арифметики і геометрії за навчальним підручником Мокніка), природознавства (вивчення хребетних і безхребетних тварин за підручником Покорного). Робота з підручником включала читання, виконання письмових лексико-граматичних вправ, а також вправ на математичні дії тощо.

Метод пояснення полягав у тому, що викладач словесно тлумачив поняття, слова, явища, терміни тощо. Його використовували перед вивченням нової теми (стимулювання) як виклад матеріалу (пояснення), для узагальнення знань з нової теми, підведення підсумків. Використовувався також інструктаж – чіткі вказівки щодо виконання різного типу завдань (перед самостійною письмовою роботою, під час неї і після її виконання).

Викладачі гімназій застосовували різні методи навчання, серед яких найбільш поширеними були практичні. Метою використання цих методів було насамперед поглиблення знань, формування умінь та навичок. До практичних методів навчання належали вправи та графічні роботи. Вправи поділялися відповідно на усні і письмові. Усні вправи учні виконували при вивченні німецької, латинської, румунської і української мов (читання, вивчення віршів і уривків, перекази тощо), географії, історії і природознавства (розповіді, переказ вивченого матеріалу), математики (повторення правил).

Вивчаючи латинську мову, німецьку, румунську та українську, учням пропонувалось виконання письмових лексико-граматичних вправ. Також на уроках математики учні виконували письмові вправи: арифметичні дії, малювання геометричних фігур. На уроках креслення від руки учні виконували графічні вправи – зображували лінії, фігури і т. д.

Іншою групою методів в гімназіях були методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності, які існували для оцінювання знань учнів, якості викладання. Перевірка та контроль проводилися в усній та письмовій формах. Метод усного опитування здійснювався на випускних іспитах після закінчення навчання в гімназіях – в кінці 8 класу. До іспиту учні готувалися заздалегідь (пропонувалось опрацювання тем, які входитимуть в програму іспиту). Письмовий контроль (іспит) проводили вчителі в кінці кожного навчального року, не винятком був і 8 клас.

Вимоги до іспиту були такими: обмежений час виконання завдань, правильність виконаних завдань. Успішно склавши цей іспит, учнів переводили до наступного класу, а випускникам видавали атестати зрілості, в протилежному разі – дозволяли перескладати або залишали ще на один рік. Зміст, форми і методи проведення іспиту визначалися в навчальних програмах цих гімназій. Наприклад, у 1877–1878 н. р. письмовий випускний іспит проводився 1–8 червня, який здали всі учні; усний – 16–20 червня [7, с. 59–61]. Темі письмового іспиту були попередньо надані учням для ознайомлення та підготовки: з німецької мови (твір-роздум), латинської мови (цитування Цицерона, виконання вправ), математики (виконання задач, питання з геометрії тощо), грецької мови (цитування Геродота тощо) [7, с. 59–61].

Ефективність засвоєння навчального процесу певною мірою залежала від обраних викладачем навчальних засобів, серед яких були: таблиці, роздатковий матеріал тощо.

Необхідно відзначити форму контролю навчальних досягнень гімназистів, які, по-перше, залежали від учнів, а по-друге – від вчителя і способу викладання. Серед таких форм контролю були попередній, поточний і підсумковий.

Попередній контроль викладачі проводили на вступних іспитах до гімназії. Цей іспит давав змогу виявити готовність учнів до навчання в гімназії певного типу.

Наступним був поточний контроль, який здійснювали викладачі майже на кожному уроці шляхом опитування вивченого матеріалу або проводили письмову роботу з певним інтервалом часу (наприклад, у 1877–1878 н. р. першокласники писали роботу з латинської мови кожного тижня [7, с. 39]). Згідно з отриманими результатами викладач аналізував рівень засвоєння вивченої теми учнями.

Останній – підсумковий або заключний контроль – забезпечувався під час проведення іспитів (випускних і тих, які надавали право переведення до наступного класу).

Державні гімназії Чернівців, як загальноосвітні навчальні заклади, великого значення надавали престижу, а також мали на меті забезпечити різнобічний розвиток своїх учнів. Цьому сприяло комплексне застосування форм і методів навчання в гімназіях.



Підсумовуючи, відзначимо, що гімназії в Буковині слугували проміжною ланкою між початковою і вищою освітою. Основними формами організації навчання у гімназіях були колективна та індивідуальна, однак перша була більш поширеною порівняно з другою. Серед традиційних методів навчання найчастіше використовувалися наочні, словесні і роботу з підручником.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі навчальних підручників з окремо взятого навчального предмета (наприклад, математики) в цісарсько-королівських гімназіях м. Чернівці.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Зайченко І. В. Педагогіка: підручник. – 3-тє вид. перероб. та доп. / І. В. Зайченко. – К.: Ліра-К, 2016. – 608 с.
2. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / І. Є. Курляк. – К., 2000. – 29 с.
3. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX ст.): Монографія / О. І. Пенішкевич. – Чернівці: Рута, 2002. – 520 с.
4. Петрюк І. М. Становлення і розвиток загальної середньої освіти на Буковині (кінець XVIII – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / І. М. Петрюк. – Чернівці, 1998. – 20 с.
5. Wolf St. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1869 / St. Wolf. – Czernowitz: Buchdruckerei des Rudolf Eckhardt, 1869. – 75 s.
6. Wolf St. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogtum Bukowina für das Schuljahr 1875 / St. Wolf. – Czernowitz: Druck von Rudolf Eckhardt, 1875. – 67 s.
7. Wolf St. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogtum Bukowina für das Schuljahr 1878 / St. Wolf. – Czernowitz: Druck von Rudolf Eckhardt, 1878. – 77 s.
8. Wolf St. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogtum Bukowina für das Schuljahr 1881 / St. Wolf. – Czernowitz: Druck von Rudolf Eckhardt, 1881. – 89 s.
9. Wolf St. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogtum Bukowina für das Schuljahr 1883 / St. Wolf. – Czernowitz: Druck von Rudolf Eckharde, 1883. – 75 s.
10. Würfl Chr. Jahresbericht des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina am Schlusse des Schuljahres 1888/89 / Chr. Würfl. – Czernowitz: R Eckhardt'sche Buchdruckerei, 1889. – 81 s.

### REFERENCES

1. Zaichenko I. V. *Pedagogika* [Pedagogics]: pidruchnyk. – 3-tie vyd. pererob. ta dop. / I. V. Zajchenko. K.: Vydavnytstvo Lira-K, 2016. 608 s.
2. Kurliak I. Ye. *Rozvytok klasychnoi osvity na zahidnoukrainskykh zemliakh (XIX – persha polovyna XX stolittia)* [The development of classical education in the Western Ukrainian lands (XIX – the first half of the XX century)]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia dok. ped. nauk: spets. 13.00.01 «Zagalna pedagogika ta istoriia pedagogiky» / I. Ye. Kurliak. K., 2000. 29 s.
3. Penishkevych O. I. *Rozvytok ukrainskogo shkilnytstva na Bukovyni (XVIII – pochatok XX st.)* [The development of the Ukrainian education in Bukovyna (XVIII – early XX c.)]: Monografiia / O. I. Penishkevych. Chernivtsi: Ruta, 2002. 520 s.
4. Petriuk I. M. *Stanovlennia i rozvytok zagalnoi serednoi osvity na Bukovyni (kinets XVIII – pochatok XX st.)* [The formation and development of general secondary education in Bukovyna (late XVIII – early XX c.)]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 «Zagalna pedagogika ta istoriia pedagogiky» / I. M. Petriuk. Chernivtsi, 1998. 20 s.
5. Wolf St. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina für das Schuljahr 1869 / St. Wolf. Czernowitz: Buchdruckerei des Rudolf Eckhardt, 1869. 75 s.
6. Wolf St. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogtum Bukowina für das Schuljahr 1875 / St. Wolf. Czernowitz: Druck von Rudolf Eckhardt, 1875. 67 s.
7. Wolf St. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogtum Bukowina für das Schuljahr 1878 / St. Wolf. Czernowitz: Druck von Rudolf Eckhardt, 1878. 77 s.
8. Wolf St. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogtum Bukowina für das Schuljahr 1881 / St. Wolf. Czernowitz: Druck von Rudolf Eckhardt, 1881. 89 s.
9. Wolf St. Programm des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogtum Bukowina für das Schuljahr 1883 / St. Wolf. Czernowitz: Druck von Rudolf Eckharde, 1883. 75 s.
10. Würfl Chr. Jahresbericht des k. k. Ober-Gymnasiums in Czernowitz in dem Herzogthum Bukowina am Schlusse des Schuljahres 1888/89 / Chr. Würfl. Czernowitz: R Eckhardt'sche Buchdruckerei, 1889. 81 s.

БОГДАНА ЛАБІНСЬКА

b.labinska@chnu.edu.ua  
доктор педагогічних наук, професор,  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
м. Чернівці, вул. Коцюбинського, 2

### ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНИХ ПЛАНІВ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ НАРОДНИХ ШКІЛ БУКОВИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТОЛІТТЯ)

*Охарактеризовано навчальні плани з німецької мови для народних шкіл Буковини у другій половині ХІХ ст. Поняття «народна школа» розуміється як початкова ланка освіти. Навчання німецької мови в Буковині у досліджуваний період розпочиналося в молодшій школі, яка заклала основи знань цієї мови україномовним учням, і надалі продовжувалося в різних типах середніх шкіл. Аналіз сітки годин і змісту навчального матеріалу для вивчення німецької мови, порівняльна характеристика процесу її навчання в народних школах Буковини та Відня дозволили виокремити спільні та відмінні риси вивчення цієї мови. Встановлено, що навчання німецької мови у початковій школі в Буковині тривало шість років, у Відні – вісім; навчальний матеріал з німецької мови для німецькомовного і ненімецькомовного учня був однаковим; до україномовного учня існували ті ж вимоги щодо знань німецької мови, як і для її носія. Навчальні плани з німецької мови для народних шкіл Буковини і Відня спрямовували зусилля учителів на засвоєння учнями елементарного орфографічного і граматичного матеріалу, сприяли формуванню навичок діалогічного і монологічного мовлення, розвивали навички читання і письма, формували навички перекладати з рідної мови іноземною і навпаки.*

**Ключові слова:** німецька мова, навчальний план, народна школа, сітка годин, навчальний матеріал, відділ.

БОГДАНА ЛАБИНСКАЯ

доктор педагогических наук, профессор,  
Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича  
г. Черновцы, ул. Коцюбинского, 2

### ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НАРОДНЫХ ШКОЛ БУКОВИНЫ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА ХІХ ВЕКА)

*Дана общая характеристика учебных планов по немецкому языку для народных школ Буковины во второй половине ХІХ века. Понятие «народная школа» обозначено как начальное звено образования. Обучение немецкому языку на Буковине в исследуемый период начиналось в младшей школе, которая закладывала основы знаний немецкого языка украиноязычным ученикам, и в дальнейшем продолжалось в различных типах средних школ. Анализ распределения учебных часов и содержания материала для изучения немецкого языка, сравнительная характеристика процесса его обучения в народных школах Буковины и Вены позволили выделить общие и отличительные черты изучения этого языка. Установлено, что обучение немецкому языку в начальной школе на Буковине продолжалось шесть лет, в Вене – восемь; учебный материал по немецкому языку для немецкоязычного и ненемецкоязычного ученика был одинаковым; к украиноязычному ученику были те же требования относительно знаний немецкого языка, как и для его носителя. Учебные планы по немецкому языку для народных школ Буковины и Вены направляли усилия учителей на усвоение учащимися элементарного орфографического и грамматического материала, способствовали формированию навыков диалогической и монологической речи, развивали навыки и умения чтения и письма, формировали навыки перевода с родного на иностранный язык и наоборот.*

**Ключевые слова:** немецкий язык, учебный план, народная школа, сетка часов, учебный материал, отдел.

BOHDANA LABINSKA

Doctor of Pedagogy, Professor,

**GENERAL CHARACTERISTICS OF SYLLABUS IN GERMAN FOR PUBLIC SCHOOLS OF BUKOVYNA (THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY)**

*The article describes the general characteristics of the syllabus in German for public schools of Bukovyna (the second half of the 19th century). The concept of "public school" refers to the primary education level. Teaching German in Bukovina in the study time period started in elementary school and continued in different types of secondary schools. Primary school laid the foundation of knowledge in German for Ukrainian-speaking students. The analysis of different types of documents made it possible to distinguish German as the second foreign language in Bukovyna region. The analysis of contact hours and the content of the study material for learning foreign languages, comparative characteristics of the process of learning German in public schools of Bukovyna and Vienna allowed highlighting common and distinctive features of teaching the language. Learning German in elementary schools of Bukovyna lasted for six years, eight years in Viennese schools. The study material in the German language was the same for both German-speaking and non-German-speaking students. A Ukrainian-speaking student had the same requirements concerning the knowledge of German language as a native speaker. Study material offered to the first-grade students presupposed familiarity with its surroundings; learning phonetic material was carried out by teaching vowels, consonants in written and printed forms. Teaching reading was associated with teaching speaking. Students had to be able to read slowly and later quickly and correctly and render the content of what has been read. The curriculum for elementary schools presupposed learning by heart simple works of fiction. Teaching writing was exercised through re-writing texts from the textbook. In the second grade, according to the syllabus, the students had to read aloud correctly; answer the questions and memorize samples of fiction. In the analyzed period of time the students were asked to do spelling exercises taking into account the peculiarities of vowels pronunciation, spelling capitalized words. Teaching grammar material implied students' acquaintance with: simple sentence structure; nouns, verbs, pronouns, numerals and so on. Teaching writing was carried out by re-writing a certain amount of text from manuals and doing exercises. In addition, non-German-speaking students were asked to do translations. The third-grade students had to read clearly and quickly printed and hand-written texts; render the content of what has been read and understand the author's intentions of the work; memorize excerpts of fiction. They were also introduced to the morphological structure of lexical items, semantics of words and their use in context. Regarding the grammatical material, they had to be able to do spelling exercises, given the similarity in the sounding of words; know the structure of the extended simple, compound and complex sentences. Also the in-depth study of morphology was offered. Teaching speaking presupposed rendering the content of what has been read, narration, description; teaching writing was carried through doing exercises, writing letters and business correspondence. The syllabi in German for public schools of Bukovyna and Vienna were aimed at students' mastering of basic grammatical and spelling material, favored the development of dialogical and monologue speech skills, develop reading and writing skills, form the skills of translation from a foreign language into a mother tongue. All this indicates the trend of the expansion of general culture and the personality of the student, the significance of this stage in his preparation for obtaining secondary education, the formation of practical skills.*

**Keywords:** *German, syllabus, public school, contact hours, educational material, department.*

Минуле в житті народу тісно пов'язано з його сучасним і майбутнім. Наукові ідеї вчених минулого, лінгводидактив, педагогів, методичні розробки та поради творчих учителів щодо навчання іноземної мови (ІМ) актуальні й сьогодні. Дослідження специфіки розвитку методики навчання іноземних мов (МНІМ) в Буковині дасть змогу збагатити конкретним матеріалом ідею багатомірності історичного процесу, виявити причини і наслідки різноманіття існуючих підходів, принципів, методів, прийомів навчання іноземних мов.

Окремі аспекти проблеми дослідження розглядали І. В. Рахманов (методичні аспекти навчання нових західноєвропейських мов у XIX–XX ст.); В. Є. Раушенбах (методи навчання ІМ з I до кінця XX ст.), Г. Є. Ведель (методи навчання ІМ до середини XX ст.), О. О. Миролюбов (стан МНІМ у XX–XXI ст.), М. І. Рігер (розвиток методики навчання німецької мови в школах Галичини до 1918 р.), Н. І. Гез і Г. М. Фролова (історія зарубіжної МНІМ) тощо.

Процесу розвитку освіти та педагогічної думки в Буковинському краї на початку XX ст. присвячені роботи Л. І. Кобилянської («Становлення і розвиток українських народних шкіл на

Буковині (70-ті рр. XVIII – початок XX ст.)». 1998), І. М. Петрюк («Становлення і розвиток загальної середньої освіти Буковині (кінець XVIII – початок XX ст.)». 1998), О. І. Пенішкевич («Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX століття)». 2002), І. В. Житарюка («Математична освіта і наука Буковини та Північної Бесарабії у міжвоєнний період (1918–1940 рр.)». 2008) та інших дослідників.

Аналіз цих та інших джерел доводить, що розвиток МНІМ в буковинських школах не був об'єктом спеціального наукового дослідження.

**Метою статті** є проаналізувати навчальні плани з німецької мови для народних шкіл Буковини, здійснити порівняльну характеристику навчальних планів народних шкіл цього краю та Відня, розкрити особливості методики навчання німецької мови в обох регіонах у другій половині XIX ст.

Одним із ключових понять нашої статті є поняття «народна школа». Народна школа - це початкова державна школа, обов'язкова ланка освіти для всіх дітей віком від 6 до 14 років [2, с. 373–384]. На підставі закону Австро-Угорщини від 14 травня 1869 р. були видані краєві закони. Так, у 1870 р. Буковинський сейм прийняв крайовий шкільний закон, яким у регіоні уводилося обов'язкове початкове навчання для дітей віком 7–13 років, а в 1873 р. Галицький сейм ухвалив крайовий закон, відповідно до якого початкова освіта Галичини стала обов'язковою для дітей 6–12 років.

О. І. Пенішкевич стверджує, що зміст початкової освіти, характер навчального плану, кількість предметів і годин, які відводилися для їх вивчення, залежали від діючого законодавства та інших чинників. Насамперед від статусу школи – однокласної, двокласної і далі до шестикласної. Залежав він і від того, чи класи були розділеними, чи кілька класів навчалися в одному приміщенні з одним учителем. Помітну роль у визначенні навчального плану, поділу годин відіграло врахування фізичних можливостей дітей. Тижневе навантаження учнів становило від 19 до 30 навчальних годин залежно від категорії школи і року навчання дитини в ній. Шкільне обов'язкове навчання тривало 6 років з додатковим повторним курсом, який продовжувався 2 роки після закінчення народної школи. Мова навчання визначалася шкільною адміністрацією з урахуванням національної більшості населення та думки тих, хто утримував школу [3, с. 54–55].

Однокласна нерозділена школа з цілоденним навчанням була в ті часи найпоширенішим типом початкового навчання в Буковині. Школярі ділилися на 3 групи: у першій училися діти першого шкільного року, в другій – другого і третього, у третій – четвертого, п'ятого і шостого років навчання.

Шестикласні школи за своєю організаційною будовою наближалися до класичного типу школи. Кожен клас навчався в окремому приміщенні, програма була розрахована на весь навчальний рік і значно розширювала обсяг знань, які отримували учні.

Нагляд за роботою народних шкіл доручався крайовому шкільному інспекторату, який стежив за втіленням у життя шкільних законів і розпоряджень Міністерства віровизнань і освіти (МВіО) на території певного округу. Церковні парафіяльні школи підпорядковувалися єпархіальному управлінню.

Навчати дітей в народній школі мали право лише ті вчителі, які закінчили вчительські препаранди/семінарії і забезпечували вчителю фахову освіту.

Т. К. Завгородня зазначає, що закон від 1869 р. МВіО регламентував питання підготовки вчителів та підтвердження їх фахової кваліфікації, так і підготовка педагогічних кадрів мала здійснюватися у вчительських семінаріях окремо для кожної статі [1, с. 25].

Народні школи відігравали велику роль у подальшому набутті знань дітьми в різних типах середніх шкіл. У початковій школі, зокрема, закладалися основи знань німецької мови україномовними учнями.

Навчальний план для певного типу навчального закладу затверджувало МВіО Австро-Угорщини. В Буковині навчальний план для народних шкіл затверджувався Крайовою шкільною радою, містив мету, а також вказівки щодо обсягу навчального матеріалу для кожного класу та вивчення другої і третьої крайових мов. Він вміщав сітку годин для кожної дисципліни, навчальний матеріал для всіх предметів на кожний рік навчання.

На жаль, навчальних програм і річних звітів для народних шкіл нами не віднайдено, в архівах збереглися лише навчальні плани.

Наведемо фрагмент навчального плану для народних шкіл за 1888 навчальний рік з німецької мови. Проаналізуємо сітку годин, мету навчання і навчальний матеріал та

## ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

вказівки щодо її навчання, які відображають регіональні особливості навчання німецької мови в буковинських школах.

Зазначимо, що ця мова була однією з трьох регіональних мов в Буковині і мовою державної документації. Після прийняття конституційних законів, зокрема статті 19 конституції Австро-Угорщини про право навчатися рідною мовою, відносимо її до іноземної для україномовного населення [4].

Вважаємо за необхідне представити план німецької мови та показати в наступному фрагменті навчального плану дані щодо вивчення її як крайової мови. Під час аналізу документів будемо передавати предметний зміст так, як він викладений у тексті, зберігаючи відповідну тогочасну термінологію, а у висновках для зручності використовуватимемо терміни, характерні для сучасного етапу розвитку МНІМ.

Таблиця 1

*Фрагмент навчального плану з німецької мови для однокласної нерозділеної народної школи в Буковині (1888 р.). Сітка годин*

Дисципліни	Відділ 1 н. р.	II. Відділ 2 і 3 н. р.	III. Відділ 4, 5, 6 н. р.
Німецька мова (як мова навчання)	12 годин на тиждень	10 годин на тиждень	10 годин на тиждень

Мета – чітке розуміння повідомлень інших, розвиток вміння усного і писемного висловлювання власних думок, розвиток читання в письмовій і друкованій формах.

Перший відділ (перший шкільний рік)

Читання і мовні вправи: підготовлені мовні вправи, які відображають оточення дітей; вправління в навчання читання написаного і надрукованого; обговорення прочитаного; списування з книжки текстів; запам'ятовування легких фрагментів літературних творів у зв'язаному мовленні.

Другий відділ (другий і третій шкільний рік)

а) Читання: коректне читання вголос; відповіді на запитання до змісту прочитаного; пояснення слів; запам'ятовування уривків творів і відтворення їх напам'ять у зв'язаному мовленні;

б) мовні вправи: орфографічні вправи зі зверненням уваги на довгі і короткі склади; написання великої літери; знання будови простого речення, іменника, дієслова в різних часових формах, займенника, числівника тощо; письмове виконання вправ з підручника.

Третій відділ (четвертий, п'ятий і шостий шкільний рік)

а) Читання: швидке і чітке читання написаного і надрукованого; переказ прочитаного і висловлювання своїх міркувань щодо змісту прочитаного; вивчення напам'ять зразків творів художньої літератури;

б) мовні вправи: орфографічні вправи зі зверненням уваги на подібні за звучанням слова; розширене речення; продовження і доповнення граматичного матеріалу; утворення слів з аблаутом (морфологічно зумовлене чергування голосних кореня слова в різних граматичних формах; відмінювання дієслів в різних часових формах; складносурядні і складнопідрядні речення тощо; переказ змісту коротких літературних творів; розповіді і описи, написання особистих і ділових листів [5, с. 4–5].

Щодо навчання другої і третьої крайових мов то мета і навчальний матеріал були такими самими, додавалися лише завдання щодо перекладу текстів рідною мовою учнів (українською, румунською, польською та ін.) [5, с. 12–13].

Для порівняння сітки годин, мети навчання і навчального матеріалу, який пропонувався для народних шкіл Відня, наведемо фрагмент навчального плану для народної однокласної школи в 1874 р.

Таблиця 2

*Фрагмент з навчального плану для навчання німецької мови в нерозділеній однокласній народній школі у Відні (1874 р.). Сітка годин*

Дисципліни	Відділ 1 н. р.	II. Відділ 2, 3 і 4 н. р.	III. Відділ 5, 6 і 8 н. р.
Німецька мова	12	10	10

Одразу впадає у вічі групування учнів, зокрема те, що в однокласній нерозділеній школі поділ на групи здійснювався на трьох відділах – перший відділ (перший шкільний рік); другий

відділ – другий, третій і четвертий шкільний рік; третій відділ – це п'ятий, шостий, сьомий, восьмий шкільний рік. Як бачимо, третій відділ передбачав сьомий і восьмий шкільний рік, чого не було у планах для шкіл в Буковині.

Мета навчання, навчальний матеріал і структура навчальних планів для народних шкіл Буковини і Відня були ідентичними. Різниця полягала лише у поданні навчального матеріалу для другої і третьої крайових мов в Буковині, де навчання німецької мови на четвертому році навчання передбачало здійснення перекладу з німецької рідною мовою учнів і навпаки.

Отже, мета навчання і навчальний матеріал з німецької мови для німецькомовного і ненімецькомовного учня були однаковими. До україномовного учня були ті ж вимоги щодо знань німецької мови, як і для носія мови. Звичайно, така ситуація не могла позитивно позначатися на результатах навчання загалом, з одного боку, а з іншого – систематичне спілкування німецькою мовою з носіями мови, високі вимоги до рівня її знання сприяли опануванню учнями німецької мови на певному рівні.

Навчальний матеріал, який пропонувався учням для першого класу, передбачав знайомство школярів з його оточенням, навчання фонетичного матеріалу здійснювалося шляхом знайомства з голосними, приголосними звуками в письмовій і друкованій формах. Навчання читання пов'язувалося з навчанням говоріння. Учні повинні були вміти спочатку повільно, а пізніше швидко і правильно читати й передавати зміст прочитаного. Навчальним планом для початкової школи передбачалося вивчення напам'ять доступних творів художньої літератури. Навчання письма здійснювалося на основі списування текстів з підручника.

У другому відділі, за вимогою плану, учні мали правильно читати вголос, відповідати на поставлені запитання і запам'ятовувати зразки художньої літератури. У досліджуваній відрізок часу школярам пропонувалося виконання орфографічних вправ з урахуванням особливостей вимови голосних звуків, написання слів з великої літери. Навчання граматичного матеріалу передбачало знайомство учнів з будовою простого речення, іменником, дієсловом, займенником, числівником тощо. Навчання письма здійснювалося за допомогою списування з підручника певного обсягу тексту і виконання вправ. Крім того, для ненімецьких школярів пропонувалося здійснювати переклади.

У третьому відділі учні повинні були вміти чітко і швидко читати надруковане і написане від руки, вміти передавати зміст прочитаного і розуміти задум автора твору, запам'ятовувати зразки творів художньої літератури. Їх знайомили також з морфологічним складом лексичних одиниць, семантикою слова та його вживанням у контексті. Щодо граматичного матеріалу то необхідно було вміти виконувати орфографічні вправи, враховуючи подібності у звучанні слів, знати будову розширеного простого, складносурядного і складнопідрядного речення. Також пропонувалося поглиблене вивчення морфології. Навчання говоріння передбачало передання змісту прочитаного, розповідь та опис, навчання письма здійснювалося на основі виконання вправ, написання листів та ведення ділової кореспонденції.

Таким чином, навчальні плани з німецької мови для народних шкіл Буковини і Відня спрямовували зусилля учителів на засвоєння учнями елементарного орфографічного і граматичного матеріалу, сприяли формуванню навичок діалогічного і монологічного мовлення, розвивали навички читання і письма, формували навички перекладу з рідної мови іноземною. Все це свідчить про тенденцію розширення загальної культури й особистості школяра, вагомість цього етапу у його підготовці до отримання середньої освіти, формування практичних мовних і мовленнєвих навичок і вмінь.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Завгородня Т. К. Підготовка вчителів для української народної школи Галичини (1919–1939 роки): монографія / Т. К. Завгородня. – Івано-Франківськ: Плай, 1999. – 126 с.
2. Законъ з дня 14 мая 1869, которимъ устанавливаются засады учения дотично школь народнихъ // Хронологический списъ законовъ, распоряджений и пр. котрый помещень суть в рочнику 1869 переводовъ вестника законовъ державныхъ для Буковины. – Черновцы, 1870. – С. 372–384.
3. Пенішкевич О. І. Розвиток українського шкільництва на Буковині (XVIII – початок XX століття): монографія / О. І. Пенішкевич. – Чернівці: Рута, 2002. – 520 с.
4. Labinska B. Extralinguistische Erscheinungsvoraussetzungen der Methodik des Deutschunterrichts in der Bukowina (zweite hälftle des XIX jhs.) / B. Labinska // Codrul Cosminului. Universitatea “Stefan cel Mare”. – Suceava: Discipline “History”, 2016. – Vol. XXII. – № 2. – P. 71–80.

5. Lehrplan für ungetheilte einclassige Volksschulen in der Bukowina (mit ganztägigem Unterricht). – Czernowitz: Verlag des k. k. Universitäts-Buchhandlung H. Pardini, R. Eckhardt'sche Buchdruckerei, 1888. – 13 S.
6. Lehrplan für ungetheilte einclassige Volksschulen (mit Halbtagsunterrichte). – Wien: k. k. Schulbücher – Verlage, Druck von Karl Görtschek, 1874. – 9 S.

## REFERENCES

1. Zavhorodnya T. K. *Pidhotovka vchyteliv dlya ukrayinskoyi narodnoyi shkoly Halychyny (1919–1939 roky)* [Teaching training for Ukrainian public schools of Galicia (1919–1939)]: monohrafiya / T. K. Zavhorodnya. – Ivano-Frankivsk: Play, 1999. – 126 s.
2. *Zakonъ z dnya 14 maya 1869, kotorymъ ustanavlyvayutsya zasady uchenyya dotychno shkolъ narodnykhъ* [The order of May 14, 1869, concerning the principles of public schools functioning] // *Khronolohycheskyy spys zakonov, rosporyazhenyy u pr. kotryj pomeshchenъ sut v rochnyku 1869 perevodovъ vestnyka zakonovъ derzhavnykh dlya Bukovyny*. – Chernovtsi, 1870. – S. 372–384.
3. Penishkevych O. I. *Rozvytok ukrayins'koho shkil'nystva na Bukovyni (XVIII – pochatok XX stolittya)* [The Development of the Ukrainian Education in Bukovyna (XVIII-early XX cent.)]: monohrafiya / O. I. Penishkevych. – Chernivtsi: Ruta, 2002. – 520 s.
4. Labinska B. Extralinguistische Erscheinungsvoraussetzungen der Methodik des Deutschunterrichts in der Bukowina (zweite hälfte des XIX jhs.) [Extra-linguistic features of teaching German in Bukovyna (the second half of the XIX century)] / B. Labinska // *Codrul Cosminului. Universitatea “Stefan cel Mare”*. – Suceava: Discipline “History”, 2016. – Vol. XXII. – № 2. – P. 71–80.
5. Lehrplan für ungetheilte einclassige Volksschulen in der Bukowina (mit ganztägigem Unterricht) [The syllabus for undivided single-class elementary school in Bukovyna (with a full-time training)]. – Czernowitz: Verlag des k. k. Universitäts-Buchhandlung H. Pardini, R. Eckhardt'sche Buchdruckerei, 1888. – 13 S.
6. Lehrplan für ungetheilte einclassige Volksschulen (mit Halbtagsunterrichte) [The syllabus for undivided single-class elementary school in Bukovyna (with a part-time training)]. – Wien: k. k. Schulbücher – Verlage, Druck von Karl Görtschek, 1874. – 9 S.

УДК 377.014.521:37.018.5(477.43/.44)

ТЕТЯНА ЗУЗЯК

zuzyak@ukr.net

кандидат мистецтвознавства, доцент,

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського  
м. Вінниця, вул. Острозького, 32

### ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЧОЛОВІЧИХ ГІМНАЗІЯХ СХІДНОГО ПОДІЛЛЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*На основі історичних й архівних джерел розкрита історія становлення і діяльності чоловічих гімназій в Східному Поділлі на початку ХХ ст. Проаналізована допрофесійна підготовка майбутніх вчителів у цих навчальних закладах. Охарактеризовані зміни та нововведення у навчально-виховному процесі гімназій. Доведено, що важливу роль у допрофесійній підготовці майбутніх вчителів відіграло введення викладання курсу філософської пропедевтики. Встановлено, що допрофесійна підготовка в чоловічих гімназіях регіону в розглядуваний період мала загалом безсистемний характер й обмежувалася набуттям учнями теоретичних знань, а не їх орієнтацію на майбутню вчительську професію. Показано, що достатня теоретична підготовка, а також організація та проведення позакласних заходів сприяли спрямуванню випускників гімназій на здобуття вищої освіти в університетах або інститутах. Разом з тим неусвідомлення тогочасними громадськістю та урядовцями значення фахової і суспільної діяльності вчителів, недостатня підготовка учнів гімназій гальмували розвиток педагогічної освіти в Східному Поділлі.*

**Ключові слова:** Східне Поділля, вчитель, чоловіча гімназія, педагогічна освіта, допрофесійна підготовка, філософська пропедевтика.

ТАТЬЯНА ЗУЗЯК

кандидат искусствоведения, доцент,

Винницкий государственный педагогический университет имени М. Коцюбинского

**ДОПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В МУЖСКИХ ГИМНАЗИЯХ ВОСТОЧНОГО ПОДОЛЬЯ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА**

*На основе исторических и архивных источников раскрыта история становления мужских гимназий Восточного Подолья в начале XX в. Проанализирована допрофессиональная подготовка будущих учителей в этих учебных заведениях. Охарактеризованы изменения и нововведения в учебно-воспитательном процессе гимназий. Доказано, что важную роль в допрофессиональной подготовке будущих учителей сыграло введение преподавания в мужских гимназиях курса философской пропедевтики. Доказано, что допрофессиональная подготовка в мужских гимназиях региона рассматриваемого периода носила бессистемный характер и ограничивалась исключительно приобретением теоретических знаний, а не ориентацией на будущую профессию. Доказано, что достаточная теоретическая подготовка, а также организация и проведение внеклассных мероприятий способствовали направлению выпускников гимназий на поступление в университеты и институты. Вместе с тем отсутствие осознания общественностью и чиновниками важности профессиональной и общественной деятельности учительства, ненадлежащая подготовка учеников гимназий тормозили развитие педагогического образования в Восточном Подолье.*

**Ключевые слова:** Восточное Подолье, учитель, мужская гимназия, педагогическое образование, допрофессиональная подготовка, философская пропедевтика.

TETIANA ZUZIAK

Candidate of Art Criticism, Associate Professor,  
Vinnytsia M. Kotsiubynskyyi State Pedagogical University  
Vinnitsa, Ostrozkogo street 32

**PRE-PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS IN THE GYMNASIUMS OF EASTERN PODILLIA AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY**

*The article deals with the history of formation of male Podillia Eastern schools at the beginning of the 20th century based on historical and archival sources. Pre-professional training of future teachers in the gymnasia of Eastern Podillia of the early 20th century has been analyzed. The changes and innovations in the educational process in the men's gymnasiums have been characterized. It has been proved that a gymnasium philosophical propaedeutics course played an important role in pre-professional training of future teachers. The role of aesthetic education for pupils in the men's gymnasiums has been examined. Educational and general significance of Sunday readings of historical and geographical nature; excursions and their impact on male students in the pre-professional training schools have been considered. It has been proved that pre-professional training in the men's gymnasiums of eastern Podillia had haphazard nature and was limited by the acquisition of theoretical knowledge, rather than focus on the future profession. The management of gymnasiums have repeatedly raised the issue of necessity of measures on the orientation of its graduates on the teaching profession because of a lack general educational and practical training of teachers led to a low level of knowledge of students. It should be mentioned, that there existed some elements of pre-professional training, especially with those students who had a vocation for teaching; a tendency to work with children. Teachers of gymnasiums, especially those who had a classical education and teaching experience were monitoring the level of knowledge of pupils, their overall development, organizational skills, technical or artistic inclinations, hobbies and more. However, the major push for pupils to focus on the teaching profession was the personality of the teacher – level of organization, pedagogical interaction, its methodology and so on. It has been proved that a sufficient theoretical training and organization and conducting of extracurricular activities such as concerts, readings, exhibitions and excursions also contributed to having the graduates of a particular specialty in higher educational institutions. Preparing the students for an entering the universities and institutions has remained the main task. Lack of public and officials awareness of the importance of teaching professional activity, proper pedagogical training hampered the development of Podillia teacher education.*

**Keywords:** Eastern Podillia, teacher, men's gymnasium, pedagogical education, pre-professional training, philosophical propaedeutics.



Вивчення та аналіз архівних матеріалів та наукових джерел дає підстави стверджувати, що провідну роль у розвитку допрофесійної підготовки майбутніх учителів в Україні на початку ХХ ст. відігравали чоловічі середні навчальні заклади освіти – гімназії Проблема допрофесійної підготовки майбутніх учителів в чоловічих гімназіях Східного Поділля на початку ХХ ст. мало досліджена.

Цілісне бачення становлення і діяльності цих навчальних закладів та їх важливої ролі в розвитку педагогічної освіти Подільського регіону можна отримати, використовуючи різні видання тодішньої самодержавної Росії. Джерельною базою нашого дослідження слугували документи державних архівів Вінницької і Хмельницької областей (ДАВіО та ДАХМО). Серед сучасних дослідників з історії освіти в Україні варто відзначити І. Сесака, А. Лисого, В. Колесник.

**Метою статті** є висвітлення розвитку допрофесійної підготовки майбутніх учителів у чоловічих гімназіях Східного Поділля на початку ХХ ст.

У Східному Поділлі в зазначений час допрофесійна підготовка майбутніх учителів здійснювалась у Кам'янець-Подільській та Немирівській чоловічих гімназіях. Як свідчать архівні документи, зокрема навчальні програми, у першій з них у 1903–04 н. р. викладались, крім обов'язкових дисциплін, латинська, грецька, німецька та французька мови [29, арк.12 зв. 33 зв.].

Важливу роль у допрофесійній підготовці майбутніх вчителів відіграло введення викладання в чоловічих гімназіях з 1905–06 н. р. філософської пропедевтики та законодавства [39, с. 183–184]. В 1906–07 н. р. ця дисципліна вивчалась у двох старших класах, зокрема в 7-му класі – психологія та 8-му класі – логіка. До викладання філософської пропедевтики допускались випускники духовних академій та семінарій, а до викладання законодавства – переважно випускники юридичних або історико-філологічних факультетів університетів.

Рекомендованими підручниками та навчальними посібниками для вивчення психології були «Людина як предмет виховання» К. Д. Ушинського (1868, т.1; 1869, т. 2), «Психологія» В. Джемса (1896), «Основні початки психології до застосування її у вихованні» Д. Селлі (1897), «Нарис заснованої на досліді психології» Г. Гефдіна (1898), «Нарис елементарної психології» Дж. Т. Ледда (1900), «Сучасний стан експериментальної педагогіки, її методи та завдання» В. Анрі (1900) «Психологія» А. Бена (1901), «Елементи психології» Ж. Фонсегрива (1903) й ін. [33, с. 226; 46, с. 500–502]. Всі ці книги, зрозуміло, були російською мовою.

У навчальній програмі з психології в Кам'янець-Подільській гімназії є посилання на «Підручник психології: для гімназій та самоосвіти» Г. Челпанова та «Підручник елементарної психології» В. Адамова [31, арк. 41–42].

У 8-му класі програма з логіки включала вивчення предмета і логічних задач, змісту поняття, судження, безпосередній умовивід, логічні закони мислення, наукове знання, пряме і непряме доведення, природничо-наукові дослідження; вчення про докази, методи і системи (аналіз, синтез, індукція, дедукція), систему як форму викладу науки. Згідно з міністерським планом вивчення логіки велося за працями «Дедуктивна і індуктивна логіка» В. Мінто (1900), «Основи логіки» Н. Ланге (1898), «Зібрання творів» Ф. Бекона, «Логіка» Г.-Ф. Гегеля (1861) [46, с. 514–518]. У Кам'янець-Подільській гімназії логіка вивчалась обсягом 47–51 навчальних годин впродовж року за підручником «Елементарна логіка» Г. Струве [32, арк. 35–37 зв.].

Вищенаведене свідчать про важливість вивчення для майбутніх вчителів філософської пропедевтики. Знання з психології сприяли загальному розвитку гімназистів, надавали їм можливість ознайомитись з важливою галуззю гуманістичних знань, ознайомлювали з новими фактами психічного життя дітей тощо. Викладання логіки мало за мету завершення гімназистами наукової освіти, а практично – навчити їх орієнтуватись у своїх і чужих доказах.

Відзначимо, що у 1909 р. особам, які закінчили повний курс чоловічої гімназії, надавалось, крім усіх прав, й право на отримання звання вчителя початкового народного училища [36, с. 58–59].

У 1907 р. міністерство народної освіти Росії надало приватним навчальним закладам, наближеним до навчального курсу гімназій, назву чоловічих гімназій. 29 жовтня 1906 р. відбулось відкриття у Жмеринці чоловічої гімназії на кошти статського радника І. Григоровича, яка 18 вересня 1907 р. була реорганізована в чоловічу гімназію, відкриту на кошти місцевого міського управління [41, с. 698; 42, с. 444–445]. 12 липня 1907 р. відкрилася приватна чоловіча гімназія у Гульчині на кошти В. Машкевича [40, с. 356–357], яка згодом припинила своє існування [28, арк. 1–10].

7 липня 1907 р. у Вінниці відкрився навчальний закладу 1-го розряду під назвою «Вінницька міська гімназія» з програмами для класичних гімназій та правом вступу випускників до університету. Через два роки гімназія почала діяти за «повним правом» [24, арк. 27–27 зв.; 35,

с. 260]. 20 серпня 1907 р. директором Вінницької гімназії був призначений дійсний статський радник П. Адріанов, який після закінчення історико-філологічного факультету Санкт-Петербурзького університету в 1876 р. два роки стажувався в Німеччині, де відвідував лекції у Берлінському і Боннському університетах, був деякий час викладачем Ніжинського історико-філологічного інституту та помічником попечителя Київського навчального округу (КНО) [43, с. 18]. Директор Жмеринської гімназії закінчив історико-філологічний факультет Київського університету, вчителі були випускниками Новоросійського університету (м. Одеса) або Київської духовної академії [8, арк. 16]. Майже всі вони мали нагороди за вклад у народну освіту [9, арк. 10].

У Вінницькій і Жмеринській чоловічих гімназіях основними навчальними предметами були: Закон Божий, російська мова, арифметика, алгебра, тригонометрія, геометрія, фізика, природознавство, географія, історія, космографія і фізична географія, логіка, законодавство, чистописання та малювання, викладались одна класична мова – латинська і дві іноземні – французька та німецька [5, арк. 1–8; 11, арк. 22].

Перша педагогічна рада Вінницької гімназії відбулась 22 серпня 1909 р. на якій був присутній міський голова М. Оводов, він же і попечитель гімназії [34, с. 66]. На педагогічних радах розглядалися питання переобтяженості учнями класів, стосунків між вчителями й учнями, перевантаження програм окремих предметів, значимості навчальних курсів, успішності учнів, а також про статус педагога в суспільстві та його матеріальне становище [4, арк. 5-6].

У ДАВіО зберігаються програми навчальних предметів за різні роки Вінницької міської гімназії, зокрема програма з філософської пропедевтики, яка включала вивчення психології та логіки. При вивченні психології розглядалися нервова система та її функції, відчуття людиною звуку і кольору, психофізичний закон Вебера-Фехнера, асоціації, пам'ять, увага, уява, сприйняття простору і часу, почуття (симпатія, воля, інтелектуальні, естетичні, моральні, релігійні почуття). З логіки вивчалися закони мислення, безпосередні умовиводи, силлогізми, індукція і дедукція, методи індуктивного дослідження, гіпотеза тощо [7, арк. 19–20; 6, арк. 1–10].

Основними підручниками і навчальними посібниками з філософської пропедевтики для учнів гімназії були «Нариси сучасної психології» П. Бурже (1888), «Філософська пропедевтика або основи логіки та психології» Т. Румпеля (1890), «Про дитячі розваги. Їх психологічне та гігієнічне значення» М. Покровської (1896), «Основи психології та логіки» Т. Ельзенганса (1902), «Психологія та її методи» Дж. М. Бельдуїна (1908).

Важливого значення надавалось естетичному вихованню гімназистів. Так, у 1909 р. циркуляром попечителя КНО дозволено проводити у Вінницькій і Жмеринській гімназіях духовні концерти [1, арк. 7]. 6 вересня 1913 р. у Вінницька гімназія отримала право на проведення по суботах наукових читань. 8 грудня цього ж року в ній відбувся літературно-музичний вечір, поставлений був уривок з опери «Кармен» [2, арк. 92]. У Жмеринській гімназії у недільні та святкові дні теж відбувались літературні читання. Крім цього, викладачі математики, фізики, латинської, німецької та французької мов проводили додаткові уроки для слабких учнів. В 1910 р. викладач природознавства М. Рибачек провів дві учнівські екскурсії (1-й і 2-й класи) в ліс біля с. Тартаки для вивчення рослинності [10, арк. 38].

Періодичні видання для читання, які надходили в бібліотеки гімназій, були винятково російськомовними, що було зумовлено шовіністичною політикою царської Росії, забороною української мови в навчальних закладах. Це журнали «Бюллетень литературы и жизни», «Вестник воспитания», «Вестник опытной физики», «Вестник школы», «Естествознание и география», «Исторический вестник», «Математическое обозрение», «Родной язык в школе», «Русская старина», «Русская школа», «Русский паломник», «Русский филологический вестник», «Физическое обозрение» й ін. [3, арк. 116–116 зв.].

Наступними в Східному Поділлі впродовж кількох років відкрились Гайсинська (1 вересня 1909 р.), Балтська (4 червня 1909 р.), Могилів-Подільська (28 серпня 1911 р.), Летичівська (30 жовтня 1913 р.) та Брацлавська (1 вересня 1914 р.) чоловічі гімназії.

Про Гайсинську, Балтську, Могилів-Подільську та Летичівську гімназії відомо небагато, збереглися лише статистичні дані про їх роботу. Згідно з архівними документами відомо, що питання про відкриття Гайсинської гімназії вперше було порушено в 1907 р. [25, арк. 68–69 зв.; 26, арк. 301–309 зв.].

У Балтській гімназії працювали 11 учителів і навчалися 138 учнів, у Гайсинській гімназії навальний процес забезпечували 11 вчителів на 242 учні [45, с. 22–23]. У 1912 р. перша з них мала 187 учнів, а друга – 265 учнів [38, с. 128–130]. У 1914 р. Балтська гімназія мала 6 основних класів та

підготовчий, Гайсинська – 8 основних класів та підготовчий і спеціального вчителя гімнастики та гігієни [44, с. 30, 44, 46]. У 1917 р. в Гайсинській гімназії було 312 учнів, з яких 150 українців, 84 поляки, 48 – євреїв і 30 росіян («великоросів») [27, арк. 9]. Отже, склад учнів в гімназіях впродовж 1910–1917 рр. постійно збільшувався, причому за національністю домінували українці, які не мали можливості навчатися рідною мовою.

У Могилів-Подільській гімназії в 1911 р. загальна кількість учнів сягала 99 осіб [16, арк. 17], в 1912 р. – 135, в 1914 р. – 181 [38, с. 31, 131], причому з них іудеїв було – 22, римо-католиків – 18, лютеран – 4, а решта православні [13, арк. 2]. В гімназії викладалась латинська мова, а в 1914–15 н. р. у закладі уведено вивчення грецької мови в 5-му класі обсягом 5 уроків в тиждень безкоштовно. Зберігся щоденник цієї гімназії за 1915–16 н. р. де зазначені всі події дня, зокрема проведення літературних ранків-читань, їх обговорення та екскурсії учнів [14, арк. 2–6, 37; 15, арк. 2, 107].

У Летичівській гімназії в 1914 р. були 4 класи і підготовчий клас із загальною кількістю 112 учнів, з іноземних мов у ній вивчались латинська, французька та німецька [44, с. 123].

1 вересня 1914 р. на місцеві кошти відкрилась класична гімназія в Брацлаві з усіма встановленими правами і перевагами як для учнів, так і для викладачів [37, с. 306]. Спочатку в ній навчали учнів три викладачі вищого чоловічого початкового училища і один викладач жіночого вищого училища в місті [18, арк. 8, 14, 20]. Варто звернути увагу на секретні приписи та матеріали за 1914–16 н. р. цієї гімназії, зокрема відомості про склад посадових осіб, навчальну частину й викладачів. У вказаних матеріалах зазначались прізвища викладачів, їхнє право на викладання, методи викладання. Описувались зовнішні прийоми викладання, зокрема, чи викладач застосовував дидактичний метод, пояснення давав логічно і виразно, чітко і достатньо швидко й зрозуміло тощо. Описувались також вимоги до викладача гімназії, передусім як він ставився до своїх посадових обов'язків і класного наставництва. Розглядалися способи опитування учнів, методи виправлення робіт і справедливість виставлення оцінок учням. Так, у приписі йшлося, що при опитуванні викладач часто сам відповідав за них, допомагаючи учням, або залучав до відповіді всіх учнів класу, опитував ґрунтовно. Також зазначалось ставлення вчителів гімназії до керівництва, відповідності своєму призначенню з фахової підготовки, моральні якості. Секретні приписи містили й відомості про кандидатів на посаду вчителя, які складали спеціальні іспити, про їхній моральний та політичний стан [17, арк. 2–4 зв. 55–60 зв.].

У 1915–16 н. р. в Брацлавській гімназії відкрилися 3-й і 4-й класи, причому учні, які закінчили вище початкове училище, зараховувались в 2-й або 3-й клас за іспитом: в 2-й – з німецької мови, в 3-й – з німецької та французької [21, арк. 2, 47]. Якщо в 1915 р. гімназія налічувала 55 учнів, то в 1916 р. – вже 127. У 1919–20 н. р. відкрився 8-й клас, що мав 13 учнів [19, арк. 10, 25].

Серед обов'язкових предметів у Брацлавській гімназії майже всі учні займались музикою, співами та гімнастикою [20, арк. 38]. Співи відбувалися 2 рази в тиждень, існував хор з 35 осіб та оркестр балаласчників з 12 осіб. Гімнастику проводив викладач, який закінчив курси гімнастики при управлінні КНО [19, арк. 1]. Велике значення відводилось малюванню, навчальна програма передбачала вивчення історії Давнього Сходу [22, арк. 2, 23].

Директор Брацлавської гімназії дбав про покращення освітнього процесу, зокрема, відвідував уроки викладачів, надавав дидактичні і методичні вказівки й поради. Він переглядав письмові роботи учнів з метою правильного ведення таких робіт. На зборах предметних комісій розглядалися питання щодо засобів і прийомів викладання дисциплін, обговорювались навчальні програми, при цьому викладачам давалась можливість висловити свою думку [20, арк. 22, 28–29]. Виховне і загальноосвітнє значення у допрофесійній підготовці гімназистів відігравали недільні читання історичного та географічного характеру, які супроводжувались показами світлових картин за допомогою ліхтаря, та екскурсії [19, арк.2]. Так, у травні 1916 р. учні 3-го та 4-го класів гімназії відвідали Забужанську вчительську церковнопарафіяльну школу [23, арк. 35].

Допрофесійна підготовка в чоловічих гімназіях Східного Поділля розглядуваного періоду мала загалом безсистемний характер й обмежувалася винятково набуттям теоретичних знань, а не орієнтацію на майбутню професію. Керівництво гімназій неодноразово порушувало питання про необхідність здійснення заходів щодо орієнтації своїх випускників на педагогічні професії, оскільки нестача кадрів і відсутність системи загальної педагогічної та практичної підготовки вчителів призводила до низького рівня знань учнів в школах. Хоча й були певні елементи допрофесійної підготовки, особливо з тими гімназистами, які мали покликання до педагогічної роботи, схильність до занять з дітьми.

Викладачі гімназій, особливо ті, які мали достатній педагогічний стаж, спостерігали за рівнем знань вихованців, їхнім загальним розвитком, організаторськими здібностями, художніми чи технічними нахилами, захопленнями. Проте найважливішим поштовхом для гімназистів у спрямуванні на педагогічну професію була особистість вчителя закладу: рівень організації ним педагогічної дії-взаємодії, володіння предметом викладання і його методикою, культурою професійного мовлення тощо.

Достатня теоретична підготовка, організація та проведення позакласних заходів – концертів, читань, виставок, екскурсій сприяли спрямуванню випускників на конкретну спеціальність у вищих закладах освіти: університетах та інститутах.

Однак відсутність усвідомлення суспільством і тогочасними урядовцями важливості професійної діяльності вчителів, неналежна підготовка майбутніх вчителів гальмували розвиток педагогічної освіти в Східному Поділлі. В освітньому процесі гімназій так чи інакше ігнорувалися такі важливі педагогічні проблеми: формування в учнів інтересу до професії вчителя, ознайомлення з її соціальним призначенням, характером та особливостями; достатнє надання психолого-педагогічних знань, необхідних для роботи з дітьми; допомога в усвідомленні гімназистами своїх професійних можливостей, бажання розвивати й удосконалювати якості, необхідні для роботи в школі; вироблення умінь спілкуватися, встановлювати контакт з іншими людьми, впливати на їх волю, почуття і діяльність.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Вінницької області (ДАВіО). – Ф. Р-14. – Оп. 1. – Спр. 1. – 75 арк.
2. ДАВіО. – Ф. Р-14. – Оп. 1. – Спр. 2. – 143 арк.
3. ДАВіО. – Ф. Р-14. – Оп. 1. – Спр. 3. – 117 арк.
4. ДАВіО. – Ф. Р-14. – Оп. 1. – Спр. 4. – 15 арк.
5. ДАВіО. – Ф. Р-14. – Оп. 1. – Спр. 43 – 8 арк.
6. ДАВіО. – Ф. Р-14. – Оп. 1. – Спр. 65. – 10 арк.
7. ДАВіО. – Ф. Р-14. – Оп. 1. – Спр. 113. – 172 арк.
8. ДАВіО. – Ф. Р-17. – Оп. 1. – Спр. 50. – 25 арк.
9. ДАВіО. – Ф. Р-17. – Оп. 1. – Спр. 65. – 13 арк.
10. ДАВіО. – Ф. Р-17. – Оп. 1. – Спр. 188. – 95 арк.
11. ДАВіО. – Ф. Р-17. – Оп. 1. – Спр. 389. – 77 арк.
12. ДАВіО. – Ф. Р-74. – Оп. 1. – Спр. 24. – 8 арк.
13. ДАВіО. – Ф. Р-74. – Оп. 1. – Спр. 75. – 198 арк.
14. ДАВіО. – Ф. Р-74. – Оп. 1. – Спр. 85. – 4 арк.
15. ДАВіО. – Ф. Р-74. – Оп. 1. – Спр. 109. – 211 арк.
16. ДАВіО. – Ф. Р-74. – Оп. 1. – Спр. 121. – 155 арк.
17. ДАВіО. – Ф. Р-182. – Оп. 1. – Спр. 5. – 74 арк.
18. ДАВіО. – Ф. Р-182. – Оп. 1. – Спр. 11. – 20 арк.
19. ДАВіО. – Ф. Р-182. – Оп. 1. – Спр. 13. – 51 арк.
20. ДАВіО. – Ф. Р-182. – Оп. 1. – Спр. 17. – 111 арк.
21. ДАВіО. – Ф. Р-182. – Оп. 1. – Спр. 82. – 53 арк.
22. ДАВіО. – Ф. Р-182. – Оп. 1. – Спр. 86. – 86 арк.
23. ДАВіО. – Ф. Р-190. – Оп. 1. – Спр. 3. – 75 арк.
24. ДАВіО. – Ф. Р-262. – Оп. 1. – Спр. 18. – 157 арк.
25. ДАВіО. – Ф. Р-286. – Оп. 1. – Спр. 77. – 673 арк.
26. ДАВіО. – Ф. Р-286. – Оп. 1. – Спр. 79. – 586 арк.
27. ДАВіО. – Ф. Р-286. – Оп. 1. – Спр. 113. – 155 арк.
28. ДАВіО. – Ф. Р-443. – Оп. 1. – Спр. 1. – 188 арк.
29. Державний архів Хмельницької області (далі ДАХМО). – Ф. Р-319. – Оп. 1. – Спр. 690. – 51 арк.
30. ДАХМО. – Ф. Р-319. – Оп. 1. – Спр. 805. – 54 арк.
31. ДАХМО. – Ф. Р-319. – Оп. 1. – Спр. 839. – 42 арк.
32. ДАХМО. – Ф. Р-319. – Оп. 1. – Спр. 875. – 109 арк.
33. К вопросу о преподавании философской пропедевтики // Русская школа. – № 7-8. – С. 226–236.
34. Лисий А. К. З історії вінницьких навчальних закладів (1901–1916 рр.) / А. Лисий // Освіта, наука і культура на Поділлі: зб. наук. праць / редкол.: П. Т. Тронько (голова), О. М. Завальнюк (відп. ред.) та ін. – Кам'янець-Подільський: Оіюм, 2010. – Т. 16: Матеріали круглого столу «Освіта, культура і просвітницький рух на Поділлі», 22 жовтня 2010 Р-С. 64–70.
35. Лисий А. Навчальні заклади в Мурах на початку 20 ст. / А. Лисий // Вінницькі Мури. Погляд крізь віки: матер. міжнар. наук. конф.: «Єзуїтський комплекс у Вінниці крізь призму століть» 9-10

- вересня 2010 р. / відп. ред. К. Висоцька; Вінниц. обл. краєзнавчий музей. – Вінниця: Розвиток, 2011. – С. 257–268.
36. Малиновский Н. П. Очерк по истории реформы средней школы (1804– 1910 г.) / Н. П. Малиновский // Русская школа. – 1910. – Т. 3. – Кн. 9–12. – С. 39–66.
  37. Мужская гимназия в г. Брацлаве // Циркуляр по Киевскому учебному округу. – 1914. – № 4. – С. 296.
  38. Обзор Подольской губернии за 1912 год. – [Каменец-Подольск: Губ. тип.]. – [1913]. – [2], VI, 176, [227] с.
  39. Об устройстве учебной части в мужских гимназиях // Циркуляр по Киевскому учебному округу. – 1905. – № 5-6. – С. 183–184.
  40. Об открытии в г. Виннице, Подольской губернии, местным городским обществом учебного заведения I разряда с наименованием Винницкая городская гимназия // Циркуляр по Киевскому учебному округу. – 1907. – № 7–8. – С. 356–357.
  41. Об открытии в г. Жмеринке, Подольской губернии, на средства стат. сов. И. А. Григоровича мужской гимназии // Циркуляр по Киевскому учебному округу. – 1906. – № 11. – С. 698.
  42. О закрытии содержимой в г. Жмеринке на средства г. Григоровича мужской гимназии и открытии в том же городе на средства местного городского управления мужской гимназии // Циркуляр по Киевскому учебному округу. – 1907. – № 9. – С. 444–445.
  43. Омікрон. Вінницькі Мури – як джерело освіти в краї / упоряд. вступ. ст. прим. В. Колесник; Вінниц. обл. краєзнавчий музей. – 2-е вид. – Вінниця: Розвиток, 2010. – 154 с.
  44. Памятная книжка Киевского учебного округа на 1914/15 учебный год. – СПб.: Тип. И. Н. Кушнерев и Ко. – 1914. – XIV, 444, 234, LVIII с.
  45. Памятная книжка Подольской губернии на 1911 год / Изд. Подольского губерн. стат. комитета; сост. В. В. Филимонов. – Каменец-Подольск: Тип. Подол. губ. правл. 1911. – [2], XVI, 296, [1], 218, 66 с.
  46. Разъяснения касательно преподавания в гимназиях законоведения и философской пропедевтики // Циркуляр по Киевскому учебному округу. – 1905. – № 10. – С. 500–518.

## REFERENCES

1. *Derzhavnyy arkhiv Vinnytskoyi oblasti (DAViO)*. – F. R-14 – Op. 1. – Spr. 75 ark.
2. *DAViO*. – F. R-14 – Op. 1. – Spr. 2. – 143 ark.
3. *DAViO*. – F. R-14 – Op. 1. – Spr. 3. – 117 ark.
4. *DAViO*. – F. R-14 – Op. 1. – Spr. 4. – 15 ark.
5. *DAViO*. – F. R-14 – Op. 1. – Spr. 43. – 8 ark.
6. *DAViO*. – F. R-14 – Op. 1. – Spr. 65. – 10 ark.
7. *DAViO*. – F. R-14 – Op. 1. – Spr. 113. – 172 ark.
8. *DAViO*. – F. R-17 – Op. 1. – Spr. 50. – 25 ark.
9. *DAViO*. – F. R-17 – Op. 1. – Spr. 65. – 13 ark.
10. *DAViO*. – F. R-17 – Op. 1. – Spr. 188. – 95 ark.
11. *DAViO*. – F. R-17 – Op. 1. – Spr. 389. – 77 ark.
12. *DAViO*. – F. R-74 – Op. 1. – Spr. 24. – 8 ark.
13. *DAViO*. – F. R-74 – Op. 1. – Spr. 75. – 198 ark.
14. *DAViO*. – F. R-74 – Op. 1. – Spr. 85. – 4 ark.
15. *DAViO*. – F. R-74 – Op. 1. – Spr. 101. – 211 ark.
16. *DAViO*. – F. R-74 – Op. 1. – Spr. 121. – 155 ark.
17. *DAViO*. – F. R-182 – Op. 1. – Spr. 5. – 74 ark.
18. *DAViO*. – F. R-182 – Op. 1. – Spr. 11. – 20 ark.
19. *DAViO*. – F. R-182 – Op. 1. – Spr. 13. – 51 ark.
20. *DAViO*. – F. R-182 – Op. 1. – Spr. 17. – 111 ark.
21. *DAViO*. – F. R-182 – Op. 1. – Spr. 82. – 53 ark.
22. *DAViO*. – F. R-182 – Op. 1. – Spr. 86. – 86 ark.
23. *DAViO*. – F. R-190 – Op. 1. – Spr. 3. – 75 ark.
24. *DAViO*. – F. R-262 – Op. 1. – Spr. 18. – 46 ark.
25. *DAViO*. – F. R-286 – Op. 1. – Spr. 77. – 673 ark.
26. *DAViO*. – F. R-286 – Op. 1. – Spr. 79. – 586 ark.
27. *DAViO*. – F. R-286 – Op. 1. – Spr. 113. – 155 ark.
28. *DAViO*. – F. R-443 – Op. 1. – Spr. 1. – 188 ark.
29. *Derzhavnyy arkhiv Khmelnytskoyi oblasti (DAKhMO)*. – F. R-319. – Op. 1. – Spr. 690. – 51 ark.
30. *DAKhMO*. – F. R-319. – Op. 1. – Spr. 805. – 54 ark.
31. *DAKhMO*. – F. R-319. – Op. 1. – Spr. 839. – 42 ark.
32. *DAKhMO*. – F. R-319. – Op. 1. – Spr. 875. – 109 ark.
33. *K voprosu o prepodavanii filosofskoy propedevniki* [On the question of teaching philosophical propaedeutics] // *Russkaya shkola*. – № 7–8. – P. 226–236.

34. Lysyj A. K. *Z istoriyi vinnjtskykh navchalnykh zakladiv (1901–1916 rr.) [History of Vinnytsia educational institutions (1901–1916)]* / A. Lysyj // *Osvita, nauka i kultura na Podilli: zb. nauk. prats / [redkol.: P. T. Tronko (holova), O. M. Zavalnyuk (vidp. red.) ta in.]*. – Kamyanets-Podilskyj: Oiyum, 2010. – T. 16: *Materialy kruhloho stolu «Osvita, kultura i prosvitnytskyj rukh na Podilli»*, 22 zhovtnya 2010 roku. – P. 64–70.
35. Lysyj A. *Navchalni zaklady v Murakh na pochatku 20 st.* [Educational institutions in Mury in the early 20th century] / A. Lysyj // *Vinnjtski Mury. Pohlyad kriz viky: mater. mizhnar. nauk. konf.: «Yezuyitskyj kompleks u Vinnjtsi kriz pryzmu stolit» 9–10 veresnya 2010 r. / vidp. red. K. Vysotska; Vinnjts. obl. krayeznavchyj muzej*. – Vinnytsia: Rozvytok, 2011. – P. 257–268.
36. Malinovskij N. P. *Ocherk po istorii reformy srednej shkoly (1804–1910 g.)* [Outlines of the history of secondary school reform (1804–1910)] / N. P. Malinovskij // *Russkaja shkola*. – 1910. – T. 3. – Kn. 9–12. – P. 39–66.
37. *Muzhskaya gimnaziya v g. Bratslaveb* [Mens Gymnasium in Bratslav] // *Tsirkulyar po Kievskomu uchebnomu okrugu*. – 1914. – № 4. – P. 296.
38. *Obzor Podolskoy gubernii za 1912 god* [Survey of Podillya province for 1912]. – [Kamenets-Podolsk: Gub. tip.]. – [1913]. – [2], VI, 176, [227] p.
39. *Ob ustroystve uchebnoy chasti v muzhskikh gimnazyakh* [On the arrangement of educational part in the men's gymnasiums] // *Tsirkulyar po Kievskomu uchebnomu okrugu*. – 1905. – № 5-6. – P. 183–184.
40. *Ob otkrytii v g. Vinnitse, Podolskoy gubernii, mestnym gorodskim obshchestvom uchebnogo zavedeniya I razryada s naimenovaniem Vinnitskaya gorodskaya gimnaziya* [On the opening of the educational institution of the first category named Vinnytsia City Gymnasium by the local city community in Vinnytsia, Podillya province] // *Tsirkulyar po Kievskomu uchebnomu okrugu*. – 1907. – № 7-8. – P. 356–357.
41. *Ob otkrytii v g. Zhmerinke, Podol'skoy gubernii, na sredstva stat. sov. I. A. Grigorovicha muzhskoy gimnazii* [On the opening of the men's gymnasium with the funds of CS I A. Grigorovich in Zhmerynka, Podillya province] // *Tsirkulyar po Kievskomu uchebnomu okrugu*. – 1906. – № 11. – P. 698.
42. *Ob zakrytii soderzhimoy v g. Zhmerinke na sredstva g. Grigorovicha muzhskoy gimnazii i otkrytii v tom zhe gorode na sredstva mestnogo gorodskogo upravleniya muzhskoy gimnaziji* [On the closure of the men's gymnasium in Zhmerynka with the support of Mr. Grigorovich's money and the opening of the men's gymnasium with funds from the local city government in the same city] // *Tsirkulyar po Kievskomu uchebnomu okrugu*. – 1907. – № 9. – P. 444–445.
43. *Omikron. Vinnjtski Mury – yak dzherelo osvity v kraji* [Omicron. Vinnytsia Mury as a source of education in the province] / uporyad. vstup. st. prym. V. Kolesnyk; Vinnjts. obl. krayeznavchyy muzej. – Vinnytsya: Rozvytok, 2010. – 154 p.
44. *Pamyatnaja knizhka Kievskago uchebnogo okruga na 1914/15 uchebnyj god* [The memorable book of the Kiev Academic District for the 1914–15 academic years]. – SPb.: Tip. I. N. Kushnerev i Ko. – 1914. – XIV, 444, 234, LVIII p.
45. *Pamyatnaya knizhka Podol'skoy gubernii na 1911 god* [Memorial book of the Podillya province for 1911] / Izd. Podol'skogo gubern. stat. komiteta; sost. V. V. Filimonov. – Kamenets-Podolsk: Tip. Podol. gub. pravl. 1911. – [2], XVI, 296, [1], 218, 66 p.
46. *Razyasneniya kasatelno prepodavaniya v gimnazyakh zakonovedeniya i filosofskoy propedevtiki* [Explanation concerning teaching in gymnasiums of jurisprudence and philosophical propaedeutics] // *Tsirkulyar po Kievskomu uchebnomu okrugu*. – 1905. – № 10. – P. 500–518.

# ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 811.11136243]:378.09

ОКСАНА ДАНИЛЕНКО

odanylenko@gmail.com

аспірантка,

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса 2

## ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

*Досліджено специфіку навчання другої іноземної мови в умовах штучного субординативного трилінгвізму. Розглянуто підходи до встановлення мови-джерела міжмовного переносу при навчанні другої іноземної мови та узагальнені моделі взаємодії окремих мовних засобів трьох контактних мов. Встановлено, що переважний вплив на процес засвоєння другої іноземної мови відбувається з боку першої іноземної мови. Висвітлено психолінгвістичні аспекти формування граматичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької. Обґрунтовано, що у результаті взаємодії контактних мов існують явища інтерференції та міжмовного переносу. Доведено, що інтерференція негативно впливає на формування граматичної компетентності, а перенос розглядається як позитивне явище та основа для подолання негативних наслідків інтерференції. Проаналізовано суть інтерференції та переносу, наукові підходи до їх вивчення, особливості впливу інтерференції та переносу на формування англомовної граматичної компетентності. Визначено умови та фактори підвищення ефективності формування англомовної граматичної компетентності у процесі навчання другої іноземної мови, а саме: попередження та подолання впливу інтерференції граматичних систем контактних мов; врахування позитивних аспектів переносу при формуванні граматичної компетентності; усвідомлений аналіз явищ, які спричиняють морфологічну та синтаксичну інтерференції; врахування граматичних розбіжностей у різних мовних системах контактних мов; використання набутого студентами лінгвістичного досвіду при вивченні першої іноземної мови.*

**Ключові слова:** друга іноземна мова, граматична компетентність, інтерференція, перенос, мультілінгвізм.

ОКСАНА ДАНИЛЕНКО

аспірантка,

Тернопольский национальный педагогический университет имени В. Гнатюка

г. Тернополь, ул. М. Кривоноса 2

## ПСИХОЛІНГВІСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ПОСЛЕ НЕМЕЦКОГО

*Исследована специфика обучения второго иностранного языка в условиях искусственного субординативного трилингвизма. Рассмотрены подходы к установлению языка-источника межъязыкового переноса при обучении второму иностранному языку и обобщенные модели взаимодействия отдельных языковых средств трёх контактирующих языков. Установлено, что преобладающее влияние на процесс усвоения второго иностранного языка происходит со стороны первого иностранного языка. Освещены психолингвистические аспекты формирования грамматической компетентности в процессе обучения английскому языку после немецкого. Обосновано, что в результате взаимодействия контактирующих языков имеют место явления интерференции и межъязыкового переноса. Интерференция оказывает негативное влияние на процесс формирования грамматической компетенции, а перенос рассматривается как*

положительное явление и основа для преодоления негативных последствий интерференции. Проанализированы суть явлений интерференции и переноса, научные подходы к их изучению, особенности влияния интерференции и переноса на формирование англоязычной грамматической компетентности. Определены условия и факторы повышения эффективности формирования англоязычной грамматической компетентности в процессе обучения второму иностранному языку, а именно: предупреждение и преодоление влияния интерференции грамматических систем контактирующих языков, учет позитивных аспектов переноса при формировании грамматической компетентности, осознанный анализ явлений, вызванных морфологической и синтаксической интерференцией, учет грамматических расхождений в разных языковых системах контактирующих языков, использование приобретенного студентами лингвистического опыта при изучении первого иностранного языка.

**Ключевые слова:** второй иностранный язык, грамматическая компетентность, интерференция, перенос, мультилингвизм.

OXSANA DANYLENKO

Graduate Student,  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
Ternopil, M. Kryvonosa 2 St.

### PSYCHOLINGUISTIC PECULIARITIES OF FORMING STUDENTS GRAMMAR COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH AFTER GERMAN

*The article focuses on psycholinguistic aspects of forming and developing grammar competence in the process of teaching English as a second non-native language for students, native speakers of Ukrainian, majoring in German. The aim of the investigation is to analyze the psychological and linguistic factors that determine the process of second foreign language acquisition and grammar competence development under the conditions of artificial subordinate trilingualism. The analysis of psycholinguistic studies in the field of second and third language acquisition has been carried out. The concern of our investigation is the process of cross-linguistic influence of Ukrainian, German and English. A general overview of scientific approaches to understanding the models of multilingual interaction has been provided. The problem of dominant language in the process of acquiring another foreign language has been studied. The current research has suggested that the process of acquisition of the second non-native language is predominantly influenced by the first non-native language. It has been determined that cross-linguistic influence results in the phenomena of interference and transfer. Interference is regarded as a negative phenomenon resulting in production of mistakes by students and hindering the process of forming English grammar competence. Transfer is looked upon as a positive phenomenon that facilitates the development of grammar competence in one language on the basis of another. The processes of grammatical interference and transfer in the areas of morphology and syntax have been examined. The issues of preventing the negative influence of interference and facilitating the positive effects of transfer have been explored. Our survey has put forward for consideration the necessity to develop students linguistic awareness and ability to enhance the positive transfer effects. The educational background facilitates reducing the negative effect of interference as well. For this reason, the students knowledge acquired in one foreign language should be used to minimize the negative transfer while learning another foreign language. It is important to take into account typological closeness of English and German in order to increase students proficiency and awareness of similar and different aspects peculiar to morphology and syntax of English and German.*

**Keywords:** second foreign language, grammar competence, interference, transfer, multilingualism.

Інтеграційні процеси, активізація академічної мобільності студентів спричинили явище мультилінгвізму в освіті. Спостерігається тенденція до заохочення студентів до вивчення кількох іноземних мов, що зумовлено вимогами сучасного ринку праці. Відповідно помітне зростання кількості досліджень з питань мультилінгвального навчання.

Оволодіння англійською як другою іноземною мовою здійснюється на основі навичок і вмінь володіння рідною мовою та першою іноземною мовою. При формуванні у студентів англійської граматичної компетентності необхідно враховувати психолінгвістичні особливості оволодіння другою іноземною мовою.



Питаннями мовних контактів займалися У. Вайнрайх, Ю. А. Жлуктенко, К. З. Закирьанов, В. Ю. Розенцвейг, С. В. Семчинський та ін. Праці з теорії мовних контактів вплинули на дослідження психолінгвістичних аспектів оволодіння другою іноземною мовою, які висвітлені у роботах Дж. де Ангеліс, У. Джесснер, Л. В. Засекіної, Ш. Мерфі, Л. Селінкера, Х. Рінгбома, Б. Хеммерберга, Дж. Ценоз та ін. Особливості вивчення другої іноземної мови досліджували М. В. Барішніков, І. Л. Бім, Н. П. Жовтюк, Ю. М. Кажан, І. І. Кітроська, Б. А. Лапідус та ін. Проблему формування граматичних навичок при вивченні другої іноземної мови вивчали А. О. Андрущенко, А. О. Анісімова, Т. А. Лопарева, Л. К. Орловська, Д. А. Руснак, Н. М. Чичеріна та інші науковці.

Попри значну кількість досліджень з проблем методики навчання другої іноземної мови, недостатньо вивченими є психолінгвістичні особливості навчання граматики англійської мови як другої іноземної після німецької.

**Метою статті** є визначення психолінгвістичних особливостей формування граматичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької.

У процесі навчання другої іноземної мови необхідно враховувати психолінгвістичну специфіку розумової та мовленнєвої діяльності студентів, котрі вже володіють рідною та першою іноземною мовами. Дослідники проблем викладання другої іноземної мови стверджують, що для забезпечення ефективного, раціонального і гнучкого процесу навчання другої іноземної мови слід ураховувати природу трилінгвізму [1; 3; 4; 7]. Традиційно у мовних ВНЗ вивчення англійської мови як другої іноземної після німецької мови відбувається в умовах контакту рідної мови, першої іноземної мови та другої іноземної мови.

З метою визначення механізмів взаємодії контактних мов при оволодінні другою іноземною мовою А. О. Анісімова розглядає сутність трилінгвізму крізь призму функціонування білінгвізму [1, с. 18–19].

Як відомо, відповідно до способу зіставлення двох мов у свідомості білінгва розрізняють координативний (білінгв володіє двома мовами однаково і переключається з однієї на іншу залежно від ситуації спілкування) і субординативний (білінгв вільно володіє лише рідною мовою, яка підпорядковує в його свідомості другу, нерідну мову) білінгвізм.

На думку А. О. Анісімової, у випадку з координативним білінгвізмом індивід, одержуючи повідомлення на одній із двох (рідної мови або першої іноземної мови), формує і формує своє повідомлення цією мовою, і аналогічна мовленнєво-мисленнєва дія відбувається при одержанні повідомлення мовою третьої системи (другої іноземної мови). А субординативний білінгвізм передбачає, що рідна мова має переважне значення. Індивід, одержуючи повідомлення іноземною мовою, спочатку перекладає його рідною мовою, осмислює відповідь рідною мовою, у пам'яті після цього перекладає його першою іноземною мовою і дає відповідь цією мовою [1, с. 18–19]. А. О. Анісімова припускає, що при субординативному білінгвізмі студент, який вивчає другу іноземну мову, має високий рівень володіння рідною мовою і певний рівень володіння першою іноземною мовою, тому при вивченні другої іноземної мови в осмисленні отриманого повідомлення й у формулюванні відповіді на нього задіяна не тільки рідна мова, а й перша іноземна мова [1, с. 19].

Дослідники [6; 10; 11; 12; 13 та ін.] погоджуються, що міжмовна взаємодія першої іноземної мови та другої іноземної мови відрізняється від взаємодії при засвоєнні першої іноземної мови після рідної мови. Процес оволодіння другою іноземною мовою підтримується здобутим студентами лінгвістичним досвідом з рідної мови та першої іноземної мови і відбувається у взаємодії трьох контактних мов, зокрема, у нашому випадку, української, німецької та англійської. У результаті цієї взаємодії виникає явище, яке у ранніх дослідженнях мовних контактів позначалося терміном інтерференція. Зазначений термін з'явився у дослідженнях У. Вайнрайха і його визначення зосереджувалось винятково на тому, що пізніше назвуть негативним переносом, так як учений розглядав вплив рідної мови як перешкоду засвоєнню та продукуванню коректних лінгвістичних форм мовою, що вивчається [14, с. 3].

Оскільки в результаті взаємодії контактних мов може відбуватися і сприятливий вплив на вивчення наступної мови, з'являється поняття переносу. Пізніше, з розвитком досліджень у сфері мультилінгвізму, у зарубіжних дослідженнях вживається термін негативний перенос на позначення інтерференції. Згідно з визначенням Т. Одліна, перенос – це вплив, який є результатом взаємодії подібностей та відмінностей між мовою, яка вивчається, та мов, які були попередньо (і можливо

недосконало) засвоєні [15, с. 27]. Тобто це визначення передбачає і позитивні, і негативні аспекти взаємодії мов.

У наукових дослідженнях, присвячених міжмовній взаємодії, здійснено спроби зясувати, що спричиняє інтерференцію і відповідно помилкове вживання мови, яка вивчається, та що може слугувати основою для позитивного переносу і ефективнішого засвоєння наступної іноземної мови.

Н. М. Чичеріна узагальнює підходи до встановлення мови-джерела міжмовного переносу при навчанні другої іноземної мови та виділяє у своєму дослідженні три підходи: 1) урахування пріоритетного впливу з боку першої іноземної мови; 2) урахування впливу як з боку першої іноземної мови, так і можливого впливу з боку рідної мови; 3) урахування пріоритетного впливу з боку рідної мови і можливого впливу з боку першої іноземної мови [7, с. 9-10].

Прихильники першого підходу вважають, що основним завданням навчання другої іноземної мови у ВНЗ є попередження інтерференції з боку першої іноземної мови, тобто об'єктом засвоєння повинні стати випадки, що відображають розбіжності у структурах двох мов. А спільні явища повинні використовуватись як підґрунтя для позитивного переносу [7, с. 12].

Друга група дослідників вважає закономірними помилки з боку і першої іноземної мови, і другої, тобто має місце подвійна інтерференція, визнається сильніша інтерференція з боку першої іноземної мови, незважаючи на те, що навички та вміння з рідної мови міцніші за навички та вміння з першої іноземної мови [7, с. 13].

Третя група дослідників визнає як позитивний, так і негативний вплив з боку першої іноземної мови, але визначальним вважає вплив рідної мови [7, с. 15].

У своєму дослідженні Ш. Мерфі керується принципом множинних впливів, запропонованого Л. Селінкером та У. Лакшманан, і виділяє змінні, які не лише впливають на процес взаємодії контактних мов і факторів, що визначають процес засвоєння мови, а й створюють умови для реалізації переносу [14, с. 6]. Це змінні, що залежать від індивіда, який вивчає мову, та змінні, що визначаються мовою, яка вивчається. Перша група змінних включає рівень вмінь та навичок, поширення і вплив другої іноземної мови та її використання, стан мови (рівень активації відомих студенту мов), лінгвістичну усвідомленість, вік, освітню підготовку, контекст. До другої групи змінних належать мовна типологія, частотність, категорія слів, морфологічний трансфер [14, с. 7-16].

На основі аналізу сучасних джерел [6; 10; 11; 13; 14 та ін.] та спостереження за навчальним процесом ми зробили висновок, що у випадку навчання англійської мови після німецької студентів факультетів іноземних мов домінуючим буде вплив саме першої іноземної мови (німецької). Такий підхід зумовлений кількома факторами. По-перше, реалізується рівень активації першої іноземної мови, який є вищим у порівнянні з рідною мовою в умовах навчального процесу або так званого особливого когнітивного стану (*talk foreign mode*) [14, с. 10]. По-друге, студенти проявляють схильність до використання іноземної мови під час занять та свідомо намагаються зменшити використання рідної мови, оскільки у них вже сформовані навички та вміння аналізувати лінгвістичні явища першої іноземної мови, і навчання відбувається за схожих умов [4; 10]. Третім вагомим фактором є типологічна близькість мов, що зумовлює більший вплив першої іноземної мови у порівнянні з рідною [4; 6; 14].

Оскільки англійська та німецька мови належать до групи германських мов, вони є типологічно близькими, на відміну від української, яка належить до словянської групи. Звідси ми робимо висновок про важливість урахування особливостей першої іноземної мови під час навчання граматики англійської мови після німецької. Хоча, у науковій літературі є спостереження, що вплив першої іноземної мови може бути пов'язаний не з типологічними особливостями контактних мов, а з близькістю у часі засвоєння попередньої іноземної мови [13, с. 35-37]. Та в нашому випадку і цей фактор спрацьовує на користь домінуючого впливу німецької мови. Попри те, варто врахувати фактор рівня володіння іноземною мовою. Чим вищий рівень володіння англійською мовою, тим менше студенти послуговуються німецькою чи рідною мовами при граматичному оформленні висловлювань англійською. Отже, переважний вплив першої іноземної чи рідної мов спостерігається на нижчому рівні володіння другою іноземною мовою [9; 11].

І. Л. Бім узагальнила взаємодію деяких мовних засобів різних контактних мов і представила її за допомогою наступних моделей:

1. Конкретне мовне явище або мовний засіб має подібність з відповідним явищем і в рідній мові, і в першій іноземній мові, що створює великі можливості для переносу.

2. Мовне явище другої іноземної мови не має подібностей, а ні в рідній, а ні в першій іноземній мовах.

3. Мовне явище в другій іноземній мові має подібність у рідній мові, але не має подібності в першій іноземній мові. У цьому випадку опорою може виступати рідна мова, а перша іноземна мова здебільшого є джерелом інтерференції.

4. Мовне явище має подібність з аналогічним явищем в першій іноземній мові, але не має подібності в рідній мові. У цьому випадку опорою може слугувати перша іноземна мова [3, с. 8].

Аналіз трьох контактних мов, спостереження за студентами на заняттях дозволили нам зробити висновок, що у випадку коли граматику англійської мови вивчається після німецької україномовними студентами, найбільш поширеною є остання модель, хоча і перші три теж мають місце у навчальному процесі.

Зясувавши та обґрунтувавши домінуючий вплив німецької мови на вивчення англійської, проаналізуємо явища інтерференції і переносу.

Інтерференція проявляється в тому, що вже сформовані і більш стійкі навички взаємодіють з новими, і це спричиняє помилки. Інтерференція може проявлятися як міжмовна, а також як внутрішня в межах однієї мови. Залежно від лінгвістичного рівня мови виділяють фонетичну, граматичну, та лексичну інтерференцію. Розглянемо докладніше граматичну інтерференцію, вияви якої важливі для врахування при формуванні граматичної компетентності.

Під граматичною інтерференцією розуміються зміни у граматичних формах, моделях, відношеннях і функціях, що відбуваються внаслідок мовного контакту [2, с. 158]. Граматичну інтерференцію в науковій літературі співвідносять з галузями морфології й синтаксису.

Явище морфологічної інтерференції зумовлюється категоріальними особливостями частин мови у контактних мовах. Виникнення морфологічної інтерференції можна спостерігати, наприклад, при утворенні різних форм дієслова; при використанні заперечення (в українській мові може бути декілька заперечень в реченні, в німецькій та англійській мовах — лише одне); при використанні прийменників; при вживанні числівників (розбіжності форм утворення числівників в німецькій мові та англійській мові).

Прикладом інтерференції німецької мови на висловлювання англійською мовою може бути речення, де замість теперішнього тривалого часу вжито теперішній неозначений час:

What do you look at? [16, с. 42]

Приклади неправильного вживання прийменників:

You remind me at/on your father.

Dressed with a dark suite [16, с. 47]

Заміна студентом правил синтаксичного оформлення висловлювання англійською мовою синтаксичною формою, характерною для німецької мови або української, є проявом синтаксичної інтерференції. Цей тип інтерференції спостерігається у порушенні правил порядку слів у різних типах речень:

On Tuesday have we a holiday.

This car have I very cheap bought.

Did I tell you, that my mother English speaks? [16, с. 45]

Загалом спостерігається, що на початковому рівні засвоєння другої іноземної мови переважає інтерференція з боку першої іноземної мови, і синтаксичне конструювання відбувається за правилами цієї мови. Зі зростанням рівня підготовки спостерігаються порушення порядку у реченні підмета та присудка. На вищих рівнях підготовки спостерігають помилки при вживанні прислівників, а саме їх місця у реченні, та побудові іменникових або дієслівних фраз [9, с. 34].

Натомість у дослідженні К. Боуві зазначено, що синтаксичні помилки загалом є нечисленними, а морфологічні помилки дослідниця поділяє на морфо-синтаксичні та морфо-семантичні помилки [11, с. 146].

Попередження та подолання впливу інтерференції контактних мов покращують ефективність навчання другої іноземної мови. Дослідники стверджують, що для попередження інтерференції свідомого відпрацювання потребують елементи, що не мають відповідників ні в рідній мові, ні в першій іноземній мові. Аналіз явищ, які спричиняють морфологічну та синтаксичну інтерференції, дозволить студентам враховувати морфологічні і синтаксичні розбіжності у різних мовних системах контактних мов [1, с. 23].

Розвиток лінгвістично-орієнтованого мислення у студентів, а саме здатності здійснювати лінгвістичний аналіз різних мовних явищ, виділяти головне та другорядне, робити висновки за результатами аналізу, узагальнювати отримані дані, порівнювати лінгвістичні факти, сприяє успішному оволодінню граматикою другої іноземної мови [8, с. 87].

Мовні універсалиї відіграють важливу роль для вивчення іноземної мови, тому що вони стосуються граматичної будови мови. Саме вони роблять можливим контрастивне та типологічне порівняння явищ рідної та іноземних мов при вивченні граматики другої іноземної мови, що допомагає спрогнозувати труднощі в оволодінні мовним матеріалом, передбачити можливі помилки, попередити та подолати їх. Крім того, таке порівняння може бути основою для глибшого, усвідомленого оволодіння граматичними явищами як і другої іноземної мови, так і першої іноземної мови.

Як уже зазначалося, у процесі оволодіння другою іноземною мовою відбувається і позитивний вплив з боку першої іноземної мови, внаслідок чого навичок з рідної чи першої іноземної мови переносяться на другу іноземну мову.

Як стверджує Л. І. Бім, позитивний перенос може проявлятися на чотирьох рівнях: 1) на рівні розумово-мовленнєвої діяльності: чим більшою кількістю мов володіє людина, тим розвиненіші у неї механізми розумово-мовленнєвої діяльності; 2) на рівні мови: схожі лінгвістичні явища в рідній мові та першій іноземній мові переносяться студентами на другу іноземну мову і таким чином полегшують їх засвоєння; 3) на рівні навчальних умінь, якими студент оволодів при вивченні рідної мови, а особливо першої іноземної мови, і які переносяться ним на оволодіння другою іноземною мовою; 4) на соціокультурному рівні: соціокультурні знання, набуті в процесі вивчення першої нерідної мови, і на цій основі нові соціокультурні навички поведінки можуть бути об'єктами переносу [3, с. 23].

Виділяють два типи позитивного переносу: мимовільний (спонтанний) та довільний (керований) перенос. На думку М. В. Щербакової, про мимовільний (спонтанний) граматичний перенос можна говорити у випадку повного (чи майже повного) збігу граматичних явищ в двох іноземних мовах. Граматичний міжмовний трансфер, який включає корекцію граматичних навичок і вмій у випадку певних їх розбіжностей у контактних мовах, що базується на порівняльному аналізі, характеризується як довільний (керований) граматичний міжмовний перенос [8, с. 88].

Ш. Мерфі зазначає, що чим типологічно ближчі перша та друга іноземні мови, тим більше відбувається міжмовний перенос під час засвоєння граматики другої іноземної мови. Морфологічний перенос дослідник трактує як суперечливе явище і зазначає, що більшому впливу підпадають функціональні частини мови та зв'язані морфемі [14, с. 14].

Перенос теж виявляється на рівнях морфології та синтаксису. Правильно сформовані граматичні навички в рідній мові та особливо першій іноземній мові у тих аспектах, де спостерігається збіг граматичних явищ, мають позитивний вплив на процес навчання другої іноземної мови.

Згідно з твердженням Дж. де Ангеліс, незважаючи на скептичне ставлення науковців щодо морфологічного переносу, останні дослідження наводять більше емпіричного матеріалу щодо переносу зв'язаних морфем. Щодо сфери синтаксису спостерігається протистояння гіпотези повного переносу та гіпотези часткового переносу. Остання передбачає, що лише лексичні категорії першої мови підлягають переносу на початковій стадії, а функціональні категорії розвиваються пізніше в процесі засвоєння введеного матеріалу, оскільки їх конструювання можливе після опанування морфемікою. В свою чергу гіпотеза повного переносу передбачає, що студенти вже на початковій стадії засвоєння другої мови мають доступ до лексичних і функціональних категорій, що відповідає структурному підходу. На початковому етапі засвоєння нової мови вже наявні граматичні уявлення, визначені першою мовою. Єдиним виключенням є сфера зв'язаної морфеміки. Надалі студенти реструктурують граматику під впливом матеріалу з нової мови, який подається для засвоєння [13, с. 59-60].

Позитивний вплив переносу можливий завдяки типологічній близькості англійської та німецької мов, наявності в англійській та німецькій мовах схожих граматичних категорій. Відповідно частини мови у англійській, німецькій та українській мовах поділяються на повнозначні (іменник, прикметник, займенник, числівник, дієслово, прислівник) та службові (прийменник, сполучник, частка). Граматичні категорії теж переважно загальні. Для іменника в усіх контактних мовах характерні наявність однини, множини, роду, відмінка. Дієслово в контактних мовах має категорії часу, особи, числа, способу, стану. У синтаксисі контактних мов спостерігаються схожі способи синтаксичного зв'язку між членами речення [1, с. 24].

Перехід з однієї мови на іншу, за твердженням О. О. Леонтьєва, є зміною «старих» правил переходу від програми до її реалізації на «нові» правила. При цьому опосередкованою ланкою виступає «рідна» система правил реалізації програми, яка в подальшому все більше редукується. Кінцевою ланкою цього процесу активізації нових правил стає встановлення прямого зв'язку між програмою та системою правил іноземної мови [5, с. 222—223].

Для встановлення алгоритму дій, що забезпечить оптимальний шлях переносу навичок та вмій на нову мову, О. О. Леонтьєв вважає за доцільне будувати міжмовну зіставну модель, яка підкреслює те спільне, що є в рідній та іноземній мові, що є спільного у продукуванні висловлювань цими мовами, а також те, що їх розділяє. Перехід на правила «нової» мови може бути трьох видів: 1) актуалізація навичок на базі нового мовного матеріалу; 2) корекція раніше сформованих навичок відповідно до нової мови, 3) формування принципово нових навичок, невластивих рідній мові або мові, яка вивчалась раніше [5, с. 223].

Отже, причиною граматичного переносу є схожість контактних мов та спеціально організоване навчання, яке враховує цю схожість.

Лінгвістична усвідомленість, когнітивна гнучкість, лінгвістичні уявлення студентів, сформовані під час оволодіння першою іноземною мовою, дозволяють студентам спочатку під керівництвом викладача, а потім і самостійно визначати аналогії між граматичними явищами рідної мови, першої іноземної мови та другої іноземної мови, знаходити відповідності, проводити порівняння, помічати схожі та відмінні характеристики, робити відповідні висновки, що сприяє повному та правильному розумінню граматичного матеріалу та є доброю основою для його подальшого відпрацювання і підвищення позитивного впливу переносу [14, с. 11].

Отже, процеси інтерференції та переносу є вагомими чинниками, що впливають на ефективність формування граматичної компетентності студентів з другої іноземної мови. Процес навчання граматики англійської мови після німецької повинен: 1) передбачати формування у студентів умій аналізувати явища, які спричиняють морфологічну та синтаксичну інтерференції; 2) здійснюватись з урахуванням факторів, що створюють умови для реалізації позитивного переносу та використанням набутого студентами лінгвістичного та навчального досвіду при вивченні першої іноземної мови.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні питання формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи при вивченні англійської мови після німецької.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анісімова А. О. Формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. О. Анісімова. – К., 2010. – 443 с.
2. Бейла А. І. Методика навчання активного граматичного мінімуму англійської мови як другої спеціальності / А. І. Бейла // Проблеми навчання та викладання практичної граматики іноземної мови у вищому навчальному закладі: Матеріали науково-практичної конференції (Дрогобич, 14-15 жовтня 2004 р.). – Дрогобич: Коло, 2005. – С. 158–161.
3. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие / И. Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
4. Лapidус Б. А. Обучение второму языку как специальности / Б. А. Лapidус. – М.: Высшая школа, 1980. – 173 с.
5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учебник для студ. вузов, обуч. по специальности «Психология». – 3-е изд. / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл; Спб.: Лань, 2003. – 287 с.
6. Тарнопольский О. Обучение второму иностранному языку в вузе / О. Тарнопольский, О. Нестеренко, А. Кухаренко. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 496 с.
7. Чичерина Н. Н. Особенности обучения грамматике немецкого языка как второго иностранного в старших классах средней школы: (при первом английском языке): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Н. Чичерина. – М., 1997. – 199 с.
8. Щербакова М. В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов / М. В. Щербакова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 85–88.
9. Angelovska T. Written L3 (English): transfer phenomena of L2 (German) lexical and syntactical properties / T. Angelovska, A. Hahn // Crosslinguistic influences in multilingual language acquisition; ed. by D. Gabrys-Barker. – Heidelberg: Springer, 2012. – PP. 23-40.

10. Bardel C., Falk Y. The L2 status factor and the declarative/procedural distinction // Third language acquisition in adulthood; ed. by J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, J. Rothman [Studies in Bilingualism 46]. – Amsterdam: John Benjamins, 2012. – PP. 61–78.
11. Cenoz J. English in Europe: The Acquisition of a Third Language / Jasone Cenoz, Ulrike Jessner. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000. – 271 p.
12. De Angelis G. The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence / Gessica De Angelis, Jean-Marc Dewaele // The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition; ed. by Aronin L., Hufeisen B. // AILA Applied Linguistic Series. – 2009. – Vol. 6 – PP. 63–77.
13. De Angelis G. Third or Additional Language Acquisition / Gessica De Angelis. – Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007. – 152 p.
14. Murphy Sh. Second Language Transfer During Third Language Acquisition / Shirin Murphy // Working Papers in Tesol and Applied Linguistics. – 2003. – Vol. 3. – № 1. – PP. 1–21.
15. Odlin T. Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning / T. Odlin. – Cambridge, Cambridge University Press, 1989. — 210 p.
16. Swan M. Learner English: A teachers guide to interference and other problems / [edited by] Michael Swan and Bernard Smith. – 2nd ed. – Cambridge, Cambridge University Press, 2001. – 362 p.

### REFERENCES

1. Anisimova A. O. *Formuvannya hramatychnykh navychok hovorinnya nimetskoyu movoyu pislya anhliyskoyi u maybutnikh perekladachiv: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02* [Future Translators Grammar Skills Development in Speaking German as a Second Foreign Language]. Kyiv, 2010. 443 p.
2. Beyla A. I. *Metodyka navchannya aktyvnoho hramatychnoho minimumu anhliyskoyi movy yak druhoyi spetsialnosti* [Methods of teaching active grammatical minimum of English as a second specialty]. Problemy navchannya ta vykladannya praktychnoyi hramatyky inozemnoyi movy u vyshchomu navchalnomu zakladi: Materialy naukovy-praktychnoyi konferentsiyi (Drohobych, 14-15 zhovtnya 2004 r.) [The problems of teaching foreign language practical grammar at a higher educational institution: Proc. of Sci. Conf (Drohobych, October 14-15, 2004)]. Drohobych, Kolo Publ., 2005, pp. 158–161.
3. Bim I. L. *Kontsepsiya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemetskomu na baze angliiskogo)* [The Concept of Teaching a Second Foreign Language (German on the basis of English)]. Obninsk, Titul Publ., 2001. 48 p. (in Russian)
4. Lapidus B. A. *Obuchenie vtoromu jazyku kak specialnosti* [Teaching a Second Foreign Language as a Specialty]. Moscow, Vysshaja shkola Publ., 1980. 173 p.
5. Leontev A. A. *Osnovy psiholingvistiki* [Fundamentals of Psycholinguistics]. 3rd ed. Moscow, Smysl Publ., Saint Petersburg, Lan Publ., 2003. 287 p.
6. Tarnopolskij O. *Obuchenie vtoromu inostrannomu jazyku v vuze* [Second Foreign Language Teaching at Higher Educational Establishments]. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 496 p.
7. Chicherina N. N. *Osobennosti obucheniya grammatike nemetskogo yazyka kak vtorogo inostrannogo v starshikh klassakh srednei shkoly: (Pri pervom angliiskom yazyke): dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02* [Peculiarities of teaching grammar of German as a second foreign language in high school: (English as a first foreign language)]. Moscow, 1997. 199 p.
8. Shcherbakova M. V. *Osobennosti obucheniya vtoromu inostrannomu jazyku studentov yazykovykh fakultetov* [Peculiarities of teaching a second foreign language to students of philological departments]. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya, 2003. Vol 2. pp. 85–88.
9. Angelovska T., Hahn A. Written L3 (English): transfer phenomena of L2 (German) lexical and syntactical properties. Crosslinguistic influences in multilingual language acquisition / ed. by D. Gabrys-Barker. Heidelberg: Springer, 2012. pp. 23-40.
10. Bardel C., Falk Y. The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. Third language acquisition in adulthood; ed. by J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, J. Rothman [Studies in Bilingualism 46]. Amsterdam: John Benjamins, 2012, pp. 61–78.
11. Cenoz J. English in Europe: The Acquisition of a Third Language / ed. by Jasone Cenoz, Ulrike Jessner. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000. 271 p.
12. De Angelis G., Dewaele J.-M. The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence. The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition / ed. by Aronin L., Hufeisen B. (AILA Applied Linguistic Series). 2009. Vol. 6. pp. 63–77.
13. De Angelis G. Third or Additional Language Acquisition / Gessica De Angelis. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007. 152 p.
14. Murphy Sh. Second Language Transfer During Third Language Acquisition. Working Papers in Tesol and Applied Linguistics. 2003. Vol. 3(1). pp. 1–21.

15. Odlin T. Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. 210 p.
16. Swan M. Learner English: A teachers guide to interference and other problems / [edited by] Michael Swan and Bernard Smith. 2nd ed. Cambridge, Cambridge University Press, 2001. 362 p.

УДК 371.314

ОКСАНА СЕРНЯК

oks\_sern@.ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка  
м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

### ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ШКОЛІ

*Досліджено формування готовності студентів факультету іноземних мов до проходження педагогічної практики у школі. Проаналізовано науково-методичні джерела щодо готовності студентів факультету іноземних мов до проходження педагогічної практики у школі, яка є важливою складовою у структурі підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. Доведено, що підготовка вчителя іноземної мови передбачає усвідомлення майбутнім фахівцем своєї майбутньої професійної діяльності як управління процесом вивчення іноземної мови його учнями. Продемонстровано особливості формування готовності студентів факультету іноземних мов до проходження педагогічної практики у школі. Обґрунтовано методичні засади формування означеної якості в майбутніх вчителів іноземної мови, які передбачають професійну компетентність майбутнього вчителя, його ставлення до педагогічної діяльності, знання предмета, навички і вміння їх практичного втілення, а також наявність комунікативної і дидактичної потреби спілкування та передачі досвіду іншим. Визначено складові готовності студентів факультету іноземних мов до проходження педагогічної практики у школі. Розроблено та апробовано на практиці критерії оцінювання уроку англійської мови під час проходження педагогічної практики студентами факультету іноземних мов.*

**Ключові слова:** педагогічна практика, управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, готовність до здійснення педагогічної діяльності, критерії оцінювання уроку англійської мови.

ОКСАНА СЕРНЯК

кандидат педагогических наук, доцент,

Тернопольский национальный педагогический университет имени В. Гнатюка  
г. Тернополь, ул. М. Кривоноса, 2

### ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К ПРОХОЖДЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ШКОЛЕ

*Исследовано формирование готовности студентов факультета иностранных языков к прохождению педагогической практики в школе. Осуществлен теоретический анализ научно-методической литературы по вопросам готовности студентов факультета иностранных языков к прохождению педагогической практики в школе, которая является важной составляющей в структуре подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности. Доведено, что подготовка учителя иностранного языка предполагает осознание будущим специалистом своей профессиональной деятельности как управления процессом изучения иностранного языка учениками. Исследованы особенности формирования готовности студентов факультета иностранных языков к прохождению педагогической практики в школе. Обоснованы методические основы формирования указанного качества у будущих учителей иностранного языка, которые предусматривают профессиональную компетентность будущего учителя, его отношение к педагогической деятельности, знание предмета, навыки и умения их практического воплощения, а также наличие коммуникативной и дидактической потребности общения и передачи опыта другим. Определены составляющие готовности студентов факультета иностранных языков к прохождению педагогической практики в школе. Разработаны и*

*апробированы на практике критерии оценки урока английского языка во время прохождения педагогической практики студентами факультета иностранных языков.*

**Ключевые слова:** педагогическая практика, управление учебно-познавательной деятельностью учащихся, готовность к осуществлению педагогической деятельности, критерии оценки урока английского языка.

OXSANA SERNIAK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University  
Ternopil, Kryvonosa 2 Street

### THE FORMATION OF THE READINESS OF THE STUDENTS OF THE FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES FOR THE TEACHING PRACTICE AT SCHOOL

*The article investigates the formation of the readiness of students of the Faculty of Foreign Languages for the teaching practice at school. A theoretical analysis of scientific and methodological literature on the readiness of students of the Faculty of Foreign Languages for teaching practice at school is carried out. Teaching Practice is an important component in the structure of the training of the teachers to be for the professional activity. The preparation of a foreign language teacher implies his awareness of the future professional activities as management of the process of learning a foreign language by his students. There have been studied the peculiarities of forming the readiness of the students of the Faculty of Foreign Languages for the training practice at school, as well as the methodical principles of the formation of the specified quality in the foreign language teachers which include the professional competence of the teacher to be, his attitude to teaching, knowledge of the subject, skills and abilities of their practical appliance together with the ability of the specialist to carry out the communicative and didactic communication along with the ability to communicate his own knowledge and experience to others. There have been grounded the components of the readiness of students of the Faculty of Foreign Languages for teaching practice at school. There have been developed and tested in practice the criteria for assessing the English language lesson during the training practice.*

**Keywords:** teaching practice, management of educational and cognitive activity of students, readiness for carrying out the pedagogical activity, criteria of assessment of the English language lesson.

Оновлення і реформування сфери освіти передбачає підвищення вимог до рівня підготовки педагогічних фахівців. Одним із центральних завдань, які постають перед сучасною вищою педагогічною школою, є формування високого рівня професійної компетентності майбутнього вчителя.

Ключовим етапом становлення професійної компетентності майбутнього вчителя є педагогічна практика у школі. Саме педагогічна практика є тим важливим етапом фахової підготовки майбутнього вчителя, у процесі якого відбувається інтеграція його знань, умінь та навичок, здобутих у педагогічному закладі. Педпрактика передбачає формування першого досвіду педагогічної професійної діяльності, а саме перенесення знань, умінь та навичок із педагогіки та методики викладання іноземної мови у сферу педагогічної праці, а також застосування означених знань, умінь та навичок у професійній діяльності з учнівським колективом.

Аналіз вітчизняних досліджень свідчить про значний рівень уваги до проблеми підготовки майбутніх педагогів до проходження педагогічної практики, котрій присвячено дослідження цілої низки науковців-дослідників і педагогів-практиків (С. Ю. Ніколаєва, О. В. Перетятко, Л. В. Пшенична, А. А. Сбруєва, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин, В. В. Черниш) [2; 4; 5].

Водночас, як свідчить практика роботи з студентами педагогічних ВНЗ, більшість з них зазнають чималих труднощів під час проходження першої педагогічної практики, яку майбутні вчителі проходять на четвертому році навчання у педагогічному ВНЗ.

**Метою статті** є аналіз специфіки педагогічної практики як ключового етапу в процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя та висвітлення практичного досвіду організації педагогічної практики на факультеті іноземних мов.

Будучи однією із обов'язкових навчальних дисциплін у педагогічному ВНЗ, педагогічна практика спрямована на набуття майбутніми вчителями комплексу умінь та навичок, необхідних для здійснення всіх видів навчально-виховної роботи в школі. Специфіка педагогічної практики



полягає в тому, що вона є складним, багатоаспектним та багатофункціональним явищем, котрий вимагає спеціального підходу.

Під час педпрактики відбувається закріплення і поглиблення знань студентів з психолого-педагогічних дисциплін, їх методичної підготовки та знань з предметів кваліфікаційно-професійного спрямування. Водночас педпрактика передбачає оволодіння майбутніми педагогами технологіями, формами та прийомами організації навчально-виховної роботи в школі, застосування педагогічних знань, умінь та навичок для вирішення визначених педагогічних завдань з конкретним учнівським колективом.

Головною метою педагогічної практики на факультеті іноземних мов є розвиток у майбутніх вчителів іноземної мови умінь застосовувати знання з педагогіки, психології та методики викладання іноземної мови у процесі проведення комунікативно-спрямованих уроків з використанням сучасних методів та прийомів активізації іншомовної діяльності учнів, а також здійснення виховної роботи засобами іноземної мови. Проходження педгогічної практики студентами факультету іноземних мов передбачає формування у них першого досвіду педагогічної професійної діяльності у процесі самостійного керівництва студентом-практикантом навчально-виховною роботою колективу учнів вивчення під час іноземної мови.

Проте, здійснене нами опитування студентів факультету іноземних мов ТНПУ імені Володимира Гнатюка доводить, що велика кількість студентів відчуває певну невпевненість перед цим, поза сумнівом, відповідальним етапом свого професійного становлення, відзначаючи низький рівень особистісної готовності до педагогічної діяльності, незважаючи на те, що більшість з них стверджує про наявність сформованості у них високого рівня знань з психолого-педагогічних дисциплін, методичної підготовки і спеціальних предметних знань професійного спрямування.

Так, тест на виявлення рівня теоретичної підготовки щодо змісту та особливостей педагогічного управління навчальними процесами виявив недостатній рівень означеного аспекту професійної підготовки студентів. Водночас, тест на визначення самооцінки управлінсько-педагогічних умінь продемонстрував низький рівень означених умінь студентів. Разом з тим, діагностика мотиваційної налаштованості студентів на застосування новітніх форм та прийомів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів на уроці іноземної мови довела необхідність підвищення рівня означеної характеристики у методичному портфоліо майбутніх вчителів іноземної мови.

Це спонукає звернути особливу увагу на здійснення цілеспрямованої професійно-педагогічної підготовки студентів з метою забезпечення їхньої готовності до педагогічної діяльності у школі, понад усе з метою їх усвідомлення себе майбутніми вчителями, керівниками навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Означений практичний підхід вимагає попереднього здійснення теоретичного аналізу науково-методичної літератури з питань готовності до професійної педагогічної діяльності.

Ю. В. Пелех тлумачить термін «професійна готовність» як інтегровану якість особистості, спрямовану на вирішення різнопланових професійних завдань за допомогою активізації і застосування цілісної системи набутих компетенцій [3, с. 37].

На переконання І. П. Підласого, готовність учителя до педагогічної діяльності є головною характеристикою педагога, яка передбачає сукупність об'єднаних у систему природних і набутих якостей фахівця, які визначають здатність педагога виконувати професійні обов'язки на належному рівні. Компонентами готовності до педагогічної діяльності є професійна самосвідомість вчителя, його ставлення та мотивація до педагогічної діяльності, знання предмета, навички і вміння їхнього практичного застосування, а також професійно значущі якості особистості вчителя [6, с. 54].

Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми дозволяє нам трактувати готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності як сукупність соціально значущих особистісних якостей вчителя, які продуктивно реалізуються у педагогічній практиці фахівця під час керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Однією із найважливіших особистісних складових готовності до педагогічної діяльності вважаємо його здатність обирати оптимальні засоби педагогічного впливу на учнівський колектив, а також наявність у майбутнього фахівця комунікативної і дидактичної потреби спілкування та передачі досвіду іншим [7, с. 24].

Зміст вищезгаданих наукових положень з досліджуваної проблеми дає підставу для висновку, що рівень професійної готовності вчителя визначає рівень його успішного функціонування у майбутній професійній діяльності.

Водночас сучасна вітчизняна педагогіка розглядає професійну діяльність вчителя як забезпечення ним стабільного функціонування і розвитку організованої навчально-пізнавальної діяльності учнів та досягнення оптимального результату в підготовці й належному вихованні учнів. Інакше кажучи основою фахової діяльності вчителя є педагогічне управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів [9, с. 32].

К. В. Астахова тлумачить управління педагогічним процесом як складний багатофакторний цілоспрямований процес впливу на керований об'єкт, яким є учнівський колектив, за допомогою дії відповідних педагогічних технологій, методичних прийомів і засобів навчання, а також взаємодії впорядкованих систем, спрямованих на керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів та досягнення на цій основі освітньо-виховних цілей [1, с. 19].

Аналіз проблем педагогічного управління навчальними процесами та специфіки педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів під час вивчення іноземної мови демонструє, що необхідним компонентом змісту професійної підготовки сучасного вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі є формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, яка є однією з ознак професійної компетентності та педагогічної майстерності вчителя іноземної мови.

Сучасна методика навчання іноземних мов розглядає педагогічне управління процесом вивчення іноземної мови як багатофакторну організаторську діяльність учителя з метою керівництва процесом навчання іноземної мови з урахуванням особливостей іншомовного навчального матеріалу, особливостей учнів, а також наявності технічних та інших засобів на основі використання об'єктивних законів пізнавального процесу. Відтак, вчитель як керівник навчально-пізнавальної діяльності учнів у класі, безпосередньо здійснює управління означеною діяльністю з метою забезпечення належного рівня ефективності навчально-виховного процесу, а також морально-психологічного стану школярів [7, с. 30].

Щодо готовності до педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю на уроці іноземної мови, то означена якість розглядається вченими як оволодіння вчителем іноземної мови організаційним досвідом управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів на досконалому рівні з повним усвідомленням вчителем іноземної мови себе як керівника навчально-пізнавальною діяльністю учнів.

Ця педагогічна категорія відображає педагогічне управління навчально-виховним процесом колективу учнів, рівень управлінської підготовки педагога, його стиль у педагогічному управлінні діяльністю учнів, характер його професійної поведінки у педагогічному спілкуванні з учнівським колективом, а також мотиваційну налаштованість на самовдосконалення у цьому процесі.

Беручи до уваги вищезгадане, вважаємо, що сучасна підготовка вчителя іноземної мови повинна спрямовуватися насамперед на те, щоб майбутній фахівець усвідомлював свою професійну діяльність як управління процесом вивчення іноземної мови його учнями.

Здійснений теоретичний аналіз науково-методичної літератури з питань педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів в процесі вивчення іноземної мови забезпечує теоретичне підґрунтя розуміння готовності студентів факультету іноземних мов до проходження педагогічної практики і водночас спонукає до здійснення пропедевтичних засобів та практичних дій з метою підвищення рівня готовності студентів до проходження педагогічної практики.

На наше переконання, вирішення цієї проблеми можливе за умови, коли формування готовності вчителя до педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів буде становити певну підсистему в загальній структурі професійних знань майбутнього вчителя іноземної мови. Майбутній вчитель іноземної мови має бути психологічно, знаннєво і технологічно готовим до здійснення організаторських та управлінських функцій у процесі навчання і виховання своїх учнів. Це – одна з важливих складових його професійної підготовки до педагогічної діяльності.

Водночас готовність до педагогічного управління та постійне її вдосконалення виступає однією з ознак професійної компетентності та педагогічної майстерності вчителя іноземної мови. Від рівня цієї підготовки головним чином залежить ефективність управління майбутнім вчителем іноземної мови навчально-пізнавальною діяльністю учнів, а відтак і результати діяльності учнівського колективу, яким він буде керувати, що забезпечить можливість успішного досягнення педагогом поставлених навчальних цілей.

## ЛІНГВОДИДАКТИКА

З цією метою на факультеті іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка педагогічній практиці передують певні пропедевтичні заходи, спрямовані на формування готовності студентів факультету іноземних мов до проходження педпрактики у школі. Одним з важливих пропедевтичних моментів є доведення до відома до майбутніх практикантів та обговорення з ними розроблених методистами критеріїв оцінки готовності до педагогічної практики у школі.

Так, готовність майбутнього вчителя іноземної мови до проходження педагогічної практики у школі передбачає насамперед сформованість таких складових, як методична, мовленнєва, психолого-педагогічна підготовка студента-практиканта, а також його комунікативна поведінка на уроці та адекватність застосування засобів навчання. Детальний опис чинників кожного аспекта готовності до проходження педпрактики у школі, а також кількість балів для здійснення самооцінки студентом-практикантом свого рівня готовності представлені у табл. 1.

Таблиця 1

### *Критерії оцінювання готовності студента-практиканта до проходження педпрактики*

0–10 балів	Методична підготовка студента-практиканта
0–10 балів	Мовленнєва підготовка студента-практиканта
0–10 балів	Комунікативна поведінка студента-практиканта на уроці
0–10 балів	Психолого-педагогічна підготовка студента

## ЛІНГВОДИДАКТИКА

	Урахування студентом-практикантом індивідуальних/ особистісних особливостей учнів. Емоційний стан вчителя на уроці (настрій, зібраність, уміння володіти собою, впевненість, самоконтроль). Наявність елементів педагогічної творчості на уроці, нетрадиційних методів і прийомів). Культура зовнішнього вигляду та поведінки студента-практиканта;
0–5 балів	Застосування засобів навчання
	Використання дидактичного роздавального матеріалу на уроці, його відповідність цілям навчання. Використання технічних засобів навчання. Методична ефективність їх використання. Використання дошки. Грамотність записів, їх відповідність каліграфічній нормі, правильність розташування, доцільність записів, їх достатність.

Пропедевтичне обговорення з майбутніми практикантами критеріїв оцінювання уроку англійської мови, на наше переконання, сприяє підвищенню рівня усвідомленого та вдумливого підходу студентів-практикантів до підготовки до уроків з учнівським класом. В узагальненому вигляді вони представлені у табл. 2.

Таблиця 2

### *Критерії оцінювання уроку англійської мови*

0–5 балів	I. Підготовка студента-практиканта до уроку
	Наявність розгорнутого плану-конспекту уроку, чіткість його структури; дотримання студентом-практикантом плану уроку. Ступінь підготовки студента-практиканта до уроку (вільно оперує навчальним матеріалом; майже не заглядає у конспект, іноді звертається до конспекту, не відривається від конспекту) під час уроку. Підготовка дошки, дидактичних посібників, технічних засобів.
0–30 балів	II. Аналіз ходу уроку
I. (0–5)	I. Початок уроку: Якість проведення фонетичної зарядки. Зв'язок фонетичної зарядки з наступними етапами уроку. Рівень готовності вчителя до проведення фонетичної зарядки (дотримання правильності вимови, знання напам'ять римовок, віршів, скоромовок, прислів'їв, які є матеріалом для фонетичної зарядки, їх правильне інтонування і синтагматичне членування). Якість проведення мовленнєвої зарядки. Пов'язаність мовленнєвої зарядки з темою уроку чи актуальними подіями у житті учнів, нашій країні чи країнах, мова яких вивчається. Виховний/розвивальний потенціал мовленнєвої зарядки.
II. (0–20)	II. Основна частина уроку: Організація уроку (чітко структурована, недостатньо чітка, достатньо нечітка). Темп уроку (оптимальний, високий, низький, дуже повільний, такий, коли багато часу марнується на незначні аспекти). Раціональність поєднання основній частині року таких аспектів як а) тренування застосування у мовленні відомого навчального матеріалу. б) поєднання нового навчального матеріалу з вивченим напередодні в) тренування застосування у мовленні нового навчального матеріалу. г) практика у спілкуванні. Рівень подання нового матеріалу (кваліфікований, з певними недоліками, некваліфікований). Інтегрованість подачі нового матеріалу (навчання лексики, граматики, фонетики). Раціональне поєднання навчання усіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письма, аудіювання). Здійснення контролю: Аргументованість, об'єктивність оцінок, їх виховна і мотиваційна функція.
III. (0–5)	III. Заклучна частина уроку: Якість підведення підсумків уроку, визначення студентом-практикантом результативності уроку. Своєчасність і чіткість пояснення домашнього завдання, врахування його посиленості для учнів конкретної групи/класу.

Проходження педпрактики студентами факультету іноземних мов передбачає і організацію позакласної роботи з учнями. Як вказує Г. І Сорока, мета позакласної роботи з іноземної мови має кілька аспектів, одним із найголовнішим з яких є виховувати та підтримувати у школярів мотивацію до оволодіння іноземною мовою [8, с.48].

Водночас методисти виокремлюють такі чинники, як сприяння підвищенню рівня володіння учнями іноземною мовою; розширення знань учнів про соціально-економічні особливості та культуру країни, мова якої вивчається; формування лінгвокраїнознавчої компетенції школярів; формування лінгвокраїнознавчої компетенції чнів; розвиток творчих здібностей школярів [4, с. 67].

Основними вимогами організації позакласної роботи з іноземної мови є тісний зв'язок з класною роботою з іноземної мови; організація колективної взаємодії учнів; створення невимушеної атмосфери під час підготовки та проведення позакласних виховних заходів. У позакласній роботі з іноземної мови студенти-практиканти повинні враховувати інтереси та здібності учнів. Позакласний захід з іноземної мови має бути емоційно насиченим і мати захоплюючий характер. Проведення заходу не передбачає чітко визначених домашніх завдань і чітко визначеної оцінки діяльності учнів.

Позакласна робота передбачає керівництво студентами-практикантами учнівською підготовкою повідомлень, доповідей, розучування віршів, пісень, уривків з літературних творів іноземною мовою, виготовлення наочних засобів, оформлення стіннівок, альбомів, стендів тощо.

Таким чином, підготовка майбутнього вчителя іноземної мови, здатного забезпечити необхідний рівень навчання і виховання учнівського колективу, вимагає формування високого рівня готовності педагога до педагогічного управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів безпосередньо у вищому навчальному закладі. Будучи найскладнішим етапом формування професійної компетентності майбутнього спеціаліста, педагогічна практика є ключовим моментом оволодіння майбутнім вчителем іноземної мови умінням застосувати свої знання, уміння і навички у процесі розвитку професійної педагогічної компетентності.

Водночас спеціалістична підготовка студентів факультету іноземних мов до проходження педпрактики у школі сприятиме усвідомленню студентами власної готовності до майбутньої професійної діяльності, дозволяючи майбутньому фахівцю визначити рівень своєї відповідності вимогам та специфіці педагогічної діяльності, а також намітити програму професійного самовдосконалення з метою здійснення професійної педагогічної діяльності на належному рівні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова К. В. Трансформація вищої освіти вимагає трансформації управління вищою школою / К. В. Астахова // Педагогіка і психологія. – 2002. – №3. – С. 19 – 22
2. Організація педагогічної практики в кредитно-модульній системі навчання (освітньо-кваліфікаційні рівні «бакалавр», «спеціаліст») / Укл.: Соловей М. І., Ніколаєва С. Ю., Спіцин Є. С. та ін. – К: Ленвіт, 2006. – 106 с.
3. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія; за ред. М. Б. Євтуха / Ю. В. Пелех. – Рівне: Тетіс, 2009. – 400 с.
4. Педагогічна практика з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої і В. В. Черниш. – К.: Ленвіт, 2003. – 250 с.
5. Педагогічна практика: навч.-метод. посібник. У 2 ч. / За ред. Л. В. Пшеничної, А. А. Сбруєвої, О. В. Перетятко. – Суми: СДПУ, 2004. – 180 с.
6. Підласий І. П. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.
7. Серняк О. М. Теоретико-методичні основи педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльністю учнів. Методичні рекомендації до вивчення спецкурсу / О. М. Серняк. – Тернопіль: ТНПУ, 2008. – 60 с.
8. Сорока Г. І. Планування та аналіз виховної роботи школи / Г. І. Сорока. – Харків: Основа, 2003. – 63 с.
9. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Педагогіка управління навч. посібник / Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ, О. С. ПОНОМАРЬОВ. – Харків: НТУ «ХПІ», 2003. – 408 с.

## REFERENCES

1. Astakhova K.V. *Transformatsiya vyshchoyi osvity vymahaye transformatsiyi upravlinnya vyshchouy shkoloyu* [Transformation of higher education requires transformation of higher educational system] / K.V. Astakhova // Pedagogika i psykholohiya. – 2002. – № 3. – PP. 19–22.
2. *Orhanizatsiya pedahohichnoyi praktyky v kredytno-modulniy systemi navchannya (osvitno-kvalifikatsiyni rivni «bakalavr», «spetsialist»)* [Organization of teaching practice in the credit-module system of

- education (educational and qualification levels "Bachelor", "Specialist") / Ukl.: Solovey M.I., Nikolayeva S.YU., Spitsyn YE.S. ta in. – K.: Lenvit, 2006. – 106 p.
3. Pelekh Y.V. *Tsinnisno-smyslovyy kontsept profesynoyi pidhotovky maybutoho pedahoha: monohrafiya* [Value and semantic concept of professional training of the future teacher] / YU. V. Pelekh; za redaktsijeju M. B. Yevtukha. – Rivne: Tetis, 2009. – 400 p.
  4. *Pedahohichna praktyka z metodyky vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Teaching Practice on the Methodology of Teaching Foreign Languages in Secondary schools] / Kol. avtoriv pid ker. S. YU. Nikolayevoyi i V. V. Chernyshch – K.:Lenvit, 2003. – 250 p.
  5. *Pedahohichna praktyka: navch.-metod, posib.* [Teaching practice] – U 2 ch. / Za red. L. V. Pshenychnoyi. A. A. Sbruyevoyi, O.V.Peretyatko. – Sumy: SDPU, 2004. –180 p.
  6. Pidlasyy I.P. *Interaktyvnyy pidruchnyk dlya pedahohiv rynkovoyi systemy osvity* [Interactive tutorial for educators of the market education system] / I. P. Pidlasyy – K.: Vydavnychyj Dim «Slovo», 2004. – 616 p.
  7. Sernyak O. M. *Teoretyko-metodychni osnovy pedahohichnoho upravlinnya kolektyvnoyu navchalno-piznavalnoyu diyalnistyu uchniv. Metodychni rekomendatsiyi do vyvchennya spetskursu.* [Theoretical and methodological foundations of pedagogical management of cooperative learning and cognitive activity of students] / O. M. Sernyak. – Ternopil: TNPU, 2008. – 60 p.
  8. Soroka H.I. *Planuvannya ta analiz vykhovnoyi roboty shkoly* [Planning and analysis of the educative work in schools]. – Kharkiv: Osnova, 2003. – 63 p.
  9. Tovazhnyanskyj L. L., Romanovskyy O. H., Ponomarov O. S. *Pedahohika upravlinnya* [Pedagogical management]. – Kharkiv: NTU “KHPI”, 2003. – 408 p.

УДК 378:37.091.12.011.3 – 051: [811.111:37.091.33–028.17

ПРИНА БІЛЯНСЬКА

iryna.bezruka@hotmail.co.uk

аспірантка,

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

## ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ АУДІОКНИГ

*Розкрито психолінгвістичні особливості аудіювання художніх аудіокниг та визначено передумови формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів на їх основі, проаналізовано функціонування психічних процесів та психологічних механізмів аудіювання, а також механізмів художнього сприйняття. Виокремлено та проаналізовано такі механізми аудіювання художніх аудіокниг: психічні процеси (сприйняття, мислення, пам'ять, увага), психологічні механізми (мовленнєвий слух, внутрішнє промовляння, ймовірнісне прогнозування, осмислення, оперативна пам'ять), механізми художнього сприйняття (емоції та почуття, уява, апперцепція, образне та асоціативне мислення), механізми смислової переробки інформації (механізм еквівалентних замінів, перекодування, компресії, розширення, трансформації). Обґрунтовано важливість механізмів обробки інформації для осмислення художніх творів на слух та визначено відповідні уміння. Зроблено висновок, що для ефективного формування іншомовної аудитивної компетентності засобами аудіокниг необхідно: враховувати інтереси студентів, мотивувальні чинники та установки; розвивати уміння переробки інформації; тренувати роботу механізмів аудіювання; активувати апперцепцію перед прослуховуванням; створити умови, за яких студенти мають можливість поділитись своєю проєкцією твору, створити «вторинний текст».*

**Ключові слова:** аудитивна компетентність, аудіокниги, аудіювання, психолінгвістичні передумови, психологічні механізми, художнє сприйняття.

ИРИНА БИЛЯНСКАЯ

аспірантка,

Тернопольский национальный педагогический университет имени В. Гнатюка

г. Тернополь, ул. М. Кривоноса, 2

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧІСЬКІ ПЕРЕДПОСЫЛКИ ФОРМУВАННЯ ІНОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЇ АУДИОКНИГИ**

*Раскрыты психолінгвістическія асабнасці аўдывання хуаажественных аўдыокніг і ааделены пераосылкі аформывання іномовноў аўдывноў компетентності будучих учителей. Внимание сосредоточено на рассмотрении функционирования психических процессов и психологических механизмов аўдывання и работе механизмов хуаажественноў восприятия. Выделены и проанализированы такие механизмы аўдывання хуаажественных аўдыокніг: психические процессы (восприятие, мышление, память, внимание), психологические механизмы (речевой слух, внутреннее проговаривание, вероятностное прогнозирование, осмысление, оперативная память), механизмы хуаажественноў восприятия (эмоции и чувства, воображение, апперцепция, образное и ассоциативное мышление), механизмы смысловой переработки информации (механизм эквивалентных замен, перекодирования, компрессии, расширения, трансформации). Обоснована важность механизмов обработки информации для осмысления хуаажественных произведений на слух и ааделены соответствующие умения. Сделано вывод, что для эффективного формирования іномовноў аўдывноў компетентності средствами аўдыокніг необходимо: учитывать интересы студентов, мотивирующие факторы и установки; развивать умение переработки информации; тренировать работу механизмов аўдывання; активировать апперцепцию перед прослушиванием; создать условия, при которых студенты имеют возможность поделиться своей проекцией произведения, создать «вторичный текст».*

**Ключевые слова:** аўдывная компетентність, аўдыокніги, аўдывання, психолінгвістическія пераосылкі, психологические механизмы, хуаажественное восприятие, проекция, вторичный текст.

IRYNA BILIANSKA

PhD student,

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University  
Ternopil, Kryvonosa 2 Street**PSYCHOLINGUISTIC PREREQUISITES FOR DEVELOPING LISTENING COMPETENCE OF PRE-SERVICE TEACHERS THROUGH FICTION AUDIOBOOKS**

*The quality of the professional training of foreign language teachers presupposes high level of their listening competence. However, in non-authentic language environment developing proficiency in listening is recognized as a difficult task. Therefore, Ukrainian methodologists are in search of new ways to improve listening skills of pre-service teachers. The purpose of this article is to explore recent research into psycho-linguistic issues and analyse the grounds for the development of listening competence by means of fiction audiobooks. This paper therefore deals with the analysis of cognitive processes and psychological mechanisms, listening stages (motivational, analytically-synthetic, executive and controlling). It goes on to focus on artistic perception and its mechanisms and the information processing mechanisms. Since fiction is an art of words, specific features of listening to audiobooks are primarily related to the category of art. It is revealed that at all levels of the structure of an artistic text (genre, plot, structure) there are some authors guidelines which guide, direct attention and activate apperception. The typical benchmarks of audiobooks that help to activate apperception (genre, cover, title, sample, summary, reviews, author / narrator, volume, rating etc.) have been determined. It has been found that listening to an audiobook should result into its "projection" in the recipients mind. The "projection" may be materialized through a secondary text. It is concluded that the mechanisms of listening to fiction audiobooks are: 1) mental processes (perception, thinking, memory, attention); 2) psychological mechanisms (speech hearing, articulation, anticipation, comprehension, working memory); 3) mechanisms of artistic perception (emotions and feelings, imagination, apperception, figurative and associative thinking); 4) information processing mechanisms (mechanism of equivalent replacements, transcoding, compression, expansion, transformation). Thus, the following prerequisites for developing listening competence of future teachers have been singled out: 1) interests of students, motivating factors should be considered; 2) students must be taught to analyze, synthesize and process information while listening 3) psychological mechanisms should be developed; 4) apperception should be activated before listening; 5) students should be able to share their "projection" of the audiobook.*

*Keywords: audiobooks, cognitive processes, fiction, language processing, listening, listening competence, projection, psychological mechanisms.*

Якість професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов передбачає високий рівень сформованості їхньої іншомовної аудитивної компетентності. Така компетентність «повинна забезпечувати усне професійне спілкування майбутнього вчителя іноземної мови – як на рівні виконання основних та безпосередніх професійних обов'язків (проведення занять з іноземної мови), так і на рівні професійного усного спілкування із зарубіжними колегами» [22, с. 125]. Однак в умовах відсутності природного іншомовного середовища аудіювання визнається науковцями найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, а це спонукає до створення нових ефективних методик із застосуванням сучасних засобів, одним із яких є аудіокнига (АК).

Вивченням психолінгвістичних передумов сприйняття та розуміння мовлення на слух займалися такі українські психолінгвісти, психологи та методисти: В. В. Волков, Н. І. Герасименко, С. В. Засєкін, Л. В. Засєкіна, Л. О. Калмикова, С. І. Куранова, І. М. Лапшина, Т. Б. Патирко, О. О. Селіванова, О. Б. Тарнопольський, Н. В. Харченко та ін. Біля витоків психолінгвістики стояли В. П. Белянін, Л. С. Виготський, Н. І. Жінкін, О. О. Залевська, О. О. Леонтьєв та ін. Значні теоретичні та емпіричні психолінгвістичні дослідження здійснили Г. Альтман, Л. Вандергріфт, М. Гарман, Г. Гьорман, Д. Річардс, Д. Рубін, Д. Філд, П. Г. Фрідман та ін. Вагомий внесок зроблено вченими у розв'язанні проблем смислового сприйняття тексту та вивчення взаємодії продуцента/реципієнта і тексту, а також тексту і його проєкцій. Однак, однією з актуальних проблем в психолінгвістиці залишається проблема адекватного сприйняття та розуміння художнього твору (ХТ).

ХТ вважається методистами одним із найскладніших для осягнення студентами на всіх етапах навчання [21, с. 20]. Щоб повністю реалізувати потенціал художніх АК з метою формування та вдосконалення іншомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів необхідно розробити відповідну методику, яка б враховувала психолінгвістичні особливості перебігу процесу аудіювання ХТ.

**Мета статті** – проаналізувати психолінгвістичні передумови формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів засобами художніх АК.

Загальновідомо, що аудіювання – це рецептивний, реактивний, зовнішньо не виражений, але внутрішньо активний процес слухового та смислового сприймання озвученого мовлення [25, с. 130]. Аудіювання – це вид мовленнєвої діяльності, а будь-яка діяльність включає спонукально-мотиваційну, аналітико-синтетичну та виконавчу фази; завданням викладача є врахування особливостей кожної фази та цілеспрямована організація діяльності [9, с. 76]. Перша фаза аудіювання реалізується складною взаємодією потреб, інтелектуально-пізнавальних мотивів та мети діяльності. Тому врахування інтересів студентів, мотивувальних чинників та установок є невідомою складовою у навчанні аудіювання. На другій фазі – аналітико-синтетичної переробки інформації – виконуються послідовні розумові операції, що приймають, декодують та беруть участь у «внутрішньому оформленні» повідомлення. Так, для успішного протікання процесу аудіювання необхідно навчати студентів аналізувати, синтезувати та обробляти сприйняте на слух мовлення. Третя фаза – виконавча – завершується умовиводом, осмисленням повідомлення (його розумінням або нерозумінням), що є внутрішнім результатом. Ці фази повинні враховуватись при розробці системи вправ для навчання аудіювання на основі художніх АК.

Враховуючи складний внутрішній характер аудіювання, що не піддається безпосередньому аналізу, а також те, що художні АК – це складні і великі за обсягом аудіо матеріали, необхідність зворотного зв'язку у навчальних умовах є очевидною. На основі аналізу наукової літератури [5; 13] вважаємо за доцільне виділити фазу контролю, яка повинна завершувати навчальну аудитивну діяльність. Це фаза зворотного зв'язку, на якій внутрішній результат аудіювання повинен стати матеріальним за рахунок письмового чи усного висловлювання-реакції.

У психології процес аудіювання розглядається крізь призму функціонування пізнавальних психічних процесів та психологічних механізмів, які власне і визнаються



дослідниками одним із основних факторів успішного / неуспішного сприйняття та розуміння іншомовного мовлення на слух. До найважливіших пізнавальних психічних процесів аудіювання відносяться такі процеси: сприймання – цілісне відображення предметів, ситуацій і подій, що виникає при безпосередньому впливі фізичних подразників на рецепторну поверхню органів чуття; мислення – процес опосередкованого та узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях чи зв'язках; увага – це усвідомлене зосередження свідомості людини на певних об'єктах; пам'ять – форма психічного відображення, яка включає запам'ятовування, збереження і поступове відтворення минулого досвіду [23].

Важливу роль під час аудіювання іншомовного мовлення відіграють наступні психологічні механізми: мовленнєвий слух – здатність розрізнити звуки мовлення та ідентифікувати їх з відповідними фонемами [14, с. 282]; внутрішнє промовляння – перетворення звукових образів на артикуляційні у внутрішньому мовленні [14, с. 283]; ймовірнісне прогнозування – здатність передбачати структурне, лінгвістичне та смислове розгортання висловлювання [14, с. 282]; осмислення – процес розкриття і встановлення зв'язків та відношень, який має результативну сторону і може призвести до позитивного та негативного результату: розуміння або нерозуміння сприйнятого на слух мовлення [8, с. 90]; оперативна пам'ять – підсистема пам'яті, яка забезпечує оперативне утримання та перетворення інформації, яка поступає від органів чуття та з довготривалої пам'яті [1, с. 116].

Суть аудіювання полягає в тому, щоб слуховим аналізатором виокремити сприйманий об'єкт та впізнати його, зіставивши з еталонами, які зберігаються у довготривалій пам'яті. Перша дія – це розрізнення, а друга – упізнання. Щоб розрізнити та впізнавати іншомовне мовлення, необхідно перебудувати мовленнєві механізми, котрі пристосовані до рідної мови [7, с. 162]. Всі психічні процеси та психологічні механізми функціонують взаємопов'язано, тому збій у роботі одного з них знизить якість роботи інших. Беручи до уваги індивідуальні особливості студентів, зрозуміло, що психологічні механізми аудіювання не можуть функціонувати у всіх однаково, тому вдосконалення цих механізмів має здійснюватись індивідуально під час самостійної роботи з АК.

Зрозуміло, що в основі сприйняття на слух ХТ лежать ті ж процеси, котрі існують при сприйнятті будь-якого аудіоповідомлення. Враховуючи те, що ХТ мають свої особливості, вважаємо за доцільне проаналізувати, як вони проявляються у процесі аудіювання художніх АК.

Для аналізу проблеми сприйняття ХТ у звукозапису беремо до уваги дослідження психологів, літературознавців, методистів. Особливості сприйняття ХТ досліджували: І. С. Варняк, В. М. Вертугіна, О. О. Залевська, В. О. Мартиненко, Л. М. Метельська, А. І. Новіков, О. В. Орлова, О. О. Сіваченко, В. В. Черниш, та ін. Методичну проблему використання ХТ для розвитку іншомовних умінь вивчали С. Д. Брумфіт, Г. Д. Відовсон, С. Н. Кандлін, Р. А. Картер, М. Н. Лонг, В. Неш, М. Г. Шорт та ін.

Особливості аудіювання художніх АК пов'язані передусім з категорією художності, яка є специфікою як тексту, так і його звукового оформлення. Відомо, що «ніякі навчальні міркування, обумовлені завданнями практичного оволодіння мовою (необхідність збагатити словниковий запас студентів, забезпечити зв'язок тематики ХТ із тематикою навчальних нехудожніх творів і т.д.), не можуть слугувати виправданням для використання у навчальному процесі літературних творів без урахування рівня їх художності» [20, с. 13]. Орієнтація на високохудожню літературу є необхідною для розвитку естетичної потреби та смаку студентів.

Оскільки художня література – це мистецтво слова, основною функцією ХТ визнається естетична функція, що реалізується у впливі на емоційну сферу особистості, викликаючи певні почуття, емоції та переживання. Ми переконані у тому, що художнє аудіо оформлення творів професійними нараторами подвоює естетичний вплив на слухача, активізує уяву і «запускає механізми художнього сприймання» [18, с. 20], сприяючи активній та творчій ролі слухача у цьому процесі. Враховуючи велику кількість безкоштовних художніх АК, начитаних не професіоналами, варто зазначити, що монотонне, емоційно безбарвне мовлення не може забезпечити художнього сприйняття

навіть високохудожнього твору. Тому, одним із основних критеріїв відбору художньої АК повинно бути її художнє озвучення.

За О. В. Орловою, «художнє сприйняття – це функціональний процес літературного діалогу між автором і читачем, який об'єднує авторське світосприйняття, закодоване в тексті художнього твору, та читацьке сприйняття, зумовлене апперцепцією, асоціаціями, настановами і спрямоване на розкодування знакової системи й розуміння змістів у супроводі відчуттів та емоцій, що пробуджуються в душі реципієнта» [16, с. 118]. Таким чином, аудіювання художніх АК можна розглядати як різновид мовленнєвої діяльності, сутність якого полягає в естетичному сприйнятті художнього озвученого твору.

Очевидним є те, що важливу роль у сприйнятті та розумінні художніх АК поряд із пізнавальними психічними процесами відіграють і такі емоційні психічні процеси, як почуття та емоції. Сприймаючи твір, людина перебуває під дією певних моральних установок, ціннісних орієнтацій, що впливають на її ставлення до персонажів та їхніх вчинків. Однак, як зазначає О. В. Орлова, емоції, які читач отримує в процесі естетичного сприйняття, відрізняються від емоцій, що з'являються за звичайних життєвих обставин. Це вторинні емоції, тому що читач переживає біль, жах, радість не в реальному житті, а в уявних подіях та ситуаціях [16, с. 120]. О. В. Орлова стверджує, що «естетичні емоції накопичуються в процесі сприйняття художнього тексту і здатні, набравши критичну масу, вибухнути катарсисом» [16, с. 120].

Поряд із емоціями та почуттями, важливе значення під час аудіювання художніх АК відіграє апперцепція, уява, образне та асоціативне мислення. Апперцепція – різновид і властивість сприймання, в якій виявляється залежність сприймання від попереднього індивідуального досвіду людини, її знань, інтересів, актуальних для неї потреб [23]. У психологічних процесах дією апперцепції вважають «вплив індивідуальних якостей, здібностей, настанов, досвіду субекта на перебіг і результат процесу сприйняття» [16, с. 123]. О. Орлова зазначає, що читацька апперцепція складна і варіативна та залежить від багатьох умов та обставин. У всі рівні структури ХТ (жанр, хронотоп, сюжет, композицію) автори закладають певні орієнтири. Такі орієнтири виконують «функцію психологічних настанов, які концентрують увагу, активізують чуттєво-емоційну роботу читача» [16, с. 120]. Ознаки жанру, назва твору, місце і час, де відбувається дія, спрямовують читацьке сприйняття у потрібному напрямі.

Важливими для апперцепції є читацькі передбачення, які науковці називають «горизонтом читацьких очікувань» [16, с. 120]. Видається слушним визначити, на які саме очікування доцільно орієнтуватись при виборі сучасних англомовних художніх АК. Аналіз англомовних сайтів, на яких АК є доступними для потенційного слухача (Audible, Simply Audiobooks, Audiobooks.com, AudiobooksNow, iTunes, AudiobookStore, On the Go Books, Audio Books Corner, AudioQueue) уможливив виявлення основних орієнтирів, які допомагають вибрати АК відповідно до власних інтересів, а також активувати дію апперцепції: назва жанру, обкладинка АК, назва твору, озвучений зразок, короткий виклад, рецензії (відгуки), імя автора/наратора, обсяг, рейтинг.

Дослідження літературознавців, психологів свідчать, що суттєву роль у сприйнятті ХТ відіграє саме назва жанру. Через категорію жанру художній досвід читача починає взаємодіяти із структурою певного твору. Зв'язок категорії жанру зі сприйняттям відображається у понятті «жанрове очікування». Апелюючи до попереднього читацького досвіду, реципієнт розуміє, що може чекати від прочитання твору певного жанру [2, с. 58]. Особливу роль серед вербальних орієнтирів відіграють заголовки. Вважається, що саме заголовок у згорнутому вигляді відображає основну думку тексту. Є дані, що залежно від складності тексту і від доречності, точності заголовка можна спрогнозувати від 20 до 80 % текстового повідомлення [17, с. 234].

Обкладинка аудіо книги (її зовнішнє оформлення) відіграє значну роль тоді, коли слухач не ознайомлений із автором та його творчістю, але шукає ту книгу, яка зацікавить, впаде в око. Малюнок на обкладинці може стати тим спонукальним фактором, який викличе бажання прослухати аудіо твір, тому що «оформлення книги, як з джерела, народжується зі змісту тексту» [24, с. 228]. Дуже важливим є озвучений зразок АК (обсяг 5 хв), який створює початкові враження від прослуханого, дозволяє припустити чи

вибрана книга відповідає очікуванням слухача. Для не носіїв мови, це один із найважливіших орієнтирів, адже дозволяє визначити чи вибрана книга є доступною для розуміння, чи голос та вимова наратора є приємними та зрозумілими для сприйняття. Разом із рецензіями рейтинг орієнтує слухача на рівень популярності АК, її якість, недоліки чи переваги (сюжету, аудіо оформлення тощо). Короткий виклад дає можливість ознайомитись із персонажами, місцем і часом дії, темою твору тощо. Зобразимо схематично, як активується апперцепція та формуються очікування слухача (рис. 1).

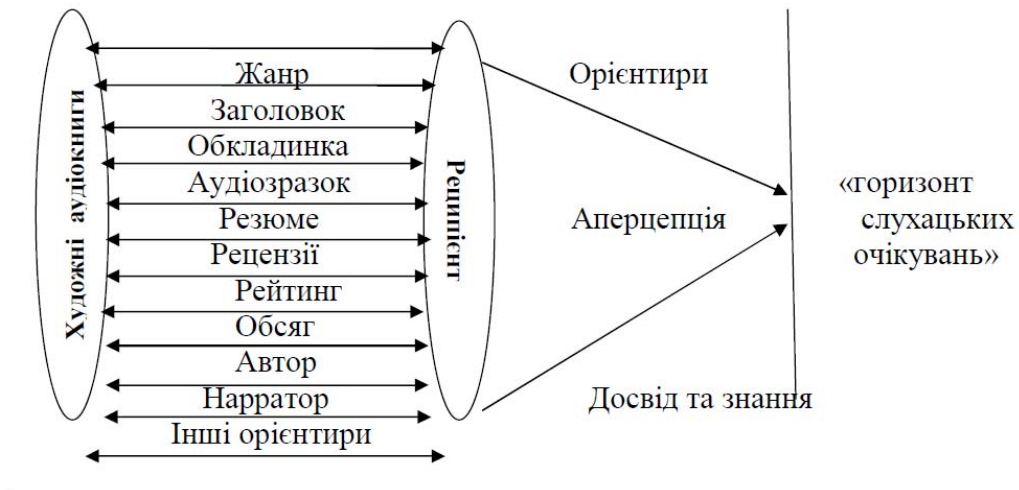


Рис. 1. Формування очікувань слухача перед прослуховуванням АК ХТ.

Смислове сприйняття тексту визнається методистами одним із найскладніших видів мовленнєво-розумової діяльності. Результатом такої діяльності є формуванням у свідомості реципієнта «читацької проєкції» (у контексті нашого дослідження – «проєкції слухача»). Про виникнення такої «проєкції» у свідомості реципієнта, на нашу думку, свідчить розрізнення науковцями понять «текст» і «твір». Значення цих понять унаочнюється науковцями у структурі літературно-художнього комунікативного акту [10]: автор – авторський твір – ХТ – читач (реципієнт) – читацький твір.

Спочатку у свідомості автора з'являється ХТ як ідеально-образна дійсність. Використовуючи знаки певної мови, автор записує його, щоб ознайомити інших із своїм авторським твором. Такий твір – матеріалізований та закодований у словесній формі – називають текстом. Він виконує роль своєрідного повідомлення, котре автор робить доступним для сприймання. Читач (реципієнт) виступає одержувачем цієї текстуальної інформації, внаслідок процесу читання якої у свідомості читача повинен з'явитися власний (читацький) твір, який ми розуміємо як «проєкція». Саме від уміння реципієнта спілкуватися із ХТ та майстерності автора залежить поява читацького твору. Власний твір розбудовується в уяві читача на основі ХТ. В. П. Іванишин робить висновок, що «художній текст – це знакова система, покликана, з одного боку, матеріалізувати авторський твір, а з іншого, сприяти постанню в уяві реципієнта читацького твору» [10].

Важливо відзначити, що безпосередній вплив на сприйняття та розуміння реципієнтом художніх АК мають наратори. Ланцюг взаємодії автора, наратора та слухача можна зобразити аналогічно до ланцюга взаємодії автора та читача ХТ: автор – авторський твір – художній текст – наратор (диктор/актор) – озвучений художній текст (мовлення) – слухач (реципієнт) – твір слухача (проєкція).

Отже, результатом аудіювання ХТ є «проєкція тексту на свідомість, де під впливом мовних засобів тексту формуються певні ментальні структури», які і є результатом розуміння [15, с. 64]. ХТ стимулюють реципієнтів висловити своє ставлення до подій, персонажів чи їх вчинків, а отже і поділитись своєю проєкцією твору. Для того, щоб проєкція, яка виникла в уяві слухача, матеріалізувалась, слухач повинен її певним чином

оформити, зробити доступною для інших, тобто створити усний чи письмовий «вторинний текст». У ланцюгу взаємодії автора, наратора та реципієнта цей текст буде кінцевою ланкою: автор – авторський твір – художній текст – наратор (диктор/актор) – озвучений художній текст (мовлення) – слухач (реципієнт) – твір слухача (проекція) – «вторинний текст».

Отже, проекція прослуханого ХТ – це результат осмислення, обробки, інтерпретації та перекодування мовних, художніх та культурних знаків у зрозумілі для реципієнта значення та образи, що виникає у його свідомості і може стати доступною для інших шляхом матеріалізації. А вторинний текст – це матеріалізована реципієнтом проекція художнього тексту, покликана виразити власне особистісне ставлення до сприйнятого.

Шляхом експерименту (методом «зустрічного тексту») А. І. Новіков підтверджує активну роль реципієнта у процесі сприйняття тексту, котрий «не пасивно реєструє інформацію, що міститься і тексті, не є просто «екраном», на якому проектується зміст тексту, але сам конструє ніби «зустрічний текст», чи «контртекст»» [15, с. 65]. За А. І. Новіковим, контртекст – це набір вербалізованих реакцій реципієнта, що виникає у його свідомості в процесі сприйняття та осмислення текстової інформації. В оформленні (матеріалізації) цих реакцій беруть участь такі механізми: механізм еквівалентних заміни, механізм перекодування, компресії, розширення, внутрішніх трансформацій. Саме за рахунок них опрацьовується і переробляється образне, метафоричне, емоційне мовлення автора, експлікується імпліцитний смисл твору, відбувається формулювання думок та лексико-граматичне оформлення реакцій, усного чи письмового висловлювання.

Розглянемо вищезгадані механізми детальніше.

Механізм перекодування – це встановлення еквівалентності між знаками різної природи із залученням коду ментальних образів як посередника у цьому процесі. [4, с. 41]. Вчені розглядають ХТ як систему різноманітних кодів [12, с. 15]. Ці коди (культурні, національні, художні) також потрібно вміти впізнавати, розшифровувати та перекодувати у власну систему кодів. Перебудова вихідного матеріалу може здійснюватись у трьох напрямках: компресія, розширення та внутрішні трансформації [18, с. 40].

Механізм еквівалентних заміни – це лексико-семантичні заміни. Завдяки його використанню «текст скорочується та перетворюється у фіксовані сигнали, за допомогою яких його потім можна відтворити, але тими словами-еквівалентами, що зберігають загальний смисл цього тексту» [8, с. 90].

Компресія – перетворення первинного тексту на вторинний через скорочення мовного коду. Компресія проявляється у внутрішньому та зовнішньому мовленні. Є дані, що в процесі усної передачі інформації тією ж мовою скорочення обсягу мовленнєвого повідомлення до 60% є цілком нормальним явищем [6, с. 7]. Досліджуючи прийоми мовленнєвої компресії під час синхронного перекладу, І. В. Гурін довів, що вони дозволяють перекладачу синхронізувати темп свого мовлення із темпом мовлення того, хто говорить [6, с. 5]. Це дає підстави припустити, що прийоми компресії дозволяють синхронізувати темп внутрішнього мовлення із темпом мовлення наратора художніх АК, тобто сприяють згортанню внутрішнього промовляння, що, в свою чергу, дозволяє зекономити час для роботи механізму ймовірного прогнозування. Факторами, що обумовлюють застосування компресії під час прослуховування художніх АК, є: 1) дефіцит часу; 2) потреба в одночасному прогнозуванні; 3) необхідність згортання внутрішнього промовляння; 4) звільнення оперативної пам'яті.

Розширення (декомпресія) – це лінійне або вертикальне розширення мовної одиниці (слова, словосполучення, тексту), що виникає в результаті необхідності заповнення фонетичних, морфемних, лексико-семантичних, синтаксичних або культурно-психологічних лакун генетично неспоріднених мов [11, с. 114]. На відміну від компресії, внутрішнє розширення може спричинити збої та втрату інформації під час аудіювання. Це пояснюється тим, що роздуми можуть «відволікати» увагу від твору. Зовнішнє розширення відбувається шляхом уточнень, пояснень понять, явищ, подій за рахунок фонових знань, власного мовного і побутового досвіду, що прямо пов'язані із прослуханою інформацією.

Трансформація є закономірною зміною основної моделі, що призводить до створення вторинної мовної структури [19, с. 224]. Трансформації можна поділити на ті,

## ЛІНГВОДИДАКТИКА

що відбуваються за рахунок внутрішнього мовлення, та зовнішні. За рахунок внутрішніх і зовнішніх трансформацій інформація переробляється синонімами, парафразами, еквівалентними замінами; змінюється простішими лексико-граматичними та синтаксичними структурами; художній стиль мовлення трансформується на стилістично нейтральний і є характерним для мовлення реципієнта.

Науковці стверджують, що формування аудитивної компетентності повинно здійснюватись за формулою: сприйняття аудіоповідомлення, його розуміння і подальше його активне опрацювання. Саме активне опрацювання інформації, яка сприймається, дозволяє формувати мовленнєвий досвід особистості [3, с. 82].

Важливо розвивати психологічні механізми, які беруть участь в обробці інформації, за рахунок відповідних умінь, конкретизованих нами у табл. 1.

Таблиця 1

### *Механізми та уміння смислової переробки інформації*

Механізм	Уміння
Механізм еквівалентних заміन	Уміння передавати смисл; уміння робити синонімічні заміни на рівні слова/словосполучення/речення.
Перекодування	уміння Аналізувати; уміння синтезувати; уміння зіставляти; уміння узагальнювати; уміння інтерпретувати; уміння робити висновки; уміння оцінювати.
Компресія	Уміння визначати основну ідею твору; уміння відрізняти основне від другорядного; уміння виділяти основні смислові опорні пункти; уміння виокремлювати ключові слова.
Розширення (декомпресія)	Уміння використовувати фонові знання; уміння використовувати мовний та побутовий досвід; уміння описувати; уміння пояснювати; уміння коментувати.
Трансформація	Уміння перефразувати; уміння змінювати одні синтаксичні/граматичні конструкції іншими.

Отже, механізмами аудіювання художніх АК є психічні процеси (сприйняття, мислення, пам'ять, увага), психологічні механізми (мовленнєвий слух, внутрішнє промовляння, ймовірнісне прогнозування, осмислення, оперативна пам'ять), механізми художнього сприйняття (емоції та почуття, уява, апперцепція, образне та асоціативне мислення), механізми смислової переробки інформації (механізм еквівалентних заміन, перекодування, компресії, розширення, трансформації).

Аналіз функціонування зазначених механізмів дозволив виокремити такі передумови формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів засобами художніх АК: врахування інтересів студентів, їхніх мотивів та установок; розвиток умінь аналізувати, синтезувати та обробляти сприйняте на слух мовлення, а також «тренувати» роботу психологічних механізмів; активізація апперцепції слухача за рахунок визначених орієнтирів та попереднього досвіду; врахування активної та творчої ролі слухача у процесі аудіювання художніх АК та їх специфіки для створення умов, за яких студенти могли би поділитися своєю проекцією твору.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Антипова А. М. Восприятие художественного произведения читателем-школьником как научная проблема / А. М. Антипова. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://docplayer.ru/27041741-Glava-3-vospriyatie-hudozhestvennogo-proizvedeniya-chitatelem-shkodnikom-kak-nauchnaya-problema.html>.
3. Бредихина И. А. Аудирование иноязычных текстов академического характера в условиях профессиональной подготовки студентов магистратуры и аспирантов / И. А. Бредихина, Т. Д. Рожина, О. С. Степанова // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 4. – С. 81–86.
4. Воробйова М. В. Психолінгвістичні аспекти перекодування вербальних знаків невербальними у процесі актуалізації змісту інтерсеміотичних алюзивних засобів (на матеріалі англомовного публіцистичного дискурсу) / М. В. Воробйова // Нова філологія. – 2012. – № 53. – С. 38–41.
5. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого англомовного аудіювання у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. І. Гупка-Макогін. – Тернопіль, 2016. – 209 с.
6. Гурин И. В. Приемы речевой компрессии при синхронном переводе с русского языка на английский: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / И. В. Гурин. – М., 2009. – 22 с.
7. Жаркова Т. И. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. – 2-е изд., стереотип. / Т. И. Жаркова, Г. В. Сороковых. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 321 с.
8. Задорожна І. П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною компетентністю в аудіюванні / І. П. Задорожна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 89–96.
9. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
10. Іванишин В. Пізнання літературного твору: методичний посібник для студентів і вчителів / В. Іванишин, П. Іванишин. – Дрогобич: Видавнича фірма “Відродження”, 2003. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dontsov-nic.com.ua/ivanishyn-vasyl-ivanishyn-petro-piznannya-literatumoho-tvoru/>.
11. Кобзарьова Т. С. Лексико-семантичні трансформації у перекладі французьких науково-популярних текстів українською мовою / Т. С. Кобзарьова // Мовні і концептуальні картини світу. – 2013. – Вип. 46 (2). – С. 113–118.
12. Лановик М. Перекодування художнього тексту як семіотична проблема літературознавства / М. Лановик // Біблія і культура: зб. наук. статей. – Чернівці: Рута, 2008. – Вип. 10. – С. 15–20.
13. Леонтьев А. А. Проблемы развития психики / А. А. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
14. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
15. Новиков А. И. Текст и "контртекст": две стороны процесса понимания / А. И. Новиков // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 64–76.
16. Орлова О. Сприйняття як літературознавча проблема / О. Орлова. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1574/1/Orlova.pdf>.
17. Симоненко М. А. Как читать текст: психолингвистический поход / М. А. Симоненко. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://xn--80aai1dk.xn--p1ai/journal/prsk/tom-1-2014-g/gumanitarnoe-obrazovanie-i-vospitanie-v-tehnicheskoy-vuze-traditsii-i-sovremennost/>.
18. Сіваченко О. О. Навчання аудіювання англомовних драматичних творів студентів старших курсів мовних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. О. Сіваченко. – К., 2009. – 284 с.
19. Словник лінгвістичних термінів: лексикологія, фразеологія, лексикографія / уклад. М. І. Голянич, та ін. – Івано-Франківськ: Видавець О. М. Голіней, 2011. – 268 с.
20. Смелякова Л. П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза: (на материале английского языка): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л. П. Смелякова. – СПб., 1993. – 32 с.
21. Соломонова А. А. Лингводидактическое описание ключевых компетенций иностранного студента-филолога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. А. Соломонова. – М., 2010. – 24 с.
22. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посібник / О. Б. Тарнопольський. – К.: «ІНКОС», 2006. – 248 с.
23. Термінологічний словник курсу «Основи психології та педагогіки» / упоряд. О. В. Тарасова. – Кривий Ріг, 2005. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.studmed.ru/view/termnologhniy-slovník-kursu-osnovi-psihologiyi-ta-pedagogki\\_20ff5860299.html](http://www.studmed.ru/view/termnologhniy-slovník-kursu-osnovi-psihologiyi-ta-pedagogki_20ff5860299.html).
24. Фіть Л. В. Популяризація видання засобами книжкового дизайну / Л. В. Фіть. // Український інформаційний простір. Науковий журнал. Ч. 2 / гол. ред. М. С. Тимошик. – К., 2014. – С. 225–232.
25. Харченко Н. В. Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку / Н. В. Харченко // Психолінгвістика: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2012. – Вип. 9. – С. 129–137.

## REFERENCES

1. Azimov E. G. *Novyyi slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages)], IKAR, 2009, 448 p.
2. Antipova A. M. *Vospriyatie hudozhestvennogo proizvedeniya chitatelem-shkodnikom kak nauchnaya problema* [Perception of a literary work by a pupil-reader as a scientific problem]. (In Russ.) Available at: <http://docplayer.ru/27041741-Glava-3-vospriyatie-hudozhestvennogo-proizvedeniya-chitatelem-shkodnikom-kak-nauchnaya-problema.html> (accessed 30.06.2017).
3. Bredihina I. A. *Audirovanie inoyazychnykh tekstov akademicheskogo haraktera v usloviyakh professionalnoy podgotovki studentov magistratury i aspirantov* [Listening to foreign language academic texts in during professional training masters and post-graduate students]. (In Russ.) Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/audirovanie-inoyazychnykh-tekstov-akademicheskogo-haraktera-v-usloviyakh-professionalnoy-podgotovki-studentov-magistratury-i> (accessed 30.06.2017).
4. Vorobiova M. V. *Psyhoholinhvistychni aspekty perekoduvannia verbalnykh znakov neverbalnykh u protsesi aktualizatsii zmistu intersemiotychnykh aliuzyvnykh zasobiv (na materialy anhlomovnoho publitsystychnoho dyskursu)* [Psycholinguistic aspects of recoding non-verbal signs during the actualization of the content of intersemiotic allusive means (based on the material of the English-language journalistic discourse)], *Nova filohiia*, 2012, № 53, pp. 38-41.
5. Hupka-Makohin N. I. *Navchannia maibutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnoi ekonomiky profesiino oriientovanoho anhlomovnoho audiuvannia u protsesi samostiinoi roboty. Dys, kand. ped. nauk* [Training of future international economy professionals to professionally oriented English-language listening in the process of autonomous work], Ternopil, 2016, 209 p.
6. Gurin I. V. *Priemy rechevoy kompressii pri sinhronnom perevode s russkogo yazyka na angliyskiy. Avtoref. diss, kand. fil. nauk* [Speech compression in synchronous interpreting from Russian into English], Moskva, 2009, 22 p.
7. Zharkova T. I. *Tematicheskii slovar metodicheskikh terminov po inostrannomu yazyku* [Thematic dictionary of methodological terms for a foreign language], «Flinta, Nauka», 2014, 321 p.
8. Zadorozhna I. P. *Orhanizatsiia samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu kompetentnistiu v audiuvanni* [The organization of future English language teachers selfstudy work on acquiring listening competence], *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika*, 2013, № 1, 89-96 pp.
9. Zimnyaya I. A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of teaching foreign languages in school], Prosveschenie, 1991, 222 p.
10. Ivanyshyn V. *Piznannia literaturnoho tvoriv: Metodychni posibnyk dlia studentiv i vchyteliv* [Cognition of a literary work: A methodological manual for students and teachers] / V. Ivanyshyn, V. Ivanyshyn, (In Ukr.) Available at: <http://dontsov-nic.com.ua/ivanyshyn-vasyl-ivanyshyn-petro-piznannia-literaturnoho-tvoriv/> (accessed 30.06.2017).
11. Kobzarova T. S. *Leksyko-semantychni transformatsii u perekladi frantsuzkykh naukovopopuliarnykh tekstiv ukrainskoiu movoiu* [Lexical-semantic transformations in the translation of French popular science texts into Ukrainian], (In Ukr.) Available at: [http://philology.knu.ua/files/library/movni\\_i\\_konceptualni/46-2/16.pdf](http://philology.knu.ua/files/library/movni_i_konceptualni/46-2/16.pdf) (accessed 30.06.2017).
12. Lanovyk M. *Perekoduvannia khudozhnoho tekstu yak semiotychna problema literaturoznavstva* [Recoding of artistic text as a semiotic problem of literary criticism], *Bibliia i kultura: zb. nauk. st.*, 2008, Vol. 10, pp. 15-20.
13. Leontev A. A. *Problemy razvitiya psihiki* [Problems of the development of the psyche], M., 1981, 584 p.
14. *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universitetiv* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities] / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Boretska ta in.; [za red. S. Iu. Nikolaievoi], Kyiv, 2013, 590 p.
15. Novikov A. I. *Tekst i "kontrtekst": dve storony protsessa ponimaniya* [Text and "countertext": two sides of the understanding process], (In Russ.) Available at: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_13946932\\_16651894.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_13946932_16651894.pdf) (accessed 30.06.2017).
16. Orlova O. V. *Spyiniattia yak literaturoznavcha problema* [Perception as a literary problem], (In Ukr.) Available at: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1574/1/Orlova.pdf> (accessed 30.06.2017).
17. Simonenko M. A. *Kak chitat tekst: psiholingvisticheskiy pohod* [How to read a text: psycholinguistic approach], (In Russ.) Available at: <http://xn--80aai1dk.xn--p1ai/journal/prsk/tom-1-2014-g/gumanitarnoe-obrazovanie-i-vospitanie-v-tekhnikeskome-vuze-traditsii-i-sovremennost/> (accessed 30.06.2017).
18. Sivachenko O. O. *Navchannia audiuvannia anhlomovnykh dramatychnykh tvoriv studentiv starshykh kursiv movnykh spetsialnostei. Dys, kand. ped. nauk* [Teaching advanced University students to listen to English dramas], Kyiv, 2009, 284 p.

19. *Slovník lingvistických terminů: lexicologie, frazeologie, lexicografie* [Glossary of linguistic terms: lexicology, phraseology, lexicography] / M. I. Holianych, R. I. Stefurak, I. O. Babii; [za red. M. I. Holianych], Ivano-Frankivsk, 2011, 268 s.
20. Smelyakova L. P. *Teoreticheskie osnovy otbora hudozhestvennogo tekstovogo materiala dlya yazykovogo vuza: (Na materiale angliyskogo yazyka). Diss. dokt. ped. nauk* [Theoretical bases of selection of art text material for language high school], 1993, 32p .
21. Solomonova A. A. *Lingvodydaktycheskoe opysanye kliuchevykh kompetentsyi ynostrannoho studenta-fyloloha. Diss. kand. ped. nauk* [Lingvodidactical description of key competences of a foreign philologist], M., 2010, 24 s.
22. Tarnopolskyi O. B. *Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity: navchalnyi posibnyk* [Methodology of teaching foreign language speech in a higher linguistic institution: Textbook] / O. B. Tarnopolskyi, K.: «INKOS», 2006, 248 p.
23. *Terminolohichni slovník kursu "Osnovy psikhologii ta pedahohiky"* [Terminological dictionary of the course "Fundamental psychology and pedagogy"], (In Ukr.) Available at:[http://www.studmed.ru/view/termnologichny-slovník-kursu-osnovi-psihologii-ta-pedagogki\\_20ff5860299.html](http://www.studmed.ru/view/termnologichny-slovník-kursu-osnovi-psihologii-ta-pedagogki_20ff5860299.html)(accessed 30.06.2017).
24. Fit L. *Populyaryzatsiia vydannia zasobamy knyzhkovoho dyzainu* [Popularization of the publication by means of book design] / L. V. Fit. // *Ukrainskyi informatsiinyi prostir. Naukovyi zhurnal. Chyso 2 / Kyivskyi nats. un-t kultury i mystetstv, In-t zhurnalistyky i mizhnarodnykh vidnosyn* [za red. M. S. Tymoshyk], Kyiv, 2014, p. 225-232.
25. Kharchenko N. V. *Audiiuvannia yak vyd movlennievoi diialnosti ditei doshkilnoho viku* [Listening as a speech activity of preschool children]. – *Psyholingvistyka.: zb. nauk. prats DVNZ «Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet imeni Hryhoriia Skovorody».* – Pereiaslav-Khmelnyskyi: PP «SKD», 2012, Vyp. 9, p. 129-137.



# ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.14:371.13:373.3

МАРГАРИТА ШКАБАРИНА

margaret.margo555@gmail.com

аспірантка,

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка С. Дем'янчука  
м. Рівне, вул. Степана Дем'янчука, 4

## МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Запропоновано модель розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення фахових дисциплін. Визначено основні структурні компоненти авторської моделі: цільовий, методологічний, ціннісно-мотиваційний, змістовий, організаційно-процесуальний, результативний. Теоретично обґрунтовано зміст кожного блоку. Охарактеризовано методологічні підходи і принципи, що найбільш оптимально забезпечують розвиток педагогічної креативності. Запропоновано комплекс педагогічних умов для розвитку досліджуваної якості. Розкрито етапи розвитку педагогічної креативності, сформульовано їхні завдання, зміст, прогнозований результат. Представлено інноваційні технології навчання, засоби, що сприятимуть досягненню мети моделі. Розкрито ціннісно-мотиваційні орієнтири студента з високим рівнем педагогічної креативності. З'ясовано, що вказана модель сприяє розвитку показників когнітивного, особистісного, мотиваційно-емоційного і діяльнісного критеріїв педагогічної креативності майбутнього педагога школи першого ступеня.*

**Ключові слова:** модель, компоненти моделі, педагогічна креативність, майбутній педагог.

МАРГАРИТА ШКАБАРИНА

аспірантка,

Международный экономико-гуманитарный университет им. академика С. Демьянчука  
г. Ровно, ул. Степана Демьянчука, 4

## МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Предложена модель развития педагогической креативности будущих учителей начальной школы в процессе изучения специальных дисциплин. Определены основные структурные компоненты авторской модели: целевой, методологический, ценностно-мотивационный, содержательный, организационно-процесуальный, результативный. Теоретически обосновано содержание каждого блока. Охарактеризованы методологические подходы и принципы, которые наиболее оптимально обеспечивают развитие педагогической креативности. Представлен комплекс педагогических условий для развития исследуемого качества. Раскрыты этапы развития педагогической креативности, сформулированы их задачи, содержание, прогнозируемый результат. Представлены инновационные технологии обучения, средства, способствующие достижению цели модели. Раскрыты ценностно-мотивационные ориентиры студента с высоким уровнем педагогической креативности. Установлено, что рассмотренная модель способствует развитию показателей когнитивного, личностного, мотивационно-эмоционального и деятельностного критериев педагогической креативности будущего педагога начальной школы.*

**Ключевые слова:** модель, компоненты модели, педагогическая креативность, будущий педагог.

MARGARITA SHKABARINA

Postgraduate student,

**A MODEL OF THE DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL  
TEACHERS' PEDAGOGICAL CREATIVITY**

*A model of the development of pedagogical creativity of future primary school teachers in studying professional disciplines is proposed. It reflects the essence of the professional training of the elementary school teacher with a high level of pedagogical creativity. The main structural components of the model are determined. They are: target component, methodological, axiological and motivational, contextual, organizational, effectual. The content of each component is substantiated theoretically in the article. The methodological approaches and basic principles that provide the most optimal development of pedagogical creativity are defined. The complex of pedagogical conditions is proposed. This complex consists of the following conditions: the use of creative potential of professional academic disciplines; realizing creative educational milieu; the usage of innovative technologies; the implementation of a special course. The stages of development of pedagogical creativity and the main goals of each stages are defined. They include: value-motivational (initial), creative-activity (basic); reflexive-evaluative (final). The predicted result is summarized. The innovative teaching technologies, training resources that contribute pursuing an objective of the model are proposed. They are case method, learning through play, project-based learning, problem-based learning, information and communication technology, the inventive problem solving technology. Axiological and motivational objectives of student with a high level of pedagogical creativity are identified. The model contributes to the development of cognitive, personal, motivation and emotional criteria of pedagogical creativity of future primary school teacher. The prospect of research in this direction is the realization and proving the effectiveness of author's model in the educational process of the university. The complexity of the phenomenon of pedagogical creativity and its development required theoretical substantiation of the elements of the pedagogical model. The pedagogical model under consideration does not exhaust the whole multifaceted nature of the phenomenon under investigation.*

**Keywords:** *model, components of model, pedagogical creativity, future teacher.*

У законодавчій базі України визначено основні положення щодо підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ. Аналіз нормативних документів (Національна доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті (2002), Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Закон України «Про вищу освіту» (2014) й ін.) дав змогу з'ясувати, що одним із пріоритетних завдань сучасної вищої школи є розвиток креативних здібностей студентів. У цьому контексті набуває актуальності розвиток педагогічної креативності майбутнього вчителя школи першого ступеня.

Проблема розвитку педагогічної креативності була об'єктом досліджень О. Є. Антонової, І. А. Зязюна, Н. В. Кічук, Л. Й. Петришин, С. О. Сисоевої, М. І. Сметанського та ін. У дисертаційних дослідженнях І. В. Гриненка, О. М. Дунаєвої, О. М. Куцевол, Н. І. Міщенко, І. Ю. Шахіної та інших науковців представлені й апробовані авторські моделі розвитку креативності студентів. Незважаючи на наявність наукових розвідок з вищезазначеної проблеми, модель розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін ще не була представлена у дослідженнях.

**Мета статті** – запропонувати та обґрунтувати авторську модель розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Створення концептуальної моделі передбачає ознайомлення з теоретичними аспектами педагогічного моделювання. С. У. Гончаренко зазначає, що під моделлю треба розуміти штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується [2, с. 120]. Тому одним із завдань є наблизити модель розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи до сучасного стану професійної підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ. Ефективність моделі визначається комплексом педагогічних умов, які сприяють реалізації прогнозованої мети наукового пошуку.

Враховуючи мету, завдання, об'єкт і предмет дослідження, нами було обрано структурно-функціональну модель розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи. Модель представлена як система, що має наступні компоненти (блоки): цільовий, методологічний, ціннісно-мотиваційний, змістовий, організаційно-процесуальний, результативний (рис. 1).



Рис. 1. Модель розвитку педагогічної креативності майбутнього вчителя початкових класів.

Запропонована модель відображає сутність фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів з високим рівнем педагогічної креативності. Розглянемо детальніше кожен із цих компонентів.

Цільовий компонент є основним в моделі, оскільки визначає її зміст, структуру і кінцеву мету. У контексті нашого дослідження метою є: розвиток педагогічної креативності майбутніх вчителів початкової школи у процесі вивчення фахових дисциплін. Для досягнення вказаної мети необхідне виконання таких завдань: 1) сформувані у майбутніх педагогів мотивацію розвитку

педагогічної креативності; 2) поглибити знання студентів про педагогічну креативність та інноваційні технології навчання молодших школярів; 3) розвинути вміння вирішувати педагогічні проблеми; виявляти креативність під час підготовки до уроку, позакласної, позаурочної роботи.

Методологічний компонент включає в себе принципи, підходи та педагогічні умови. Педагогічні принципи – це система основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми розвитку особистості [9, с. 89]. У педагогіці виокремлюють загальнопедагогічні і спеціальні принципи. Вважаємо доцільним дотримання загальних принципів і виокремити спеціальні, які допоможуть досягнути позитивного результату. До спеціальних принципів відносимо: принцип творчої співпраці, принцип саморозвитку і принцип схвалення креативності.

Принцип творчої співпраці передбачає реалізацію спільної творчої взаємодії студентів один з одним, а також з викладачем, що націлює, керує творчим процесом та є його активним учасником. Цей принцип допоможе майбутньому педагогу проявляти власні здібності, обмінюватись досвідом з іншими, бути активним учасником процесу творчості.

Принцип саморозвитку містить в своїй основі внутрішню мотивацію майбутнього педагога до власного професійного та особистісного розвитку. Педагогічна креативність проявляється у процесі саморозвитку майбутнього учителя. Оскільки під час самовдосконалення особистість застосовує свої здібності, прагне покращити себе і оточуючий світ, то це є проявом креативності.

Принцип схвалення креативності є особливо важливим у навчальному процесі. Студенти, які творчо підійшли до виконання завдань, проявили свої здібності, очікують схвалення їх роботи, морального заохочення. Кожній особистості важливо відчувати, що результат її праці вартий уваги. І. М. Дичківська стосовно цього зазначає, що у процесі розвитку творчих здібностей несхвальна оцінка творчих спроб неприпустима для педагога [3, с. 202].

Усі визначені принципи є взаємопов'язаними один з одним і створюють разом із загальними дидактичними принципами оптимальну систему вимог, реалізація яких забезпечить розвиток педагогічної креативності майбутніх вчителів початкових класів.

Визначення комплексу методологічних підходів зумовлюється певною метою або необхідним завданням, які постають перед дослідником і потребують вирішення. Таким чином, важливо підібрати ті методологічні підходи, які найбільш оптимально забезпечать досягнення мети дослідження. Для розвитку педагогічної креативності найбільш ефективними є особистісно орієнтований, компетентнісний, синергетичний підходи.

Особистісно орієнтований підхід передбачає співтворчість студента і викладача під час навчального процесу. Він визначає, що студент є головним суб'єктом навчання, а провідне завдання викладача полягає у тому, щоб розкрити індивідуальні особливості майбутнього педагога, його здібності та допомогти йому реалізувати їх. Т. В. Бузовська, О. М. Дунаєва, Н. І. Міщенко та інші науковці акцентують увагу на тому, що зазначений підхід є дієвим у розвитку креативності. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів в умовах особистісно орієнтованого підходу базується на індивідуально-творчому розвитку особистості [4, с. 50]. Отже, цей підхід допоможе розкрити та розвинути творчі здібності студента, усвідомити себе особистістю і майбутнім фахівцем, сформувати індивідуальний стиль креативно-професійної діяльності педагога початкової школи.

Компетентнісний підхід в сучасній системі освіти стає все більш поширеним і претендує на роль концептуальної основи освітньої політики [6, с. 1]. Важливим для нашого дослідження є твердження, що вказаний підхід зміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в справу формування і розвитку в учнів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвід у різних ситуаціях [10, с. 1]. Отже, компетентнісний підхід безпосередньо допомагає розвивати такі ознаки педагогічної креативності, як здатність вирішувати проблемні ситуації, творчо підходити та оригінально вирішувати завдання з урахуванням знань і накопиченого життєвого і професійного досвіду.

Синергетичний підхід є новим виміром навчального процесу [5, с. 3]. Педагогічна синергетика дає можливість по-новому підійти до розроблення проблем розвитку педагогічних систем і процесу, розглядаючи їх насамперед з позиції відкритості, співтворчості та орієнтації на саморозвиток [5, с. 3–4]. Л. І. Ткаченко визначила такі методологічні орієнтири в розвитку креативності за умови застосування синергетичного підходу: 1) ставлення до особистості як до відкритої системи; 2) врахування того, що особистість є системою, яка постійно самодетермінується й саморозвивається; 3) саморозвиток, базуючись на креативності, є чинником самотворчості особистості; 4) виховний вплив на особистість має відбуватися в суб'єкт-суб'єктній

педагогічній взаємодії; 5) педагогічний вплив повинен бути орієнтований на внутрішні потреби і властивості суб'єкта розвитку; 6) саморозвиток креативності особистості, творчі вияви здійснюються на основі її духовності, збагаченню якої має передусім сприяти суб'єкт впливу [8, с. 5]. Загалом педагогічна синергетика орієнтує особистість на саморозвиток, позиціонує відкритість і співтворчість, що сприяє розвитку творчих здібностей.

Нами визначені такі педагогічні умови розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення фахових дисциплін:

- використання креативного потенціалу дисциплін фахового циклу;
- створення креативного освітнього середовища;
- застосування інноваційних технологій у процесі викладання фахових дисциплін;
- впровадження спецкурсу «Основи педагогічної креативності вчителя початкової школи».

Ціннісно-мотиваційний блок моделі включає в себе мотиви, потреби, інтереси. Він відображає особистісну складову професії вчителя. Під мотивами у психології розуміють усвідомлені спонукання людини до діяльності або поведінки [7, с. 231]. Проаналізувавши праці з цієї проблеми (С. С. Занюк, В. М. Тимошенко, О. М. Ястремська та ін.), можемо назвати такі мотиви майбутнього вчителя, що сприяють розвитку його педагогічної креативності: пізнавальні (розвивати свої здібності, зокрема креативні), творчі (бути креативним у майбутній професійній діяльності), соціальні (навчати інших творчо, приносити користь суспільству). Мотиви тісно пов'язані з потребами і навпаки; їх зв'язок виявляється в тому, що потреби реалізуються в поведінці і діяльності [7, с. 231]. Вважаємо, що для розвитку педагогічної креативності майбутній вчитель повинен мати наступну сукупність потреб: самоствердження (визначення значимості своєї особи майбутнім вчителем), потреба реалізувати свої здібності (застосування своїх умінь, навичок, здібностей у різних видах діяльності), здобути професію (бути суспільно значимим), створювати щось нове (визначає самореалізацію, бажання бути корисним для інших).

Поняття «інтерес» трактується як спрямованість особистості на певний предмет, явище. Наявність інтересів є сприятливою передумовою діяльності, навчання [7, с. 233]. Ми визначили інтереси, які будуть найбільше сприяти розвитку педагогічної креативності. Ними є інтерес до професії, до процесу творчості, до дітей та їхнього розвитку.

Змістовий блок моделі включає в себе теоретичну і практичну підготовку. Перша представлена фаховими навчальними дисциплінами (циклу професійної та практичної підготовки) і варіативною частиною – авторським спецкурсом «Основи педагогічної креативності вчителя початкової школи». Спецкурс за своїм змістовим наповненням створений так, щоб підвищити рівень кожного критерію (мотиваційного, когнітивного, особистісного, діяльнісного). Важливою є практична підготовка майбутнього вчителя початкових класів, яка передбачає практичні, лабораторні та семінарські заняття з циклу дисциплін професійної і практичної підготовки.

Організаційно-процесуальний блок включає в себе форми, методи і засоби навчання, а також етапи розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи.

Основною формою теоретичної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ є лекція. Вона забезпечує педагогів системою необхідних знань з обраного фаху. До форм організації навчального процесу відносимо також практичні, лабораторні, семінарські заняття з фахових дисциплін і самостійну роботу.

За допомогою методів навчання викладач може досягнути поставленої мети і вирішити нагальні навчально-виховні завдання. Відповідно до мети нашої моделі важливо підібрати ті методи, що найбільш оптимально забезпечать її реалізацію. Поряд із традиційними методами навчання широкого поширення набули інноваційні методи. Інноваційне навчання спонукає студентів до ініціативності, творчого підходу та активної позиції у всіх видах навчальної діяльності, передбачає не отримання, а здобування, створення, конструювання знань, умінь, компетентностей, що значно підвищує результативність [1, с. 70]. Отже, використання інноваційних методів навчання допомагає розвинути креативні якості студента.

У педагогіці існує кілька класифікацій інноваційних освітніх технологій (О. І. Пометун, Г. К. Селевко та ін.). У дослідженні ми будемо послуговуватись класифікацією С. С. Шевчук, яка визначила найбільш розповсюджені у педагогічній практиці інноваційні технології навчання професії. Авторка відносить до них: технологію ситуаційного навчання (кейс-метод); ігрову технологію; проектну технологію; технологію проблемного навчання; інформаційно-комунікаційну технологію (ІКТ); технологію вирішення винахідницьких завдань [11, с. 19]. Незважаючи на активне розповсюдження інноваційних методів навчання, вважаємо, що їх доцільно раціонально

використовувати разом із традиційними. Для кращого засвоєння студентами навчального матеріалу використовують різні засоби навчання: підручники, навчальні посібники, наочний матеріал, інтернет-ресурси, ТЗН.

Важливим компонентом організаційно-процесуального блоку нашої моделі є визначення етапів розвитку педагогічної креативності. Отже, ми виокремили такі етапи: 1) ціннісно-мотиваційний (початковий); 2) креативно-діяльнісний (основний); 3) рефлексійно-оцінний (завершальний). Охарактеризуємо зміст кожного з них.

Ціннісно-мотиваційний етап розвитку педагогічної креативності передбачає формування в майбутніх педагогів професійних цінностей, сприяння позитивної налаштованості на майбутню професійно-креативну діяльність. На цьому етапі важливе місце займає мотивація до розвитку педагогічної креативності. Майбутні педагоги мають ознайомитись з якостями, якими повинен володіти вчитель початкових класів, усвідомити важливість цієї професії та її відповідальність. Актуальним є висвітлити позитивні моменти розвитку педагогічної креативності, пояснити студентам особливості цієї інтегральної особистісно-професійної якості, розповісти, як вона проявляється у фаховій діяльності. Вказаний етап характеризується активним стимулюванням студентів до творчості і співтворчості. Він відповідає ціннісно-мотиваційному блоку нашої моделі і покликаний сформувати мотиви, потреби та інтереси студентів, що сприятимуть розвитку педагогічної креативності. Загалом цей період найбільше впливатиме на підвищення рівня мотиваційно-емоційного критерію.

Кінцевим результатом впровадження мотиваційно-ціннісного етапу розвитку педагогічної креативності є позитивна налаштованість майбутніх педагогів на розвиток педагогічної креативності, усвідомлення її важливості; сформованість професійних цінностей, ознайомленість з професіограмою вчителя початкових класів; підготовленістю до активної творчої діяльності (індивідуальної та групової). Отже, цей етап є так званою «підготовкою» студентів для подальшого розвитку своєї педагогічної креативності.

Креативно-діяльнісний етап скерований на активне залучення студентів до креативної діяльності під час вивчення фахових дисциплін, у процесі набуття знань про педагогічну креативність та інноваційні технології навчання. На цьому етапі активізується когнітивний, особистісний та діяльнісний критерії педагогічної креативності, зміщується акцент з репродуктивної педагогічної діяльності на інноваційно-креативну, зникають психологічні бар'єри, які перешкоджають проявам творчих здібностей студентів. Зазначений етап є основним у розвитку педагогічної креативності майбутніх педагогів початкової школи.

Наслідки реалізації креативно-діялісного етапу: оволодіння студентами знаннями про педагогічну креативність, інноваційні технології навчання учнів; підвищення рівня розвитку креативних особистісно-професійних якостей; посилення прагнення до вдосконалення знань, умінь та навичок.

Рефлексійно-оцінний етап прогнозує усвідомлення студентом себе як креативної особистості, здатної реалізувати креативні рішення педагогічних проблем, виявляти креативність під час майбутньої професійно-педагогічної діяльності і т. д.; сформованістю професійних орієнтирів, зокрема на креативно-інноваційну діяльність; осмислення майбутніми педагогами свого креативного потенціалу, бажанням застосовувати його надалі; закріплення набутих знань і вмінь; усвідомлення значення набутих якостей у ВНЗ і початковій школі. На цьому етапі всі критерії педагогічної креативності об'єднуються в одну цілісну систему.

Результатом рефлексійно-оцінного етапу має бути комплексний розвиток педагогічної креативності майбутнього фахівця, усвідомленість ним значення цієї якості, бажання розвивати її у майбутньому.

Результативний блок нашої концептуальної моделі розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкових класів включає в себе критерії, показники та рівні розвитку зазначеної якості. Він допоможе здійснити діагностику й оцінити результати ефективності цієї моделі.

Отже, представлена модель сприяє розвитку показників когнітивного, особистісного, мотиваційно-емоційного і діялісного критеріїв педагогічної креативності майбутнього педагога початкових класів. Відповідно до поставленої мети і завдань дослідження концептуальна модель складається із цільового, методологічного, ціннісно-мотиваційного, змістового, організаційно-процесуального, результативного блоків, що становлять цілісну систему, елементи якої взаємопов'язані.

Складність феномена педагогічної креативності та її розвитку потребувала теоретичного обґрунтування елементів педагогічної моделі. Розглянута авторська педагогічна модель не

вичерпує усієї багатогранності досліджуваного явища, однак її визначені елементи та критерії є найбільш вагомими для нашої розвідки.

Створена модель дає змогу перейти до наступного етапу нашого дослідження – реалізації цієї моделі під час професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Дунаєва О. М. Особистісно орієнтований підхід як педагогічна умова формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні наукові дослідження – 2006». Т. 6: Педагогічні науки. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2006. – С. 48–51.
5. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез / В. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 3. – С. 3–19.
6. Нагач М. В. Підготовка майбутніх учителів у школах професійного розвитку в США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. В. Нагач. – К., 2008. – 21 с.
7. Психологія: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков, А. Ш. Апішева, О. С. Васильєва. – К.: Фірма «ІНКOS», 2005. – 350 с.
8. Ткаченко Л. І. Синергетика у педагогіці: праксеологія творчості / Л. І. Ткаченко. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eprints.kname.edu.ua/39141/1/130-136.pdf>.
9. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2010. – 454 с.
10. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя / В. Химинець. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.
11. Шевчук С. С. Інноваційні підходи до навчання професії: метод. посібник / С. С. Шевчук. – Донецьк: ІПО ІПП УМО АПН України, 2009. – 117 с.

### REFERENCES

1. *Bila knyha natsionalnoyi osvity Ukrainy* [White Book of National Education of Ukraine]; za red. V. H. Kremeny. Kyiv, 2009. 185 p.
2. Honcharenko S. U. *Pedahohichni doslidzhennya: metodolohichni porady molodym naukovtsyam* [The pedagogical research: methodological advice to young scientists]. Kyiv; Vinnytsya: DOV «Vinnytsya», 2008. 278 p.
3. Dychkivska I. M. *Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi: navchal'nyy posibnyk* [Innovative educational technology: study letter]. Kyiv, Akade Akademyvdav, 2004. 352 p.
4. Dunayeva O. M. *Osobystisno oriientovanyy pidkhid yak pedahohichna umova formuvannya pedahohichnoyi kreatyvnosti maybutnikh uchyteliv u protsesi profesiynoyi pidhotovky* [Learner-centered approach as a pedagogical condition of formation pedagogical creativity of future teachers during training] // Materialy II Mizhnarodnoyi naukovy-praktychnoyi konferentsiyi «Suchasni naukovi doslidzhennya – 2006». Vol. 6. Dnipropetrovsk: Nauka i osvita, 2006. PP. 48–51.
5. Kremen V. *Pedahohichna synerhetyka: ponyatiyno-katehorial'nyy syntez* [Educational Synergetics: conceptual and categorical synthesis]. Teoriya i praktyka upravlinnya sotsial'nymy systemamy. 2013. Vol. 3. PP. 3–19.
6. Nahach M. V. *Pidhotovka maybutnikh uchyteliv u shkolakh profesiynoho rozvytku v SSA: avtoref. dys.kand. ped. nauk* [Training future teachers in schools for professional development in the USA]. Kyiv, 2008. 21 p.
7. Vynoslavskaya O.V., Breusenko-Kuznyetsov O. A., Zlyvkov V. L., Apisheva A. Sh., Vasylyeva O. S. *Psykhologhiya* [Psychology]. K.: Firma «INKOS», 2005. 350 p.
8. Tkachenko L. I. *Synerhetyka u pedahohitsi: prakseolohiya tvorchosti* [Synergetics in pedagogy, praxeology of creativity]. Aviable at: <http://eprints.kname.edu.ua/39141/1/130-136.pdf>.
9. Fitsula M. M. *Pedahohika vyshchoyi shkoly: navch. posibnyk* [Pedagogy of higher education: training manual]. Kyiv: Akademyvdav, 2010. 454 p.
10. Khymynets V. *Kompetentnisnyy pidkhid do profesiynoho rozvytku vchytelya* [Competence approach to the professional development of teachers]. Aviable at: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.
11. Shevchuk S. S. *Innovatsiyni pidkhody do navchannya profesiyi: metod. posibnyk* [Innovative approaches to teaching profession: methodological guide]. Donetsk: IPO IPP UMO APN Ukrainy, 2009. 117 p.

АРТЕМ СМОЛЮК

smolyuk@gmail.com

аспірант,

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

м. Луцьк, просп. Волі, 13

### АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКТУВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*Проаналізовано ефективність коректувальної програми формування компонентів професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи. Методологічною основою розробки коректувальної програми визначено принципи системно-генетичного, особистісно-діяльнісного, вчинкового підходів до професійного саморозвитку, гуманістична теорія самоактуалізації та самореалізації особистості. Показано, що коректувальна програма психолого-педагогічного супроводу професійного саморозвитку особистості застосована на студентах експериментальної групи, сформованої на добровільних засадах, відібраної із вибірки констатувального етапу дослідження. Розроблена автором програма включала: діагностичний, формувально-відновлювальний, психопрофілактичний та корекційний і контрольний блоки. Упровадження коректувальної програми дозволило підвищити рівні таких компонентів професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи: потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний та соціально-комунікативний. Доведено, що розроблена нами коректувальна програма здатна сприяти формуванню професійної мотивації, спрямованості на професійний саморозвиток, високого рівня домагань тощо, усвідомленості цінності власного професійного саморозвитку, бачення власних недоліків та слабких сторін, здатності розвивати соціальні навички та комунікативні здібності.*

**Ключові слова:** професійний саморозвиток, майбутні учителі початкової школи, коректувальна програма, компоненти професійного саморозвитку, педагогічний експеримент.

АРТЕМ СМОЛЮК

аспірант,

Восточноєвропейский национальный университет имени Лесы Украинки

г. Луцк, ул. Свободы, 13

### АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Проведен анализ эффективности коррекционной программы формирования компонентов профессионального саморазвития будущих учителей начальной школы. Методологической основой разработки коррекционной программы определены принципы системно-генетического, личностно-деятельностного, поведенческого подходов к профессиональному саморазвитию, гуманистическая теория самоактуализации и самореализации личности. Показано, что коррекционная программа психолого-педагогического сопровождения профессионального саморазвития личности была внедрена в экспериментальную группу студентов, отобранную на добровольных началах из выборки констатирующего эксперимента. Разработанная автором программа включала диагностический, формовочно-восстановительный, психопрофилактический и коррекционный, контрольный блоки. Проведенное обоснование эффективности коррекционной программы показало, что специально организованные мероприятия позволили повысить уровни таких компонентов профессионального саморазвития будущих учителей начальной школы: потребностно-мотивационный, рефлексивно-ценностный и социально-коммуникативный. Доказано, что указанная коррекционная программа способна содействовать формированию профессиональной мотивации, направленности на профессиональное саморазвитие, высокого уровня притязаний, осознанности ценности собственного профессионального саморазвития, видение собственных недостатков и слабых сторон, возможности развивать социальные навыки, и коммуникативные способности.*



*Ключевые слова:* профессиональное саморазвитие, будущие учителя начальной школы, коррекционная программа, компоненты профессионального саморазвития, педагогический эксперимент.

ARTEM SMOLIUK

graduate student,  
Lesya Ukrainka Eastern European National University  
Lutsk, Volia 13 Street

### THE ANALYSIS OF EFFECTIVENESS OF CORRECTIVE PROGRAM OF FORMING OF COMPONENTS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

*The analysis of effectiveness of corrective program of forming of components of professional self-development of future primary school teachers is made in the article. The methodological base of design of corrective program was the principles of systematic and genetic, personal and active, action approaches to the professional self-development, humanist theory of self-actualization and self-realization of the personality. The program, designed by author consisted of: diagnostic, forming and recovering, psychical and preventive and correctional, control blocks. In the psychical and preventive and correctional process the gaming technologies, which consist of numerous exercises and performed both individually and within groups, psychological actions and role games and quests, personality-oriented technologies of professional development were used. The conducted justification of effectiveness of corrective program showed, that the specially arranged events allowed to increase levels of such components of professional self-development of future primary school teachers as: need and motivational, reflexive and value and social-communicative. During the conducting of pedagogical correction the specially organized training as the addition to traditional educational forms were used. The objectives of such education are the following: the promotion of forming of subjective position of the personality about the professional promotion; the supporting of personal-professional development; the stimulating of upward professional mobility and career growth in the pedagogical activity; optimization of attitude to oneself as to the professional; the expansion of oriental level in the professional field; the actualization of personal resources in the professional self-development; help in passing of new professional status of future pedagogue; the prognostication of possible difficulties, which are related to the future pedagogical activity. Thus proved, that the specified corrective program is able to promote forming the professional motivation, directivity on the professional self-development, high level of aspiration, awareness of value of one's professional self-development, vision of one's disadvantages and the weak sides, to develop social skills and communicative abilities.*

**Keywords:** professional self-development, future primary school teachers, corrective program, components of professional self-development, pedagogical experiment.

В сучасних умовах істотно зросли вимоги до професійної діяльності учителя початкової школи. Отже, актуалізується важлива суспільна і наукова потреба підготовки компетентних учителів початкової школи, які володіють готовністю до професійного саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання, здатні актуалізувати свій творчий та професійний потенціал. Тому як ніколи стає актуальним дослідження проблеми формування професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи з метою їх швидкої адаптації, професійної мобільності в умовах переходу України до європейських стандартів освіти.

Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел зазначеної проблеми засвідчив той факт, що проблема професійного саморозвитку розглядається з позиції професійного становлення особистості (О. Борисова, В. Орлов, А. Щербакова та ін.), цілеспрямованого професійного саморозвитку (Н. Божина, Є. Бондаревська, В. Маралов, В. Серіков, І. Чеснокова та ін.), проблематика професійного самовдосконалення та саморозвитку досить фундаментально представлена в наукових працях учених В. Андрушенка, Б. Гершунського, Е. Гусинського, І. Зязюна, В. Кременя та ін. Психологічні засади проблеми саморозвитку особистості висвітлено у працях К. Абульханової, Б. Ананьєва, В. Моргуна, С. Рубінштейна, Т. Піроженко, С. Ладивір, О. Задорожної, С. Кузікової тощо. Вважаючи саморозвиток процесом активної, позитивної якісної зміни особистості, яка є результатом не зовнішніх дій, а її власних зусиль, дослідники (Н. Кислінська, Н. Нікітіна та ін.) розглядають цей процес і як діяльність особистості, спрямовану

на зміну тих своїх властивостей, закладених попереднім етапом розвитку або природними властивостями. Значний вплив на розвиток теорії професійного становлення здійснили праці А. Бодальова, Л. Божович, І. Кона, А. Маркової, Л. Мітїної та інших. В сучасній вітчизняній психолого-педагогічній науці є чимало досліджень, присвячених різноманітним аспектам професійної діяльності і професіоналізації особистості загалом, а саме: О. Єрмолаєва, Л. Захарова, Е. Зесра, Т. Кудрявцева, С. Максименка, С. Маркова, Ю. Поваренкова, М. Пряжнікова, В. Рибалки, Т. Титаренко, В. Шадрікова та ін. У контексті професійного становлення фахівця аналізували проблеми професійної самосвідомості Б. Паригін, В. Брагіна, професійного самовизначення – Є. Клімов, С. Чистякова.

У наукових доробках учених визначено зміст і компоненти професійного саморозвитку особистості, проте недостатньо з'ясовано особливості формування цієї якості в майбутніх учителів початкової школи в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу, не вивчалися педагогічні технології поглиблення і розвитку цього феномену як на особистісному, так і на соціальному рівнях. Проведений нами констатувальний експеримент дослідження проблеми професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи дав нам можливість діагностувати ті важливі психолого-педагогічні проблеми, які присутні у професійній підготовці майбутніх фахівців, і спонукав до загального висновку, що існує необхідність впровадження коректувальної програми для здійснення психолого-педагогічного супроводу майбутніх учителів початкової школи [2, 3]. Незважаючи на те, що процес професійного саморозвитку більше містить індивідуалізоване спрямування, цілеспрямована практична діяльність, активізація пізнавального інтересу, інтерактивні технології, включена позиція викладача здатні впливати на траєкторію професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

**Мета статті:** здійснити аналіз показників ефективності коректувальної програми формування компонентів професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи.

Методологічною основою розробки коректувальної програми стали принципи системно-генетичного, особистісно-діяльнісного, вчинкового підходів до професійного саморозвитку, гуманістична теорія самоактуалізації та самореалізації особистості. Коректувальна програма складалася з трьох взаємопов'язаних блоків: діагностичного, формувально-відновлювального та контрольного. Коректувальна програма психолого-педагогічного супроводу професійного саморозвитку особистості була застосована на студентах експериментальної групи, сформованої на добровільних засадах, відібрана із вибірки констатувального етапу дослідження.

Діагностичний блок передбачав отримання інформації про індивідуально-типологічні та особистісні особливості досліджуваних, рівень сформованості компонентів професійного саморозвитку, аналіз даних щодо особливостей міжособистісної взаємодії, а також активну установку на підвищення готовності до професійного саморозвитку, формування мотивів самопізнання та самовдосконалення, підвищення впевненості у собі та в успіху в майбутній професійній діяльності.

Формувально-відновлювальний блок був спрямований на створення нового емоційно насиченого досвіду відносин особистості в таких площинах: індивідуально-психологічній, завданнями якої є відновлення рівноваги особистості через вирішення внутрішніх конфліктів, формування відповідальності; міжособистісній, із завданням зняти прояви професійних деструкцій, сформувати і закріпити навички ефективного самоствердження та самоконтролю, зниження ригідності; мікросоціальної, із завданням створення для досліджуваних позитивної картини майбутнього, що буде стимулом самоорганізації реконструкції особистості відповідно до постійного оновлення життєвого контексту. Усі напрямки дії розглядалися рівнозначними складовими єдиної системи.

У психопрофілактичному та корекційному процесі використовувалися ігрові технології, що склалися з численних вправ, які проходилися як індивідуально, так і в межах груп; психологічних акцій та рольових ігор і квестів, особистісно-орієнтованих технологій професійного розвитку:

- розвиваючої діагностики;
- тренінгів особистісного та професійного розвитку і саморозвитку;
- моніторингу професійного саморозвитку;
- технологій формування професійної аутокомпетентності;
- психологічного консультування з проблем професійного саморозвитку;
- проектування альтернативних сценаріїв професійного життя;
- особистісно-зорієнтованих тренінгів підвищення соціально-професійної компетентності;

– тренінгів самоврядування, саморегуляції емоційно-вольової сфери та самовідновлення особистості.

При проведенні педагогічної корекції використовувалося спеціально організоване навчання як доповнення до традиційних освітніх форм. Цілями такого навчання є наступні: сприяння формуванню суб'єктної позиції особистості щодо професійного просування; підтримка особистісно-професійного розвитку; стимулювання висхідної професійної мобільності та кар'єрного зростання у педагогічній діяльності; оптимізація ставлення до себе як професіонала; розширення рівня орієнтованості у професійному полі; актуалізація особистісних ресурсів у професійному саморозвитку; допомога у прийнятті нового професійного статусу майбутнього педагога; прогнозування можливих труднощів, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю.

Таке навчання розглядаємо як один з різновидів крос-форматного навчання, тобто навчання, позбавленого тиску існуючих норм, стереотипів, алгоритмів і формальних принципів. При впровадженні спеціально організованих умов навчання фахівці матимуть можливість природного входження в професію, практичного застосування навчальної інформації, інтеграції особистісного та професійного розвитку тощо.

Результатом використання такого виду навчання стануть наступні новоутворення в психіці майбутніх фахівців: рефлексія, професійна самосвідомість, професійні установки, готовність самореалізації в новій професійній діяльності.

Контрольний блок програми передбачав оцінку ефективності впроваджених заходів.

У ході емпіричного дослідження встановлено певні компоненти професійного саморозвитку, які потребують підвищення, адже їхній рівень є середньопопуляційний. Такими компонентами є: операційно-діяльнісний, потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний, соціально-комунікативний.

Ефективність коректувальної програми перевірялася на протязі семестру. З вибірки дослідження було виділено дві групи студентів, що склали відповідно: контрольну групу (в якій не проводилося жодних коректувальних заходів) і експериментальну групу (в ній здійснювалося проведення коректувальної програми).

Обсяг кожної з груп становив 30 досліджуваних. Участь респондента у програмі і відповідно визначення приналежності до тієї чи іншої групи проводилось за допомогою випадкового вибору.

Показниками ефективності коректувальної програми стосовно мотиваційної сфери були значення кожного з інтегральних компонентів професійного саморозвитку: операційно-діяльнісного, потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного та соціально-комунікативного. Передбачалося, що середньогрупові значення за цими компонентами в експериментальній групі майбутніх педагогів мають суттєво підвищитися. Оцінка ефективності коректувальної програми проводилася за допомогою відповідних статистичних критеріїв.

1. Т-критерій Стьюдента для незалежних вибірок [1]. Він застосовувався для оцінки статистичної значимості відмінностей між контрольною та експериментальною вибірками. Висувалася гіпотеза, що на етапі до експерименту (проведення коректувальної програми) середні значення показників компонентів професійного саморозвитку статистично значуще не відрізняються в контрольній та експериментальній вибірках, тоді як після експерименту статистичні відмінності між даними групами повинні бути статистично значущі. Відповідно, критерій має свідчити про те, що в експериментальній групі рівень компонентів професійного саморозвитку став більш високим, ніж у контрольній.

2. Т-критерій Стьюдента для парних (залежних) вибірок. Він призначався для перевірки статистичної значущості відмінностей між двома залежними вибірками: вибірка до початку експерименту (контрольна, так і експериментальна) порівнювалася з вибіркою після експерименту. Передбачалося, що в контрольній групі статистично значимих змін до й після експерименту спостерігатися не буде, тоді як в експериментальній такі зміни будуть. Причому вектор цих змін буде характеризуватися підвищенням рівня показників операційно-діяльнісного, потребово-мотиваційного, рефлексивно-ціннісного, соціально-комунікативного компоненту.

Щоби коректувальна програма вважалася ефективною, необхідно одночасне дотримання умов, як за Т-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок, так і для парних вибірок. Результати аналізу ефективності проведеної програми представлені в таблицях 1, 2, 3 і 4. Всі таблиці однозначно свідчать, що на доекспериментальному етапі розбіжностей між експериментальною та контрольною групами не виявлено, що вказує на коректно проведену процедуру формування складу груп.

У таблиці 1 наведено результати аналізу ефективності коректувальної програми за показником операційно-діяльнісного компоненту. При порівнянні статистично значущих

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

розбіжностей ( $p, < 0,05$ ) не виявлено. Тобто запропонована коректувальна програма не виявила в цьому аспекті власну ефективність. Адже операційно-діяльнісний компонент насамперед характеризує ступінь засвоєння практичних навичок та умінь, готовність до професійних випробувань, що формується переважно в процесі навчального процесу.

Таблиця 1

*Результати аналізу ефективності коректувальної програми за показником операційно-діяльнісного компонента*

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 33,033 $\sigma = 3,439$	T = 0,452 p = 0,653	M = 33,933 $\sigma = 5,605$
Порівняння	T = 0,974 p = 0,338		T = 1,439 p = 0,161
Після експерименту	M = 33,933 $\sigma = 4,988$	T = 0,914 p = 0,365	M = 32,733 $\sigma = 5,112$

Примітка: \* статистично значущі розбіжності при порівнянні ( $p < 0,05$ ).

Таблиця 2 презентує результати аналізу ефективності коректувальної програми за показником потребово-мотиваційного компонента. Аналіз результатів, наведений в таблиці, показує, що коректувальна програма в даному аспекті досягла успіху, адже в експериментальній групі рівень потребово-мотиваційного компонента виріс на 11,4 % і це зростання було статистично значущим на рівні  $p < 0,05$ . У підсумку коректувальної програми з'явилися розбіжності між експериментальною та контрольною групою, які також були статистично значущими на рівні  $p < 0,05$ . Отже, у студентів, які приймали участь у коректувальних заходах можна відзначити зростання професійної мотивації, спрямованості на професійний саморозвиток, високого рівня домагань тощо.

Таблиця 2

*Результати аналізу ефективності коректувальної програми за показником потребово-мотиваційного компонента*

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 49,667 $\sigma = 6,266$	T = 0,130 p = 0,897	M = 49,400 $\sigma = 9,287$
Порівняння	T = 2,383* p = 0,024		T = 1,505 p = 0,143
Після експерименту	M = 55,333 $\sigma = 11,914$	T = 2,010* p = 0,049	M = 49,733 $\sigma = 9,534$

Примітка: \* статистично значущі розбіжності при порівнянні ( $p < 0,05$ ).

У таблиці 3 наведено результати аналізу ефективності коректувальної програми за показником рефлексивно-ціннісного компонента. Враховуючи аналіз результатів, наведеного в таблиці, можна зробити висновок, що коректувальна програма сприяла зростанню складових рефлексивно-ціннісного компонента. Так, в експериментальній групі рівень цього компонента професійного саморозвитку майбутнього педагога початкової школи виріс на 10,7 % і ця зміна була статистично значущою на рівні  $p < 0,05$ . У результаті впровадження коректувальної програми було виявлено розбіжності між експериментальною та контрольною групою, які також були статистично значущими на рівні  $p < 0,05$ . Таким чином, у студентів, які приймали участь в психолого-педагогічному тренінгу, можна відзначити зростання усвідомленості цінності власного професійного саморозвитку, бачення власних недоліків та слабких сторін, які перешкоджають саморозвитку, здатності до адекватного самоаналізу себе як майбутнього професіонала.

Таблиця 3

*Результати аналізу ефективності коректувальної програми за показником рефлексивно-ціннісного компонента*

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	M = 21,667	T = 0,362	M = 21,400

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

	$\sigma = 2,339$	$p = 0,719$	$\sigma = 3,286$
Порівняння	$T = 3,146^*$ $p = 0,004$		$T = 1,439$ $p = 0,161$
Після експерименту	$M = 24,000$ $\sigma = 4,111$	$T = 2,610^*$ $p = 0,011$	$M = 21,467$ $\sigma = 3,371$

Примітка: \* статистично значущі розбіжності при порівнянні ( $p < 0,05$ ).

Таблиця 4 ілюструє результати аналізу ефективності коректувальної програми за показником соціально-комунікативного компонента. Результати, наведені у таблиці, показують, що коректувальна програма в даному аспекті досягла успіху, адже в експериментальній групі рівень соціально-комунікативного компонента виріс на 9,6 % і це зростання було статистично значущим на рівні  $p < 0,05$ . У результаті впровадження коректувальної програми зареєстровано розбіжності між експериментальною та контрольною групою, які також були статистично значущими на рівні  $p < 0,05$ . Відповідно можна констатувати, що корегувальні заходи дозволили підвищити рівень професійного саморозвитку у студентів експериментальної групи, а також необхідні для майбутнього педагога початкової школи соціальні навички та комунікативні здібності.

Таблиця 4

*Результати аналізу ефективності коректувальної програми за показником соціально-комунікативного компонента*

	Експериментальна група	Порівняння	Контрольна група
До експерименту	$M = 27,133$ $\sigma = 3,997$	$T = 0,928$ $p = 0,357$	$M = 25,967$ $\sigma = 5,605$
Порівняння	$T = 2,917^*$ $p = 0,007$		$T = 1,409$ $p = 0,169$
Після експерименту	$M = 29,733$ $\sigma = 6,192$	$T = 2,332^*$ $p = 0,023$	$M = 26,133$ $\sigma = 5,758$

Примітка: \* статистично значущі розбіжності при порівнянні ( $p < 0,05$ ).

Отже, проведене експериментальне дослідження показало, що впровадження коректувальної програми дозволило підвищити рівні таких компонентів професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи: потребово-мотиваційний, рефлексивно-ціннісний та соціально-комунікативний. Операційно-дієвий компонент не зазнав істотних змін. Отримані дані засвідчили, що в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи слід звертати особливу увагу на формування мотивації професійного саморозвитку, професійної рефлексії, виробленню професійних настанов.

Проведене дослідження вказує на необхідність зосередження на змісті та технологічному процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ромакин В. В. Компьютерный анализ данных: навч. пособие. – Николаев: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 144 с.
2. Смолюк А. І. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи в умовах педагогічного коледжу / А. І. Смолюк // *European humanities studies: State and Society*, III, Slupsk, Poland, 2016. – С. 314–327.
3. Смолюк А. І. Освітнє середовище педагогічного коледжу як умова професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи / А. І. Смолюк // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (47), Issue: 101, Budapest, 2016. – С. 47-52.

### REFERENCES

1. Romakin V. V. *Kompjuterijnyj analiz danykh: navchalnyj posibnyk*. [Computer analysis: Textbook]. – Mykolaiv: Printed MSHU. Of Petro Mohyla, 2006. – 144 p.
2. Smolyuk A. I. *Formuvannya gotovnosti do profesijnogo samorozvytku majbutnix uchyteliv pochatkovoyi shkoly v umovax pedagogichnogo koledzhu* / / *European humanities studies: State and Society*, III, Slupsk, Poland, 2016. – S. 314–327.

3. Smolyuk A. I. *Osvitnye seredovyyshhe pedagogichnogo koledzhu yak umova profesijnogo samorozvy'tku majbutnix uchyteliv pochatkovoyi shkoly* // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (47), Issue: 101, Budapest, 2016. – S. 47–52.

УДК 37.032:372.88.1

МАРІЯ НЕЧЕПОРЕНКО

mariagordiichuk@gmail.com  
аспірантка,

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24

### МОТИВАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ПРОФЕСІЙНО- ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ

*Визначено актуальні вимоги сучасного суспільства до особистості та професіоналізму вчителя іноземних мов. Вказано на необхідність постійного професійно-особистісного саморозвитку педагога і низький рівень готовності вчителів займатися цим видом діяльності. Проаналізовано позитивний вплив мотивації на процеси пізнання, цілепокладання, саморозвитку. Встановлено, що мотивація до професійно-особистісного саморозвитку є складоструктурованим багатокомпонентним психологічним утворенням, що включає сукупність взаємопов'язаних мотивів навчальної діяльності, досягнення успіху, професійного зростання та особистісного становлення. Запропоновано систему емоційних, пізнавальних, соціальних і волевих способів стимулювання мотивації майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, що може бути запроваджена в навчально-виховному процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вузах.*

**Ключові слова:** мотивація, професійно-особистісний саморозвиток, мотивація навчальної діяльності, мотивація досягнення успіху, мотивація професійного зростання та особистісного становлення.

МАРИЯ НЕЧЕПОРЕНКО

аспірантка,

Николаевский национальный университет имени В. А. Сухомлинского  
г. Николаев, ул. Никольская, 24

### МОТИВАЦИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ САМОРАЗВИТИЮ

*Определены актуальные требования современного общества к личности и профессионализму учителя иностранных языков. Отмечена необходимость постоянного профессионально-личностного саморазвития педагога и низкий уровень готовности учителей заниматься этим видом деятельности. Проанализировано положительное влияние мотивации на процессы познания, целеполагания, саморазвития. Определено, что мотивация к профессионально-личностному саморазвитию является сложноструктурированным многокомпонентным психологическим образованием, включающим совокупность взаимосвязанных мотивов учебной деятельности, достижения успеха, профессионального роста и личностного становления. Предложена система эмоциональных, познавательных, социальных и волевых способов стимулирования мотивации будущих учителей иностранных языков к профессионально-личностному саморазвитию, которая может быть внедрена в учебно-воспитательный процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в вузе.*

**Ключевые слова:** мотивация, профессионально-личностное саморазвитие, мотивы учебной деятельности, мотивы достижения успеха, мотивы профессионального роста и личностного становления.

Postgraduate student,  
Mykolajiw National Suchomlynskiy University  
Mykolayiv, Nikolskaya, 24 st.

## MOTIVATION AS A KEY FACTOR OF WILLINGNESS' FORMATION OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' TO PROFESSIONAL AND PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

*The article deals with the current requirements of modern society to the personality and professionalism of foreign languages' teachers. The need for continuous professional and personal self-development of the teacher and the low level of teachers' willingness to practise this activity is distinguished. The positive impact of motivation on learning processes, goal setting, self-development is analyzed. The motivation for professional and personal self-development is determined as a complex structured multicomponent psychological composition, including the motives of educational activity, motivation to succeed, professional growth and personal development. The system of emotional, cognitive, social and volitional ways to stimulate the motivation of future foreign language teachers for professional and personal self-development is worked out. As an emotional way to stimulate professional and personal self-development author proposes to create a positive emotional background, to model success' situations and to fulfill a psychological need of being a significant person in the process of studying. Cognitive way of motivation's stimulating includes the use of such techniques as L. Peterson's activity-training method, project method, problem-based learning methods (discussions, simulations, case study method, educational games), online work with interactive programs, web quests, the Portfolio method. Effective methods of social motivation's stimulating of professional and personal self-development are the personal example of the teacher, work on advanced educational experiences and achievements of teachers-innovators. Voluntary motivation's stimulation methods are worked out as understanding by the students the aims of study, opportunity to choose the tasks and forms of control, and stimulating the reflection and planning of future activities. This system can be implemented within the framework of the educational process of future foreign languages' teachers' training in high school.*

**Keywords:** motivation, professional and personal self-development, the motivation to educational activity, motivation to succeed, motivation to professional growth and personal development.

Сучасне мультикультурне суспільство детермінується прогресивною модернізацією усіх сфер діяльності особистості, розширенням міжнародної співпраці, розвитком новітніх технологій, постійним оновленням інформації. За таких умов необхідним є створення парадигми продуктивної, розвиваючої освіти для підготовки конкурентоспроможного фахівця з високим рівнем компетентності, що стежить за розвитком наукової думки, здатний реагувати на зміни соціальних потреб, готовий займатися самовизначенням та саморозвитком. Особливо актуальним є питання вдосконалення підготовки вчителів іноземних мов. У ХХІ ст., оголошеному ЮНЕСКО століттям поліглотів, разом зі значним зростанням інтересу до вивчення іноземних мов суттєво зросли вимоги до вчителя цього предмета.

Вчитель іноземної мови зобов'язаний не лише організувати процес засвоєння мовних одиниць чи граматичних структур, а й повинен мати високий рівень знань з цієї мови, володіти лінгвокраїнознавчою і соціокультурною інформацією, методикою навчання іноземної мови. Його завданням є виховання особистості, здатної брати участь у міжкультурній комунікації іноземною мовою. Лише педагог, який постійно займається самооцінкою, вдосконаленням власних професійних умінь, розширенням знань, готовий працювати над своєю особистістю може задовольнити сучасні освітні запити.

Актуалізація особистісного чинника в освіті, перенесення акценту на самоосвітню діяльність полягає в тому, щоб особистість сама розвивала себе, використовуючи самоосвіту як засіб самореалізації, самоактуалізації, самовдосконалення, самоідентифікації. Від цього залежить соціальна мобільність людей, перспективи поступу суспільства і держав [2, с. 6].

**Метою статті** є характеристика системи стимулювання мотивації в процесі фахової підготовки як ключового фактора формування готовності майбутнього вчителя іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку.

Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники (Л. Баженова, К.-О. Бауер, І. Василенко, Б. Малм, Г. Меснер, Н. Мирончук, А. Поляков, К. Ройсер, С. Соколовська, Е. Терхард та ін.) вказують на

нерозривність процесів професійного та особистісного саморозвитку. Без прагнення до самовдосконалення, особистісного зростання неможлива успішна фахова діяльність. Особистісний саморозвиток необхідний для професійного успіху, він дає можливість досягати поставлених цілей та самоактуалізації у межах професійної діяльності.

Так, А. Поляков, розглядаючи професійне зростання студентів як динамічний, неперервний процес розгортання їх особистісного потенціалу, потенційних можливостей, заснованих на внутрішній потребі в освіті, як процес удосконалення особистості студента: загальнокультурних і фахових знань; системи інтелектуальних і практичних умінь і навичок; досвіду творчої діяльності; розвинених особистісних і професійно значущих якостей, важливою умовою його ефективності визначає умотивованість діяльності [4, с. 15]. Професор університету Вехта (Німеччина) К.-О. Бауер, досліджуючи професійну особистість вчителя, наголошує на безперервності професійного саморозвитку особистості та вирішальному впливу внутрішньої (інтринсивної) мотивації на результативність цього процесу [5, с. 354]. Швейцарські професори Г. Меснер і К. Ройсер, розглядаючи різні моделі розвитку ідентичності вчителів, звертають увагу на негативні наслідки відсутності індивідуальної програми професійного саморозвитку педагога, зокрема на синдром «професійного вигорання» (burnout syndrome) [8].

Проте нині є очевидним, що переважна більшість педагогів не визнають важливість і необхідність такого виду діяльності, як професійно-особистісний саморозвиток. Технологічні та інформаційні зміни в суспільстві відбуваються настільки швидкоплинно, що обсяг знань та компетенцій, яким володіє фахівець після отримання фахової освіти у ВНЗ, на практиці виявляється недостатнім і спрямовує педагогічну діяльність вчителя на шлях від адаптації до стагнації; вчителі не готові систематично займатись саморозвитком і засвоювати нові необхідні знання і методичні інструменти.

Ми вважаємо, що цілеспрямоване формування стійкої мотивації постійно займатися самовдосконаленням, змінюватися, розвивати аналітичні, рефлексивні та прогностичні уміння на шляху професійного становлення, розвивати професійно значущі особистісні якості матиме позитивний вплив на готовність педагогів, зокрема майбутніх учителів іноземних мов, займатись професійно-особистісним саморозвитком.

Мотивація, як рушійна сила зовнішньої і внутрішньої активності суб'єкта, займає провідне місце в структурі особистості. Проблему мотивації досліджували Дж. Аткинсон, Ф. Герцбергер, С. Занюк, Г. Келлі, Д. Макклелланд, Л. Мельник, К. Роджерс, Ю. Роттер, Н. Фізер, Г. Хекхаузен та багато інших науковців.

Мотивація – це сукупність стійких мотивів, які визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості. Стисло характеризуючи процес формування мотивації, зазначимо, що в особи виникає насамперед потреба (нестаток у чомусь), яка переростає у внутрішню (поява мотиву) чи зовнішню (поява стимулу) спонукання, що передбачає визначення цілі (усвідомлене визначення напрямку дій по задоволенню потреби).

У зарубіжній психологічній літературі широко обговорюється питання про два види мотивації: екстринсивної (зумовленої зовнішніми умовами й обставинами) та інтринсивної (внутрішньої, пов'язаної з особистісними диспозиціями: потребами, установками, інтересами, потягами, бажаннями). Р. Раян та Е. Деці відзначають важливість екстринсивної мотивації в процесі навчання, адже не завжди можна розраховувати на стійку інтринсивну мотивацію студенті [9]. Обставини, умови, ситуація впливають на мотивацію лише тоді, коли є значущими для людини, задоволення її потреб, бажання, тож фактори зовнішні трансформуються в процесі мотивації у внутрішні.

Мотивація до професійно-особистісного саморозвитку – це складноструктуроване багатокomпонентне психологічне утворення, що включає сукупність взаємопов'язаних мотивів, які умовно можна об'єднати у мотиви навчальної діяльності, мотиви досягнення успіху, професійного зростання та особистісного становлення.

Мотивація навчання займає серед чинників, які зумовлюють ефективність навчально-виховного процесу, провідне місце. Навчальна мотивація визначається специфічними факторами: особливостями того, хто навчається (самооцінка, рівень інтелектуального розвитку); рівнем професійної компетентності викладача; організацією педагогічного процесу; специфікою навчального предмета. Навчально-пізнавальний мотив формується у навчальній діяльності студентів, тому важливо як проходить ця діяльність. Основними чинниками, які впливають на формування позитивної мотивації до навчання, є: зміст навчального матеріалу, організація



навчальної діяльності, її колективні форми, оцінка навчальної діяльності, стиль педагогічної діяльності викладача. Ми переконані, що сформована мотивація навчальної діяльності становить важливу передумову формування мотивації професійного та особистісного становлення.

Мотивація досягнення, на думку Д. МакКлелланда, – це поведінка людини, зорієнтована на досягнення успіхів в житті, постановку позитивних цілей, на найкраще виконання будь-якого виду діяльності, на позитивний результат [7]. Зі структурних позицій мотивація досягнення успіху є сукупністю факторів особистості і середовища: мотив досягнення як стійкий атрибут особистості, суб'єктивна ймовірність досягнення мети, суб'єктивна цінність успіху. Науковці Й. Кьоніг і М. Ротланд наголошують, що низькі показники у вивченні професійно значущих дисциплін серед німецьких студентів, які обрали професію вчителя, можна пояснити саме відсутністю мотивації досягнення успіху в рамках майбутньої фахової діяльності [6].

Ми вважаємо, що у майбутніх вчителів іноземних мов повинна бути сформульована позитивна мета професійної діяльності, ціль стати успішною людиною і готовність наполегливо працювати над собою для їх досягнення.

Мотивація професійного становлення і саморозвитку є предметом досліджень багатьох вчених. А. Поляков розглядає сутність мотивації професійного зростання студентів як сукупність їхніх стійких мотивів і спонукань, що визначають зміст і спрямованість динамічного, неперервного і гуманістично спрямованого процесу зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, готовності до професійної діяльності, здатності до актуалізації внутрішнього потенціалу й усвідомленого вибору індивідуальної професійно-особистісної стратегії та освітнього маршруту впродовж життя, результатом якої є високий рівень сформованості професійної компетентності [4, с. 18].

І. Козубовська та М. Леврінц відзначають, що мотивація професійної діяльності як домінанта мотиваційної сфери особистості студента визначає особливості його професійного становлення. Вирішальну роль в успішності фахового зростання і набуття професійно важливих знань і вмінь відіграють не стільки об'єктивні чинники (наприклад, інтелектуальні властивості, здібності, особливості навчально-виховного процесу), скільки мотиваційно-ціннісні фактори. Мотивація є тим механізмом, який спонукає студентів до оволодіння професією, досягнення успіхів у фаховій діяльності [3]. Л. Баженова, вивчаючи мотивацію професійного саморозвитку вчителя, характеризує її як відносно самостійний вид внутрішньої діяльності, спрямований на прийняття і засвоєння зовнішніх, нормативних вимог до особистості педагога, та сукупність спонукань і умов, що детермінують, спрямовують і реалізують процес підвищення професійної компетентності педагога [1, с. 14].

У роботах зарубіжних психологів (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс) існує думка, що особистість має вроджену потребу у самодетермінації, самовдосконаленні, саморозвитку, набутті компетентності, культури, яка становить одну з головних психологічних потреб Я-людини. В такому стані особистість відчуває, що саме вона є істинною причиною здійснюваної цілеспрямованої поведінки. Проте на практиці існує низький рівень готовності займатись саморозвитком, що ще раз виділяє мотиваційну сферу як домінуючу складову саморозвитку особистості. Саме мотивація зумовлює цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів і прийомів дій, їх впорядкування для досягнення цілей.

Аналіз різних поглядів на сутність проблеми дає змогу зробити висновок, що мотивація до професійно-особистісного саморозвитку є інтеграцією потреби в особистісному самовдосконаленні та професійному зростанні на основі взаємних трансформацій пізнавальних і професійних мотивів, які спонукають студентів до саморозвитку і самовдосконалення, впливають на формування особистості і розкриття її творчого потенціалу та вироблення у майбутніх вчителів прагнення до постійного вдосконалення професійних умінь і знань та безупинного особистісного зростання.

На формування мотивації можна і потрібно впливати за допомогою організації педагогічного процесу, включаючи в нього спеціальні цілі, зміст, методи і засоби та пропонуємо розглянути систему емоційних, пізнавальних, соціальних та вольових способів стимулювання мотивації до професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов у процесі професійної підготовки.

Під зазначеною системою ми розуміємо забезпечення навчального процесу засобами педагогічного впливу на студентів, що включають відповідність цілей навчально-виховного процесу формуванню готовності до професійно-особистісного саморозвитку, відбір та структурування змісту навчального матеріалу, методів і засобів професійного навчання, середовища соціальної взаємодії, що позитивно впливає на формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку (рис. 1).



Рис. 1. Способи стимулювання мотивації до професійно-особистісного саморозвитку.

Розглянемо компоненти системи та їх прогнозований вплив у взаємодії. Першим компонентом системи є емоційні способи стимулювання готовності до професійно-особистісного саморозвитку, до яких відносимо створення позитивного емоційного фону, моделювання ситуації успіху, задоволення бажання бути значущою особистістю. Розуміння особливостей взаємозв'язку емоцій і формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку дозволяє збагатити освітній процес, сприяє більш ефективному і якісному навчанню і подальшій професійній діяльності. Нині емоційному аспекту процесу навчання не приділяється належної уваги, що призводить до негативних наслідків, а саме: переважання зовнішньої мотивації у студентів, непривабливості навчальної діяльності тощо. Під позитивним емоційним фоном маємо на увазі такі умови, коли у студентів з'являється бажання взаємодіяти з одногрупниками і викладачем, готовність до активної роботи, відсутнє відчуття дискомфорту і незручності, з'являється впевненість у своїх силах, самооцінка стає адекватною. Майбутні педагоги відкриті до сприйняття нового, мають стійкий інтерес до вивчення іноземної мови, бажання продемонструвати себе, що пробуджує творчий потенціал. За таких умов роботи у студента виникають позитивні асоціації з процесами навчання, пізнання себе, досягнення мети.

Іншим дієвим методом емоційного стимулювання становлення і розвитку мотиваційної установки до професійно-особистісного саморозвитку є створення ситуацій успіху на навчальних заняттях.

Як відомо, до соціальних потреб особистості належить потреба людини до спілкування, популярності, належності до певної групи, в лідерстві та потреба визнання. В ході навчального процесу активніше проявляють себе студенти з яскраво вираженими лідерськими якостями, проте соціальні потреби більшості з них є незадоволеними. Завдання педагога – створити таку ситуацію успіху, переживаючи яку кожен студент зможе відчути себе значимою особистістю. Переживання емоцій, пов'язаних з успіхом, дозволяє: розвинути пізнавальний інтерес; стимулювати працездатність; коригувати негативні особистісні особливості – тривожність, низьку самооцінку, недовірливість, невпевненість; розвивати такі особистісні якості, як ініціативність, активність, креативність; підтримувати в колективі позитивний емоційний фон. Водночас ситуація успіху дає можливість відчути себе значущою особистістю та отримати задоволення від того, що особистісні досягнення визнані іншими студентами та викладачем.

Пізнавальним способом стимулювання мотивації ми розглядаємо застосування у навчанні майбутніх вчителів іноземних мов таких методів, як метод проектів, методи проблемного навчання (дискусії, «круглі столи», моделювання ситуацій, навчальні та рольові ігри, метод кейсів, й ін.), методи самостійної і групової позааудиторної роботи (опрацювання літератури іноземною мовою, онлайн-робота з інтерактивними програмами, веб-квест, метод «Портфоліо» тощо).

Застосування методу проектів в процесі вивчення фахових дисциплін майбутніми учителями іноземних мов покликане формувати в них уміння самостійно конструювати свої знання та застосовувати їх для вирішення пізнавальних і практичних завдань, добувати і аналізувати необхідну інформацію. За своєю суттю цей метод передбачає диференціацію навчання, орієнтацію на особистість студента, його потреби і можливості, ґрунтується на принципах співпраці та

залучення студентів до активних видів діяльності, що має виключно позитивний вплив на формування мотивації до професійно-особистісного саморозвитку.

Проблемне навчання загалом сприяє ефективному розвитку інтелектуальної сфери студентів, адаптивних якостей особистості, необхідних для самовизначення в суспільстві і усвідомленого вибору шляхів реалізації перспектив свого розвитку. Використання методів проблемного навчання спрямоване на розвиток творчих здібностей майбутніх учителів, їх навчальної та науково-пошукової активності. Таке навчання дозволяє розвивати вміння вести дискусію за заданою темою, чути і слухати співрозмовника, відстоювати власну точку зору, підкріплену аргументами, знаходити компроміс із співрозмовником, лаконічно висловлювати свою думку, знаходити варіанти вирішення проблеми, що сприяє розвитку умінь вільно орієнтуватися в сучасному світі, готовності до плідної професійної діяльності, формуванню таких якостей, як ініціативність і самостійність.

Такі методи самостійної роботи, як опрацювання літератури іноземною мовою, онлайн-робота з інтерактивними програмами, веб-квест, метод «Портфоліо», мають інтенцію формувати у майбутніх учителів іноземних мов вміння аналізувати, самостійно і творчо мислити, об'єктивно оцінювати свої досягнення, вміння орієнтуватися у величезному потоці інформації. Студенти не лише збирають інформацію, а й трансформують її з метою виконати завдання. У студентів підвищується мотивація, відбувається стимулювання самоосвіти та самооцінки у процесі оволодіння іноземними мовами. Отримана інформація та навички сприймаються як компетенції, що є запорукою ефективної навчальної, а згодом і самоосвітньої та професійної діяльності. Завдяки збільшенню частки самостійної роботи змінюється і роль викладача: він стає консультантом, наставником, старшим партнером.

Дієвими методами соціального способу стимулювання мотивації до професійно-особистісного саморозвитку, на нашу думку, є особистий приклад викладача, його знайомство з передовим педагогічним досвідом і здобутками педагогів-новаторів. Саморозвиток студента – це насамперед внутрішній процес особистості, проте соціальне оточення, з яким взаємодіє суб'єкт, служить вагомим стимуляційним фактором, що може як сприяти формуванню як позитивної мотивації, так і бути причиною зниження мотивації. Ключовими фігурами соціального оточення студентів є викладачі. Мотивувати займатись саморозвитком може лише той педагог, який особисто ним займається і демонструє студентам позитивні результати роботи над собою. Завданням, що стоїть перед організацією навчально-виховного процесу, є оточення майбутнього фахівця яскравими особистостями та компетентними професіоналами, що може бути реалізовано шляхом знайомства з педагогами-новаторами або передовим педагогічним досвідом.

Сьогодні можливості професійного спілкування та обміну досвідом для педагогів є безмежними. Крім традиційних способів – таких, як участь у наукових конференціях та відвідування методичних семінарів, на допомогу майбутньому фахівцю приходять сучасні інтернет-технології. Багато авторів передового педагогічного досвіду ведуть власні блоги в інтернеті, учасником тематичного семінару можна стати не виходячи з дому або аудиторії завдяки Skype. Майбутні вчителі іноземних мов мають можливість знайомитись з передовим педагогічним досвідом іноземних колег, приймаючи участь у міжнародних онлайн-конференціях.

Вольовими способами стимулювання мотиваційної установки до професійно-особистісного саморозвитку вважаємо усвідомлення цілей навчання, надання можливості вибору завдань і форм контролю, стимулююче і критеріальне оцінювання; рефлексію і проектування майбутньої діяльності. Постановка перспективних цілей і підпорядкування їм своєї поведінки надає особистості певну моральну стійкість, тому важливо розвивати у студентів чітке усвідомлення, для чого вони виконують певну діяльність, і планувати, як досягти здійснення поставленої цілі. Можливість вибору завдань і форм контролю, стимулююче і критеріальне оцінювання сприятиме розвитку вміння зіставляти і систематизувати наявні знання, формуванню почуття відповідальності за доручену справу (в даному разі – за оволодіння знаннями, необхідними для майбутньої професійної діяльності), закладе основи для рефлексії власної діяльності в майбутньому.

Позитивний вплив на формування мотивації матиме побудова життєвих і професійних перспектив (цілей, планів життя і професійної діяльності, напрямків професійно-особистісного самовдосконалення); визначення вимог, що пред'являються до професійної діяльності та особистості вчителя на основі побудови моделі його особистості (професіограми) та співвіднесення з цією моделлю своїх можливостей і потреб. У майбутньому це дозволить розробити власну програму професійно-особистісного самовдосконалення та оволодіти способами професійно-особистісного саморозвитку.

Отже, важливим фактором, що зумовлює ставлення до процесу навчання, особистісного та професійного становлення, є мотивація до професійно-особистісного саморозвитку. Вона є внутрішнім чинником розвитку особистості та професіоналізму, оскільки тільки на основі належного рівня сформованості мотивації можлива ефективна реалізація внутрішніх задатків і потреб людини.

Нами розроблено систему стимулювання мотивації майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку, яка включає емоційний, пізнавальний, соціальний та вольовий компоненти. Вона має інтенцію забезпечити стимулювання і підкріплення актуальних мотиваційних станів на заняттях з навчальних предметів, що входять в програму підготовки майбутніх вчителів іноземних мов. Оволодіння професійними компетентностями у рамках цієї системи розглядається в контексті орієнтації на особистість студента, його потреби і можливості, ґрунтується на принципах співпраці та залучення майбутніх фахівців до активних видів діяльності, проектування, конструювання і створення ситуації самостійного оволодіння знаннями та рефлексії діяльності студента в навчанні.

Результати дослідження можуть бути запроваджені в процесі фахової підготовки вчителів іноземних мов у ВНЗ. Стимулювання мотивації позитивно впливає на розкриття особистості студента, постановку цілей у професійній діяльності, творчому й індивідуальному розвитку, що є вирішальним фактором для формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Баженова Л. Професійне самовдосконалення педагога / Л. Баженова // Психолог. – 2002. – № 16 (16). – С. 13–15.
2. Зязюн Л. І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: монографія / Л. І. Зязюн. – К.; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 388 с.
3. Леврінц М. І. Особливості формування мотивації майбутніх фахівців в Угорщині: монографія / М. І. Леврінц, І. В. Козубовська. – Ужгород: Мистецька Лінія, 2011. – 251 с.
4. Поляков А. О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. О. Поляков. – Харків, 2008. – 23 с.
5. Bauer K.-O. Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3. – S. 343–359.
6. König J., Rothland M. Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden- Zeitschrift für Pädagogik, 2013. №59 (1). – S. 43–65.
7. McClelland D. C. The Achievement Motive. – In: Current perspective in Social-Psychology. – 3-d ed. – Ох., 1971. – P. 166–174.
8. Messner H., Reusser K. Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. Beiträge zur Lehrerbildung, 2000. – № 18 (2). – S. 157–171.
9. Ryan R., Deci E. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology. – 2000. – № 25. – P. 54–67.

### REFERENCES

1. Bazhenova L. *Profesiyne samovdoskonalennya pedahoha* [Teacher's professional self-improvement]: Psykholoh, 2002, №16, pp.13–15.
2. Zyzun L.I. *Samorozvytok osobystosti v osvithniy systemi Frantsiyi: Monohrafiya*. [Self-development of personality in the French educational system: monographia.]:Kyiv; Mykolayiv: Vyd-vo MDHU im. Petra Mohyly, 2006, 388 p.
3. Levrints M. I. *Osoblyvosti formuvannya motyvatsiyi maybutnikh fakhivtsiv v Uhorshchyni: monohrafiya / M. I. Levrints, I. V. Kozubovska*. [Features of motivation's formation of future teachers in Hungary: Monograph / AM I. Levrints, IV Kozubovska ]: Uzhhorod: Mystetska Liniya, 2011, 251 p.
4. Polyakov A. O. *Pedahohichni umovy motyvatsiyi profesiynoho zrostannya studentiv pedahohichnykh universytetiv u protsesi neperervnoyi osvity*. [Pedagogical conditions of students' professional growth motivation at pedagogical universities during the process of continuous education]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriya i metodyka profesiyanoi osvity» / A. O. Polyakov, Kharkiv, 2008, 23 p.
5. Bauer K.-O. Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. [Activities' repertoire and professional self of teachers]: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 3, S. 343 – 359.
6. König J., Rothland M. Pädagogisches Wissen und berufsspezifische Motivation am Anfang der Lehrerausbildung. Zum Verhältnis von kognitiven und nicht-kognitiven Eingangsmerkmalen von Lehramtsstudierenden [Knowledge and job-specific motivation at the beginning of teacher training. To

- the relationship between cognitive and non-cognitive input characteristics of future teachers.]: Zeitschrift für Pädagogik, 2013. № 59 (1), S. 43– 65.
7. McClelland D. C. The Achievement Motive. In: Current perspective in Social – Psychology, 3-d ed. Oх., 1971. – P. 166–174.
  8. Messner, Helmut, Reusser, Kurt Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. [The professional development of teachers as a lifelong process.]: Beiträge zur Lehrerbildung, 2000, № 18 (2), S. 157 – 171.
  9. Ryan R., Deci E. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. Contemporary Educational Psychology, 2000, № 25, P. 54 – 67.

УДК 378.147:[373.5.011.3-051:331]

ОЛЕНА ШУРИН

alenashi@i.ua

кандидат педагогічних наук, старший викладач,  
Рівненський державний гуманітарний університет  
м. Рівне, вул. С. Бандери, 12

### ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

*Розглянуто педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу при підготовці майбутніх учителів технологій. Здійснено теоретичний аналіз досліджень підготовки вчителя до професійної діяльності, зокрема вчителя технологій. Проаналізовано тлумачення особистісного підходу у словниках. Досліджено його обґрунтування у наукових доробках вчених-науковців. Окреслено основні позиції для розуміння сутності особистісно орієнтованого навчання. Визначено ознаки особистісно орієнтованого навчання. Акцентовано увагу на принципі природовідповідності як основному принципі особистісно орієнтованого навчання. Визначено основні завдання та висвітлено вихідні положення побудови особистісно орієнтованої системи навчання. Окреслено критерії ефективної організації особистісно орієнтованого навчання. Означено підходи особистісно орієнтованої освіти. Виокремлено головні методичні компоненти особистісно орієнтованого навчання дотримання яких забезпечує дійовість підходу та виділені найбільш значимі умови його реалізації при підготовці майбутніх учителів технологій. З'ясовано, що ефективність особистісно орієнтованого навчання значною мірою залежить від підготовки майбутніх педагогів до його здійснення та розвитку і формування у них творчої активності, творчої ініціативи, пошуку. Виділені найбільш значимі умови реалізації особистісно орієнтованого підходу при підготовці майбутніх учителів технологій. Конкретизовано методичні засади реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій.*

**Ключові слова:** особистісно орієнтований підхід, підготовка майбутніх учителів технологій, особистісно орієнтоване навчання, освітній процес.

ЕЛЕНА ШУРИН

кандидат педагогических наук, старший преподаватель,  
Ровенский государственный гуманитарный университет  
г. Ровно, ул. С. Бандеры, 12

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

*Рассмотрены педагогические аспекты реализации личностно ориентированного подхода при подготовке будущих учителей технологий. Осуществлен теоретический анализ исследований подготовки учителя к профессиональной деятельности, в частности учителя технологий. Проанализированы толкование личностного подхода в словарях. Исследованы его обоснование в научных доработках ученых-ученых. Определены основные позиции для понимания сущности личностно ориентированного обучения. Определены признаки личностно ориентированного обучения. Акцентировано внимание на принципе природосообразности как основном принципе личностно ориентированного обучения. Определены основные задачи и освещены исходные*

положения построения личностно ориентированной системы обучения. Определены критерии эффективной организации личностно ориентированного обучения. Отмечено подходы личностно ориентированного образования. Выделены главные методические компоненты личностно ориентированного обучения соблюдение которых обеспечивает действенность подхода и выделены наиболее значимые условия его реализации при подготовке будущих учителей технологий. Установлено, что эффективность личностно ориентированного обучения во многом зависит от подготовки будущих педагогов к его осуществлению и развития и формирования у них творческой активности, творческой инициативы, поиска. Выделены наиболее значимые условия реализации личностно ориентированного подхода при подготовке будущих учителей технологий. Конкретизированы методические основы реализации личностно ориентированного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих учителей технологий.

**Ключевые слова:** личностно ориентированный подход, подготовка будущих учителей технологий, личностно ориентированное обучение, образовательный процесс.

OLENA SHURYN

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer,  
Rivne State Humanitarian University  
Rivne, Bandera, 12 street.

### **PEDAGOGICAL ASPECTS IMPLEMENTATION PERSONALLY ORIENTED APPROACH WHILE PREPARING TEACHERS FUTURE TECHNOLOGIES**

*The pedagogical aspects of the implementation of the personality oriented approach in training future technology teachers are considered. The theoretical analysis of scientific studies in the area of professional training of the future teacher, the technology teacher in particular, is carried out. The dictionary interpretation of the personality oriented approach is analyzed. The study of the substantiation of this method in scientific works has been carried out. The main positions for understanding of the essence of personality oriented education are outlined, namely ensuring the disclosure of the individuality of each student, his abilities, inclinations, interests, value orientations and subjective experience; Realization of the educational process taking into account personal abilities of students; Creation of conditions for self-development, self-expression and self-improvement of future specialists; Deeper, holistic understanding of the student's personality in the educational process. The features of personality oriented education are determined. The emphasis is made on the principle of natural conformity as the basic principle of personality oriented education. There have been determined the basic tasks and the initial provisions of the construction of the personality oriented system of education, which envisages the creation of a suitable educational environment, democratization of the teacher-student relations, as well as the activation of each student in order to develop his personal and professional abilities and qualities, strengthening his subjective functions. The criteria of effective organization of personality oriented education are outlined. The approaches of personality oriented education, namely individual, social-psychological, age, activity, system-psychological, multilevel, differentiated and subjective-personal, are defined. There have been highlighted the main methodical components of the personality oriented training, observance of which ensures the effectiveness of the approach. There have also been highlighted the most significant conditions of its implementation in training future technology teachers. It is determined that the effectiveness of personality oriented education depends to a large extent on the readiness of future teachers to implement it and to develop their creativity, creative initiative, and establish the need to search for them. The most significant conditions for the implementation of the person-centered approach in training future technology teachers are singled out. The methodical principles of the realization of the personality oriented approach in the process of professional training of future technology teachers are specified.*

**Keywords:** personality oriented approach, training of future technology teachers, personality oriented education, educational process.

Однією з найсуттєвіших ознак сучасного суспільства є зростання ролі вищої освіти, підготовка кваліфікованих спеціалістів на основі впровадження нових методів і технологій навчання. На сьогоднішній день інновації у педагогічній науці пов'язані з інтеграцією знань і форм світових освітніх формацій. На етапі реалізації навчальних положень одним із шляхів підвищення

ефективності навчання є впровадження та застосування особистісно орієнтованого підходу у навчально-виховній підготовці майбутніх учителів.

«Формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя визначається реформуванням сучасної освіти, що вимагає радикальних змін у навчально-виховному процесі, використання новітніх технологій і методів навчання, що сприяли б реалізації інтелектуально-духовного потенціалу студентів адже система освіти та сучасне суспільство пред'являють все більш високі вимоги до якості підготовки випускників вищих навчальних закладів» [6].

Якість педагогічної освіти безпосередньо залежить від постійного удосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, його здійснення на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів, конкурентоспроможності майбутніх фахівців. «Сучасна освіта сьогодні неможлива без звернення до особистості. Особисто орієнтоване навчання забезпечує розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб» [6].

Проблема підготовки вчителя до здійснення особистісно орієнтованого навчання і виховання розкривається в наукових роботах Г. Балла, І. Беха, М. Поташнік, В. Рибалка, Г. Селевко та ін. Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу на уроках технологій є предметом досліджень таких науковців, як С. Батишева, П. Блонський, С. Борисова, Ю. Васильєва, В. Мадзігон, В. Тименко, М. Тименко, Д. Тхоржевський та ін. Здійснений теоретичний аналіз засвідчує, що у сучасній науці не існує єдності підходів щодо розгляду процесу використання особистісно орієнтованого навчання в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів. Тому дослідження педагогічних аспектів застосування означеного підходу при підготовці майбутніх учителів технологій стає однією з важливих основ забезпечення якісної освіти і залишається актуальним напрямком сучасних науково-педагогічних досліджень.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні особистісно орієнтованого підходу, визначення основних його завдань в освітньому процесі, розгляді процесу реалізації особистісно орієнтованого підходу при підготовці майбутнього вчителя технологій.

У «Найповнішому тлумачному словнику української мови» особистісний підхід визначено як відношення до кого-небудь як особистості, індивідуальності, та зв'язок з виявом чийх-небудь особистих, індивідуальних рис, особливостей [3]. Особистісно орієнтований підхід як утвердження людини найвищою цінністю, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети розглядається в соціально-педагогічному словнику [7].

В «Українському педагогічному словнику» особистісний підхід тлумачиться як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії [1, с. 234–235].

Особистісно орієнтований підхід як організація навчання на засадах педагогіки співробітництва, глибокої поваги до особистості студента, врахування особливостей його індивідуального розвитку визначається у «Термінологічному словнику» [8].

Особистісний підхід ґрунтується на сукупності концептуальних уявлень про педагогічну діяльність, її цільові настанови, методико-психодіагностичні та психолого-технологічні засоби, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах чинної системи освіти.

«Методологічною основою особистісно орієнтованого підходу є положення про онтологічний розвиток, згідно з яким людина поступово рухається до розкриття всіх якостей, закладених у ній природою». «Особистість постає як цілісність, будь-які прояви якої (стани, властивості, дії, вчинки) зумовлені внутрішньою її сутністю» [10]. Принцип особистісно-орієнтованого навчання полягає у підпорядкуванні системи навчання індивідуальним потребам, інтересам і можливостям студентів.

Ефективність особистісно орієнтованого навчання значною мірою залежить від підготовки майбутніх педагогів до його здійснення. Вона має насамперед сприяти збагаченню студентської молоді інноваційними знахідками, підтримувати у них прагнення до новизни, творчості, пошуку інноваційних форм, методів та видів творчої діяльності.

«У таких умовах необхідно переглянути ідеї та зміст, що покладені в основу вищої школи, створювати якісно нові концепції, технології навчання, що здатні забезпечити повноцінну підготовку студентів до здійснення особистісно орієнтованого виховання учнівської молоді. Майбутньому педагогу потрібні такі знання, вміння та навички, які б охоплювали найбільш

універсальні положення та принципи особистісно орієнтованого навчання та виховання, що ґрунтуються на гуманістичних засадах народної, наукової та світової педагогіки» [9].

Важливими для розуміння сутності особистісно орієнтованого навчання, на думку О. Сергійчук, А. Сембрат, Т. Шамової, є такі позиції:

- особистісно орієнтоване навчання забезпечує розкриття індивідуальності кожного студента, створення умов для його особистісного розвитку та саморозвитку, реалізації себе як майбутнього фахівця;

- на основі означеного підходу розкриваються здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації та суб'єктивний досвід кожного студента;

- навчально-виховний процес здійснюється на основі обрання предметного матеріалу, форми його викладу, методів і засобів навчання з урахуванням особистісних інтересів та можливостей студентів;

- основною метою освітньої діяльності є розвиток індивідуальних здібностей та інтелектуальних якостей студентів, їх творчого розвитку, а також створення умов для саморозвитку, самовираження та самовдосконалення майбутніх фахівців [6].

Метою особистісно-орієнтованого навчання є визначення життєвого досвіду кожного студента, рівень його інтелекту, пізнавальні здібності, інтереси, якісні характеристики, які спочатку потрібно розкрити, а потім узгодити зі змістом освіти та розвинути в навчальному процесі [6].

Ознаками особистісно орієнтованого навчання є: всебічний розвиток особистості, розвиток індивідуальності студента, емпатійність взаємовідносин між викладачем та студентом, врахування моральних якостей майбутніх фахівців, оптимальний підбір методик навчання відповідно до можливостей студентів, сприяння довірливим взаємовідносинам між учасниками навчально-виховного процесу, виховання самостійності в оволодінні змістом навчання, стимулювання розвитку й саморозвитку студента.

Основоположним принципом особистісно орієнтованого навчання є принцип природовідповідності. До його визначальних ознак належать: створення максимально сприятливих умов для прояву природних здібностей особистості; детермінація методів навчання не тільки змістом освіти, а й природними здібностями особистості, своєрідністю її суб'єктивного досвіду у сприйнятті, засвоєнні та використанні інформації; визнання фундаментальною основою навчально-виховного процесу формування у студентів загальнолюдських цінностей; встановлення обсягу матеріалу, що вивчається, термінів навчання на основі індивідуальних здібностей (інтересів, здатностей, уподобань, запитів); спрямованість на всебічний розвиток; самоконтроль, самокорекцію, самореалізацію [4], [6].

Головними завданнями особистісно орієнтованого навчання є:

- розкриття індивідуальних особливостей та особистісних можливостей майбутніх фахівців;
- розвиток творчих здібностей студентів;
- формування пізнавальних здібностей студентів;
- сприяння самопізнанню та самовизначенню студентів;
- виховання культури життєдіяльності та моральної стійкості.

Побудова особистісно орієнтованої системи навчання базується на таких вихідних положеннях:

- студент є індивідуальністю з притаманною їй самобутністю та самоцінністю і виступає активним носієм суб'єктивного досвіду;

- одним з основних завдань педагога є виявлення суб'єктивного та суспільно-історичного досвіду кожного студента, їх взаємоузгодження та продуктивне використання у процесі життєдіяльності;

- особистісний розвиток студентів здійснюється на основі їх суб'єктивного досвіду який необхідно постійно збагачувати.

Особистісно орієнтоване навчання передбачає створення відповідного освітнього середовища. Це потребує, з одного боку, демократизації стосунків між викладачем та студентом, а з іншого, – активізації ролі студента в розвитку його особистісних і професійних здібностей та якостей, посилення його суб'єктивних функцій [10].

Ефективна організація особистісно орієнтованого навчання залежить від: розвитку свідомості особистості, структури її психічної діяльності, суб'єктності особистості (рефлексивного усвідомлення себе та своїх можливостей), духовності, довільності у поведінці та в організації психічних процесів особистості та ін.



Особистісно орієнтований підхід – базова ціннісна орієнтація педагога, що визначає його позицію у взаємодії з кожним студентом. Цей підхід вимагає відношення до студента як до унікального явища незалежно від його індивідуальних особливостей. Даний підхід вимагає і того, щоб сам вихованець сприймав себе такою особистістю і бачив її в кожному з оточуючих людей. Особистісний підхід передбачає відношення педагогів і студентів один до одного як до самостійної цінності, а не як до засобу досягнення своїх цілей. Це пов'язано з їх готовністю сприймати кожную людину як свідому й цікаву, визнавати за нею право бути несхожою на інших [4].

Особистісний підхід – це найважливіший принцип психолого-педагогічної науки, що передбачає створення активного освітнього середовища та облік своєрідності, індивідуальності в розвитку і саморозвитку; це індивідуальний підхід до людини як до особистості з розумінням її як системи, що визначає всі інші психічні явища. Саме цей принцип визначає положення студента у навчально-виховному процесі, означає визнання його активним суб'єктом діяльності, а отже, становлення суб'єкт-суб'єктних відносин.

У працях Н. Тимошук, О. Чепки особистісно орієнтований підхід розглядається з позиції визнання того, хто навчається, суб'єктом пізнання. Це передбачає вибудову навчального процесу на основі його пізнавального досвіду, здібностей, інтересів через надання можливостей для самореалізації в навчальній діяльності та поведінці [9; 10].

Дослідник проблеми особистісного підходу С. Єфіменко прийшов до висновку, що особистісний підхід вимагає знання структури особистості, її елементів, їх взаємозв'язку як між собою, так і з цілісною особистістю [2].

У сучасному розумінні особистісно орієнтований підхід у освіті – це визнання студента головною діючою фігурою всього освітнього процесу, створення таких умов, у яких він знаходився б не в ролі виконавця або спостерігача, а був би повноправним автором своєї «життєвої позиції», відповідальним за власні вчинки.

Особистісно орієнтована освіта включає такі підходи: різнорівневий; індивідуальний; диференційований і суб'єктивно-особистісний. На основі особисто орієнтованого підходу використовуються педагогічні технології: особисто-орієнтоване навчання; педагогіка співробітництва («проникаюча технологія»); гуманітарно-особистісна технологія; ігрові технології; технології розвиваючого навчання; проблемне навчання; технології диференціації за рівнем; технологія індивідуального навчання (індивідуальний підхід, індивідуалізація навчання, метод проектів); колективний спосіб навчання [6].

В. Рибалка, Н. Дмитріюк виокремлюють п'ять основних підходів в контексті яких формувався особистісно орієнтований підхід:

- індивідуальний (врахування психофізичних властивостей індивіда, сукупність його генетичних, біологічних та спадкових особливостей);
- соціально-психологічний (сукупність соціальних, культурних та історично зумовлених характеристик особистості, тобто процес її соціалізації);
- віковий (соціально й індивідуально зумовлені задатки та здібності особистості в онтогенетичному процесі та рівень й динаміка їх розвитку);
- діяльнісний (вивчення закономірностей діяльності особистості, її продуктивність, умови функціонування, форми активності);
- системно-психологічний (психологічні особливості особистості, взаємозв'язок її психічних елементів).

Особистісний підхід інтегрує перераховані підходи та здійснюється на основі їх взаємодії та взаємозв'язку [5].

Ефективність особистісно орієнтованого навчання значною мірою залежить від підготовки майбутніх педагогів до його здійснення. Вона має насамперед сприяти збагаченню студентської молоді інноваційними знахідками, підтримувати у них прагнення до новизни, творчості, пошуку інноваційних форм, методів та видів творчої діяльності.

Професійна підготовка майбутніх учителів технологій передбачає формування та розвиток їх творчої активності, творчої ініціативи, пошуку. Відтак, необхідно створювати реальні умови для реалізації індивідуальних можливостей особистості кожного студента. Творча діяльність емоційна, вона впливає на всі сторони життя особистості, допомагає задовольнити потреби у діяльності, самопізнанні; спонукає до пошуку.

На основі узагальнення результатів теоретичних досліджень С.°Єфіменко [2], О.°Пехоти [4], О.°Сергійчук [6], О.°Чепки [10] та інших виділені найбільш значимі умови реалізації особистісно орієнтованого підходу при підготовці майбутніх учителів технологій, а саме: опрацювання навчального матеріалу в індивідуальному темпі, який будується на основі розуміння індивідуальної сутності майбутнього педагога; залучення студентів до аналізу етапів вирішення навчального завдання, орієнтація на використання різних способів дій, залучення до аналізу власних помилок, навчання творчим пошуковим процедурам; максимальна самостійність майбутніх учителів технологій; навчальний матеріал повинен бути побудований таким чином, щоб можна було забезпечити можливість студенту обирати вид та форму завдань для виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань згідно програми вивчення дисципліни; стимулювання творчих намагань студентів, використання якісних оцінок не тільки за кінцевий результат, але й за процес його досягнення.

Виділені умови дозволяють конкретизувати методичні засади реалізації особистісно орієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій, а саме: зміна акцентів в методах навчання з ілюстративно-пояснювальних на пошуково-дослідницькі через пов'язування отриманої інформації зі знаннями, що вже отримані та можливістю використовувати її в майбутньому, використання діалогічного методу; варіативність у формах організації роботи, відборі наочності, дидактичних посібників, методів і прийомів навчання та оцінювання знань; інтеграція різних галузей знань, яка забезпечується через використання можливостей комп'ютерної техніки, інформаційну підтримку за допомогою електронних текстів, ресурсів Інтернету, через контакти з культурою і досвідом інших людей, застосуванням в навчальному процесі надбань інших наук; застосування лабораторно-практичних та семінарських робіт для забезпечення кращого сприйняття та осмислення студентами навчального матеріалу, розвитку аналітичного мислення, абстрагування та формування зв'язків між теоретичними й практичними знаннями; стимулювання максимальної самостійності, емоційного самовираження та вияву творчих здібностей через диференційовані види самостійної роботи, проведення творчих конкурсів, захистів проектів, виставок тощо.

Відтак використання інтерактивних особистісно орієнтованих технологій навчання дозволяє: по-перше, кожному студенту усвідомити себе як особистість, а отже, побачити особистісну цінність своїх майбутніх вихованців; по-друге, активізує мислення студентів, формує у них позитивні мотиваційні установки щодо здійснення особистісно орієнтованого виховання учнівської молоді; виробляє звичку активно, креативно-творчо, раціонально мислити та діяти.

Особистісно орієнтований підхід при підготовці майбутніх учителів технологій реалізується через використання діалогічних методів навчання, формування зв'язків з різними галузями знання, широку варіативність процесу навчання, використання диференційованих завдань, які дозволяють студенту самому обирати рівень, спосіб і форму виконання завдання, створення позитивного емоційного настрою на роботу, розвиток і стимулювання максимальної самостійності в процесі навчання, використання проблемних творчих завдань; оцінювання, яке аргументується за параметрами правильності, самостійності, оригінальності, розвиток особистісних якостей студентів тощо.

Узагальнюючи результати огляду наукових досліджень, присвячених реалізації особистісно орієнтованого підходу при підготовці майбутніх учителів технологій, можна констатувати, що сутність особистісно орієнтованого підходу все ще є предметом суперечок теоретиків і практиків, тому вивчення означеного процесу є перспективним напрямком досліджень.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.°У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
2. Єфіменко С. М. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів технологій / С. М. Єфіменко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. – 2011. – № 17. – С. 150–152.
3. Найповніший тлумачний словник української мови. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://eslovnyk.com/>.
4. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія / О. М. Пехота, А. М. Старева. – Миколаїв: Іліон, 2007. – 272 с.
5. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / В. В. Рибалка. – К., 1998. – 40 с.
6. Сергійчук О. А. Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчальному процесі ВНЗ / О. Сергійчук, А. Сембрат. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/48/6.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/48/6.pdf).

7. Соціолого-педагогічний словник / уклад.: С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін.; за ред. В. В. Радула. – К., 2004.
8. Термінологічний словник. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [posibnyky.vntu.edu.ua/psihologiya/slov.htm](http://posibnyky.vntu.edu.ua/psihologiya/slov.htm).
9. Тимошук Н. С. Інноваційні технології підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання учнівської молоді. / Н. С. Тимошук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.– 2005. – Вип. 25. – С. 129–132.
10. Чепка О. Особистісно орієнтований підхід у підготовці майбутнього вчителя / О. Чепка // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.twirpx.com/file/702770/>

#### REFERENCES

1. Honcharenko S. U. *Ukrayins'kyu pedahohichnyy slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary], K.: Lybid', 1997, 375p., pp. 234-235.
2. Yefimenko S. M. *Osoblyvosti profesiyanoi pidhotovky maybutnikh uchyteliv tekhnolohiy* [Features of training future teachers of technology], *Zbirnyk naukovykh prats' Kam"yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu im. Ivana Ohiyenka*. Ser.: Pedahohichna, 2011, Vyp.17., pp.150-152.
3. *Naypovnishyy tлумachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy* [The most comprehensive Dictionary of Ukrainian language]. Available at: <http://eslovyk.com/>.
4. Pyekhota O. M. *Osobystisno oriyentovane navchannya: pidhotovka vchytelya: monohrafiya* [Individually oriented education: teacher training], Mykolayiv: Ilion, 2007, 272 p.
5. Rybalka V. V. *Osobystisnyy pidkhid u profil'nomu navchanni starshoklasnykiv* [Personality approach in profile education of senior pupils]: avtoref. dys. ... d-ra psykol. nauk: 19.00.07 / V. V. Rybalka. – K., 1998. – 40 s.
6. Serhiychuk O. A. *Pedahohichni aspekty realizatsiyi osobystisno-oriyentovanoho pidkhodu v navchal'nomu protsesi VNZ* [Pedagogical aspects of person-centered approach in teaching institutions] Available at: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/48/6.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/48/6.pdf)
7. *Sotsioloho-pedahohichnyy slovnyk* [Sociological and pedagogical Dictionary], Uklad.: S. U. Honcharenko, V. V. Radul, M. M. Dubinka ta in.; Za red. V. V. Radula, K., 2004, p.168.
8. *Terminolohichnyy slovnyk* [Glossary]. Available at: [posibnyky.vntu.edu.ua/psihologiya/slov.htm](http://posibnyky.vntu.edu.ua/psihologiya/slov.htm).
9. Tymoshchuk, N. S. *Innovatsiyi tekhnolohiyi pidhotovky maybutn'oho pedahoha do osobystisno oriyentovanoho vykhovannya uchniv's'koyi molodi* [Innovative technologies of the future teacher to learner centered education students, *Visnyk Zhytomyr's'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. Vyp.25, Zhytomyr: ZhDU, 2005, p. 129–132.
10. Chepka O. *Osobystisno oriyentovanyy pidkhid u pidhotovtsi maybutn'oho vchytelya* [Personality oriented approach in preparing future teachers], *Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. Ser.: Pedahohika. Available at: <http://www.twirpx.com/file/702770/>.

УДК 37.013.42

ПРИНА ФІРСОВА

[i.firsova@kubg.edu.ua](mailto:i.firsova@kubg.edu.ua)

викладач,

Київський університет імені Б. Грінченка

м. Київ, вул. Бульварно-Кудрявська, 18

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕКЛАМНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

*Відзначено доцільність підготовки майбутніх соціальних педагогів до рекламної інформаційної діяльності. Акцентовано увагу на необхідності отримання ними актуальних і ґрунтовних знань щодо здійснення рекламної інформаційної діяльності та досконалого практичного володіння технологічними аспектами здійснення такого виду діяльності в соціально-педагогічній сфері. Розкрито суть вимог до соціального педагога як до особи, котра здійснює рекламну інформаційну діяльність некомерційного характеру, з точки зору виокремлення цих вимог у такі групи: соціально-психологічні; психологічні; до професійної підготовки. Звернено увагу на виконання соціальним педагогом завдань рекламної інформаційного характеру в його професійній діяльності. Висвітлено власний досвід автора у вирішенні питання вдосконалення професійної освіти майбутніх працівників соціальної сфери та здійсненні ефективної підготовки*

майбутніх соціальних педагогів до рекламно-інформаційної діяльності в контексті університетської освіти.

**Ключові слова:** підготовка, професійна підготовка, соціальний педагог, рекламно-інформаційна діяльність, навчально-виховний процес.

ИРИНА ФИРСОВА

преподаватель,  
Киевский университет имени Б. Гринченко  
г. Киев, ул. Бульварно-Кудрявская, 18

### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕКЛАМНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

*Отмечена целесообразность подготовки будущих социальных педагогов к рекламно-информационной деятельности. Акцентируется внимание на необходимости получения ими актуальных и фундаментальных знаний по осуществлению рекламно-информационной деятельности и безукоризненного владения технологическими аспектами осуществления такого вида деятельности в социально-педагогической сфере. Раскрыта суть требований к социальному педагогу как к лицу, осуществляющему рекламно-информационную деятельность некоммерческого характера. Затронуты вопросы выполнения социальным педагогом задач рекламно-информационного характера в рамках его профессиональной деятельности. Изложено собственный опыт автора в решении вопроса совершенствования профессионального образования будущих работников социальной сферы и осуществлении эффективной подготовки будущих социальных педагогов к рекламно-информационной деятельности в контексте университетского образования.*

**Ключевые слова:** подготовка, профессиональная подготовка, социальный педагог, рекламно-информационная деятельность, учебно-воспитательный процесс.

IRYNA FIRSOVA

Teacher,  
Borys Grinchenko Kyiv University  
Kyiv, Bulvarno-Kudryavskaya, 18 st.

### PREPARING FUTURE SOCIAL EDUCATORS TO PROMOTION AND INFORMATION ACTIVITIES: TEACHING AND METHODOLOGICAL ASPECTS

*This paper points to the feasibility of the process of preparing future social educators to promotion and information activities. It also reveals the essence of the requirements to the social educator as a person who conducts non-commercial promotional and information activities. These requirements are divided into three groups. They are sociopsychological requirements, psychological requirements and training requirements. The paper deals with the implementation of promotional and information tasks by social educator in the framework of his professional activity. This publication presents results of analysis of Bachelor's and Master's curriculums which have been devised to determine the list of academic disciplines for study by students learning from the specialty "Social pedagogy" at The Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University. This was done to determine the list of subjects that are directly or indirectly related to advertising and information activities. This publication highlights the features of the educational process which is aimed at developing of future social teachers' knowledge and skills in the field of advertising and information activities. The author tells about her own experience of practical implementation of the process of preparing future social educators to promotion and information activities in the context of university education. She also reveals the essence of a special course «Peculiarities of social pedagogue's advertising and information activity» and one of the training modules of integrated discipline «The actual educational practices» named «Advertising and information technologies in social and educational activities» which have been created and approved by her.*

**Keywords:** education, training, social educator, promotion and information activities, teaching and educational processes.

Зміни в сучасному житті українського суспільства визначають необхідність внесення корективів у вже існуючу систему професійної підготовки фахівців в галузі соціальної роботи. Наразі до професійної підготовки в рамках вищої освіти в галузі соціальної роботи в Україні висувуються дуже високі, але цілком аргументовані вимоги, що обумовлюються багатьма чинниками серед яких: модернізація вищої професійної освіти; динамічні соціально-економічні перетворення сучасного суспільства; пильна увага до соціальної сфери з боку держави та громадськості; збільшення запитів населення на соціальну допомогу, в тому числі інформаційного характеру, тощо. Сучасна професійна підготовка має бути зорієнтованою на отримання майбутнім фахівцем в галузі соціальної роботи актуальних знань щодо здійснення рекламно-інформаційної діяльності та досконале практичне володіння технологічними аспектами здійснення такого виду діяльності в соціально-педагогічній сфері.

Окремі аспекти рекламно-інформаційної діяльності некомерційного характеру відображені в роботах О. Сватенкова та А. Стрелковської. Особливості використання рекламно-інформаційних технологій соціальними педагогами представлені в дослідженнях Р. Вайноли, Т. Веретенко, О. Денисюк, А. Ковальової та інших. Проте, як показує наше дослідження, недостатньо вирішеною є проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів до рекламно-інформаційної діяльності.

**Метою статті** є організація навчально-виховного процесу, спрямованого на формування в студентів-майбутніх соціальних педагогів знань, умінь та навичок у сфері рекламно-інформаційної діяльності.

Рекламно-інформаційна діяльність в соціально-педагогічній сфері відрізняється від інших напрямків діяльності. Основною її відмінністю є альтруїстична скерованість дій на популяризацію певних життєвих цінностей та суспільно значущих ідей. Цей вид діяльності, на відміну від економіки чи торгівлі, в соціальній сфері не передбачає отримання прибутків та в більшості випадків не має миттєвого результату. Його цінність полягає у спрямованості на вирішення актуальних соціальних проблем шляхом досягнення педагогічного ефекту [1, с. 48]. Особливостями вказаного виду діяльності можна вважати: нормативно-правові аспекти, призначення, мета, роль в житті суспільства, тематика, специфіка створення рекламних матеріалів, вимірювання ефективності впливу.

Специфіка рекламно-інформаційної діяльності в соціально-педагогічній сфері передбачає наявність у фахівця, що її здійснює (в нашому випадку – соціального педагога), ряду якостей, покликаних сприяти реалізації завдань його професійної діяльності. Однією з них є донести інформаційне повідомлення до якомога більшого кола представників цільової аудиторії, переконати їх в його значущості та змусити діяти відповідно до нього в рамках суспільно прийнятних вимог.

Перелік якостей, якими має володіти соціальний педагог з метою успішного здійснення рекламно-інформаційної діяльності, формується під впливом вимог сучасного життя. Ці вимоги в науковій літературі виокремлюються у три основні групи: соціально-психологічні; психологічні; до професійної підготовки.

Соціально-педагогічні вимоги до соціального педагога як до особи, котра здійснює рекламно-інформаційну діяльність некомерційного характеру, полягають у наступному:

- достовірне розуміння оточуючої дійсності та усвідомлення місця й значення реклами в ній;
- наявність адекватного сучасним вимогам рівня знань;
- високий рівень особистісного розвитку;
- обізнаність в найновіших трендах соціальної педагогіки, соціальної роботи та реклами;
- розуміння педагогічного (навчально-виховного) потенціалу рекламно-інформаційної діяльності, її соціальних зв'язків і залежностей;
- усвідомлення принципів гуманізму, життєвих цінностей, прав людей, моральних і етичних норм та дотримання їх;
- готовність до співпраці з людьми незалежно від їх національної, расової, етнічної, релігійної чи соціальної приналежності;
- шанобливе ставлення до суспільних цінностей та здійснення рекламно-інформаційної діяльності з урахуванням їх суті й прагненням до їх зміцнення та примноження;
- сприяння конструктивному вирішенню проблем, що існують в житті суспільства;
- вирішення професійних завдань у правовому полі;
- готовність до роботи в складі мультидисциплінарної команди за участю фахівців різних галузей, в тому числі рекламистів;

- готовність до вирішення професійних завдань у взаємодії з колегами, партнерами та безпосередніми споживачами рекламних звернень;
- володіння навичками ділового мовлення, технікою ведення переговорів та конструктивної побудови міжособистісних взаємин;
- сформованість управлінських вмінь;
- сумлінне та відповідальне виконання посадових обов'язків, усвідомлення відповідальності за свою трудову діяльність;
- постійний моніторинг та аналіз світового досвіду здійснення рекламно-інформаційної діяльності в соціальній сфері;
- здатність до рефлексії, вміння вдосконалювати свій професіоналізм з використанням новітніх інформаційних освітніх технологій.

Щодо вимог психологічного характеру, то вони є наступними:

- знати особливості психологічного впливу реклами, розуміти її позитивні та негативні сторони, ставитися до неї позитивно;
- мати насамперед внутрішні соціально схвальні мотиви здійснення рекламно-інформаційної діяльності, чітко усвідомлювати потреби її здійснення;
- виявляти творчий підхід до рекламної справи, ініціативно шукати потенційні можливості оптимізації роботи та практично використовувати їх;
- відчувати інтерес та захопленість під час здійснення професійних творчих завдань, радість – від позитивних результатів їх реалізації;
- прагнути до самореалізації та самовираження в соціально-педагогічній роботі через рекламно-інформаційну діяльність.

Рекламно-інформаційна діяльність вимагає також від соціального педагога специфічної професійної підготовки. Соціальний педагог, готуючись до практичної реалізації рекламно-інформаційної діяльності, повинен:

- знати наукові основи рекламної діяльності, особливості її створення, поширення та оцінки результативності, бути в курсі останніх практично значущих наукових розробок та рекомендацій, вміти використовувати їх у своїй повсякденній трудовій діяльності;
- мати здібності до її здійснення;
- вміти орієнтуватися в сфері реклами, специфічних питаннях і тонкощах рекламної справи;
- вміти організувати свою працю системно, на науковій основі, знаходити й використовувати резерви для підвищення кількості та якості продуктів своєї праці;
- бути здатним передбачити розвиток подій, упереджувати виникнення труднощів і наступ небажаних, кризових положень, станів і ситуацій;
- вміти діяти успішно за будь-яких обставин, а також знаходити конструктивні варіанти їх вирішення;
- вміти забезпечувати особисту безпеку праці;
- вміти успішно діяти в ситуаціях професійної конкуренції.

Необхідними для успішного здійснення соціальним педагогом рекламно-інформаційної діяльності є, на нашу думку, навички: письма; дизайнерські; презентаційні (здійснення успішних презентацій); управління проектами; планування та оцінки; роботи з персональним комп'ютером; управління репутацією; спілкування з представниками ЗМІ.

Практична реалізація соціальним педагогом рекламно-інформаційної діяльності можлива в кожній організації, де він працює оскільки фахівець з реклами необхідний будь-якому закладу соціальної сфери. Т. Веретенко та О. Денисюк, змальовуючи професійний портрет соціального педагога, зазначають: «У сучасному світі соціальний педагог повинен уміти представляти інтереси свого клієнта в різних організаціях, розуміти специфіку використання реклами у вирішенні соціальних проблем суспільства, презентувати результати діяльності в засобах масової інформації» [1, с. 62].

В Законі України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» в переліку професійних завдань суб'єктів соціальної роботи (одним з яких є соціальний педагог) закріплено виконання ними різних послуг, в тому числі поширення просвітницьких та культурно-освітніх знань, об'єктивної інформації про види соціальних послуг, формування відповідального ставлення суспільства до соціальних проблем, а також здійснення інформаційно-просвітницької та

пропагандистської діяльності, спрямованої на формування в особистості стандартів позитивної поведінки й здорового способу життя.

Одним із завдань соціального педагога є також надання різноманітних соціальних послуг, зокрема інформаційних [2]. В рамках здійснення рекламно-інформаційної діяльності соціальний педагог повинен інформувати членів суспільства про наявність певної соціальної проблеми, привертати до неї увагу громадськості, інформувати щодо причин її виникнення та можливих варіантів вирішення, поширювати та утверджувати соціальні цінності, формувати суспільну свідомість, змінювати моделі поведінки членів суспільства. Для успішного виконання професійних завдань та посадових обов'язків майбутньому соціальному педагогові потрібно вміти готувати та поширювати інформацію про певні особливості послуг, планувати рекламні кампанії, вміти координувати дії тих, хто виготовляє рекламну продукцію, а також контролювати рекламний бюджет.

Очевидно, що для реалізації таких завдань необхідна різнобічна професійна підготовка соціального педагога. В наш час актуальним залишається питання підвищення якості здійснення соціальної та соціально-педагогічної роботи, що передбачає вдосконалення підготовки фахівців в цій галузі. Підготовка майбутніх соціальних педагогів має передбачати вивчення студентами дисциплін, які б надавали можливість комплексно вивчати проблеми здійснення рекламно-інформаційної діяльності в соціальній сфері.

Нами було проведено аналіз навчальних планів, у результаті якого встановлено, що студентам спеціальності «Соціальна педагогіка» для вивчення пропонується невелика кількість дисциплін, які безпосередньо чи опосередковано стосуються рекламно-інформаційної діяльності: «Інформаційні технології та технічні засоби навчання», «Технології соціально-педагогічної роботи», «Організаційно-технологічне забезпечення соціально-педагогічної роботи», «Психологія мас», «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології», «Основи медіа психології». Але обсяг уваги, приділений викладачами в своїх авторських навчальних програмах питанню здійснення рекламно-інформаційної діяльності в соціально-педагогічній сфері, є недостатнім.

З метою вдосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів до рекламно-інформаційної діяльності нами були розроблені спецкурс «Особливості рекламно-інформаційної діяльності соціального педагога» та змістовий модуль «Рекламно-інформаційні технології у соціально-педагогічній діяльності» комплексної навчальної дисципліни «Актуальні педагогічні практики».

Вищезазначені навчальні дисципліни викладаються в Інституті людини Київського університету імені Бориса Грінченка студентам-магістрам першого року денної та заочної форм навчання. Їх місце в професійній підготовці випускника визначається тим, що професійна соціально-педагогічна робота належить до тих видів діяльності, в яких рекламно-інформаційна компетентність фахівця є значущим компонентом його професіоналізму і сприяє формуванню цілісного професійного мислення працівника соціально-педагогічної сфери.

Навчальною метою дисципліни «Особливості рекламно-інформаційної діяльності соціального педагога» є оволодіння студентами базовими теоретичними знаннями в галузі реклами загалом і соціальної реклами зокрема та застосування їх в процесі практичної діяльності, пов'язаної зі створення рекламних матеріалів соціального характеру та проектуванням соціальної рекламно-інформаційної кампанії.

Виховна мета курсу – усвідомлення ролі соціального педагога як рекламіста, формування інтересу до практичної діяльності зі створення соціальної реклами та надання допомоги у втрішенні соціально-педагогічних проблем, засвоєння соціокультурних цінностей та людських ідеалів, звернення уваги до найактуальніших проблем суспільства та його моральних цінностей, сприяння гуманізації студентської молоді, зміні їх поведінкових моделей.

Завданнями навчального курсу є: 1) оволодіння теоретичними знаннями з основ рекламно-інформаційної діяльності шляхом звернення основної уваги на специфіку соціальної реклами як засобу комунікації в сучасному суспільстві, основ організації діяльності зі створення соціальної реклами, створення рекламних матеріалів, оцінки ефективності впливу соціальної реклами на громадськість; 2) практичне застосування теоретичних знань в процесі виконання учбових завдань та підготовки, розробки, презентації й оцінювання результативності власних рекламних проєктів.

У результаті вивчення вказаного курсу студенти мають знати особливості створення та реалізації рекламно-інформаційних кампаній в соціальній сфері. Вони повинні також вміти створювати рекламно-інформаційні матеріали на будь-які соціально значущі теми та вміти організовувати й проводити рекламно-інформаційні кампанії некомерційного характеру.

Навчальний курс сприяє розвитку творчої уяви та фантазії студентів, їх креативного мислення, вміння естетично правильно оформлювати власні проєктні роботи (зразки соціальної реклами).

Кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення дисципліни «Особливості рекламно-інформаційної діяльності соціального педагога», становить 108 год., із них 12 год. – лекції, 12 год. – семінарські заняття, 12 год. – практичні заняття, 6 год. – індивідуальна робота, 60 год. – самостійна робота, 6 год. – модульний контроль.

«Рекламно-інформаційні технології у соціально-педагогічній діяльності» є одним із змістових модулів комплексної дисципліни «Актуальні педагогічні практики» і розрахований на вироблення у студентів спеціальних, конкретних знань, практично значущих вмінь і навичок психосоціального мислення та психосоціальної поведінки, розвиток специфічної професійної компетентності. Він доповнює та поглиблює соціально-психологічну проблематику теорії та практики соціально-педагогічної роботи. Будучи теоретичною базою для вироблення професійно значущих знань, вмінь і навичок, а також отримання професійних орієнтирів спеціалістів галузі соціальної роботи, курс є основою здійснення рекламно-інформаційної діяльності в соціальній сфері.

Вказаний модуль викладається у контексті тісного взаємозв'язку з дисциплінами загальнопсихологічного, соціально-психологічного, соціологічного, соціально-педагогічного циклів. Метою його є теоретична та практична підготовка студентів до здійснення професійних завдань, пов'язаних зі створенням та поширенням рекламних продуктів в процесі здійснення соціально-педагогічної діяльності: формування системних уявлень про зміст та методи створення рекламних продуктів на соціально значущі теми; формування психосоціального мислення в контексті вирішення суспільно значущих питань та проблем; ознайомлення з базовими інструментами здійснення рекламно-інформаційної діяльності в соціальній сфері; оволодіння практичними навичками їх застосування.

Завдання його полягають у набутті студентами теоретичних знань та практичних навичок, пов'язаних з реалізацією рекламно-інформаційних технологій в соціально-педагогічній діяльності; формуванні мотиваційно-ціннісного ставлення до діяльності, пов'язаної зі створенням та поширенням суспільно-значущої інформації; розвитку професійно-гуманістичної спрямованості особистості кожного студента та його професійно значущих для цього виду діяльності особистісних якостей.

Кількість годин, відведених навчальним планом на вивчення навчального модуля «Рекламно-інформаційні технології у соціально-педагогічній діяльності» комплексної дисципліни «Актуальні педагогічні практики», становить 60 год., із них 6 год. – лекції, 10 год. – практичні заняття, 40 год. – самостійна робота, 4 год. – модульний контроль.

Таким чином, розробка і впровадження спецкурсу «Особливості рекламно-інформаційної діяльності соціального педагога», а також змістового модуля «Рекламно-інформаційні технології у соціально-педагогічній діяльності» в рамках вивчення комплексної дисципліни «Актуальні педагогічні практики» в Інституті людини Київського університету імені Бориса Грінченка сприяють вдосконаленню професійної підготовки спеціалістів в галузі соціальної роботи та створюють можливість цілеспрямовано готувати студентів-майбутніх соціальних педагогів до рекламно-інформаційної діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Веретенко Т. Г. Вступ до спеціальності: соціальна педагогіка. Модуль 2: навч. посібник / Т. Г. Веретенко, О. М. Денисюк. – К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2013. – 128 с.
2. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» № 2558-14 від 08.10.2016 // Відомості Верховної Ради України. – 2001. – № 42.
3. Сватенков О. В. Педагогічні умови захисту права дитини на сім'ю засобами соціальної реклами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / О. В. Сватенков. – К., 2010. – 224 с.

### REFERENCES

1. Veretenko T. H. *Vstup do spetsialnosti: sotsialna pedahohika. Modul 2: navch. posibnyk*. [Introduction to specialty: social pedagogy. Module 2: Tutorial] / T. H. Veretenko, O. M. Denysiuk. K., Borys Grinchenko Kyiv University, 2013. 128 p.
2. *Zakon Ukrainy «Pro sotsialnu robotu z simiamu, ditmy ta moloddiu»* [On social work with families, children and youth: The Law of Ukraine] № 2558-14 on 08.10.2016 // Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy, 2001, vol. 42, pp. 213.



3. 3.Svatenkov O. V. *Pedahohichni umovy zakhystu prava dytyny na simju zasobamu sotsialnoireklamy: dys . ... kand. ped. nauk: 13.00.05* [Pedagogical conditions of protection of childrenright for family means PSAs: the dissertation of candidate of pedagogical sciences: 13.00.05] / O. V. Svatenkov , Kyiv, 2010. 224 p.

УДК 378.046.4-051:005(045)

МИКОЛА СОЛОВЕЙ

nikolosolovey@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент,

Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

м. Хмельницький, вул. Озерна 14

### **КУРСИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ СКЛАДОВІ**

*Описані організаційно-педагогічні компоненти курсів підвищення кваліфікації вчителів у Хмельницькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. Вказано, що формування контингенту слухачів, якість науково-педагогічного персоналу, зміст навчання, планування і документація, ресурси й економічна підтримка є основою організації та проведення курсів підвищення кваліфікації. Зазначено, що освітні програми побудовані на основі кваліфікаційних характеристиках, державних вимог до змісту освіти в загальноосвітній школі, рекомендацій Міністерства освіти і науки України, пропозицій кафедр, методистів і побажань учителів, а лекції, практичні роботи, тренінги в інституті проводять співробітники кафедр, методисти, вчителі-практики відповідно до графіка навчання. На основі змісту освітніх програм розроблено загальну структуру навчального плану й робочі навчальні плани для спеціалістів другої, першої і вищої категорій. Показано, що інститут має достатній ресурсний потенціал для проведення змістовного та ефективного навчання.*

**Ключові слова:** інститут післядипломної педагогічної освіти, підвищення кваліфікації вчителів, слухач, освітня програма, навчальний план, баланс навчальних годин.

НИКОЛАЙ СОЛОВЕЙ

кандидат педагогических наук, доцент,

Хмельницкий областной институт последипломного педагогического образования

г. Хмельницкий, ул. Озерная, 14

### **КУРСЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ**

*Описаны организационно-педагогические компоненты курсов повышения квалификации учителей в Хмельницком областном институте последипломного педагогического образования. Указано, что формирование контингента учащихся, качество научно-педагогического персонала, содержание обучения, планирование и документация, ресурсы и экономическая поддержка являются основой организации проведения курсов повышения квалификации. Отмечено, что образовательные программы разработаны на основе квалификационных характеристик, государственных требований к содержанию образования в общеобразовательной школе, рекомендаций Министерства образования и науки Украины, предложений кафедр, методистов и пожеланий учителей, а лекции, практические занятия, тренинги проводят научно-педагогические сотрудники кафедр, методисты и учителя-практики в соответствии с графиком обучения. Общая структура учебного плана и рабочие учебные планы дифференцированы для специалистов, специалистов второй, первой и высшей категории. Утверждается, что институт обладает достаточным ресурсным потенциалом для проведения курсов на высоком уровне.*

**Ключевые слова:** институт последипломного педагогического образования, повышение квалификации учителей, слушатель, образовательная программа, учебный план, баланс учебных часов.

MYKOLA SOLOVEY

candidate of pedagogical sciences, associate professor,

## IN-SERVICE TEACHER TRAINING COURSES: ORGANIZATIONAL COMPONENTS

*The article describes the organizational components of the teacher training courses at the Khmelnytsky Regional In-Service Teacher Training Institute. According to the Law of Ukraine "On Professional Development" the state policy in this area aims at the process of continuous professional development and creates conditions for teacher to learn at training courses once every five years. The Law of Ukraine "On Education" declares that the professional development is the duty and the rate of life of teachers. Formation of the number of trainees, the quality of the scientific and pedagogical staff, the content of training, planning and documentation, resources and economic support are the basis for organizing in-service courses. The formation of a contingent of trainees consists of several stages: 1) previous research and prediction of the quantitative composition of trainees; 2) specification of indicators of the actual number of trainees; 3) approval of the actual number of trainees, and the schedule for the next year's courses; 4) an analysis of the implementation of the plan of courses. Every year more than six thousand teachers study at the courses. In accordance with the schedule of training, students are spread across departments. Lecture sessions, practical sessions, trainings are carried out by the scientific staff of the departments, methodologists and teachers of practice. Educational programs are built on the basis of qualification characteristics, state requirements for the content of education in secondary school, the wishes of teachers. The overall structure of the programs corresponds to the recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine. The variable part is developed in accordance with the pedagogical specialties and considering the recommendations of the departments and methodologists. Based on the content of educational programs, the general structure of the curriculum is developed. The institute has developed more than 70 programmes to improve the skills of teachers. Curricula are developed for specialists, specialists of the second category, specialists of the first category and specialists of the highest category. The planning and organization of courses corresponds to the annual cycle of attestation of pedagogical workers in general schools. The organization of courses at the institute is accompanied by appropriate orders and orders. The Institute has sufficient resource potential for conducting courses at a high level. The funding of the courses is based on the network of groups, calculations of the balance of hours, tariffs. The described components form a functional unity. Each component has a certain structure and performs its function, affects the course of the learning process, depending on the structure, quantitative and qualitative characteristics of the groups. Deployment of the in-service courses is on the basis of these components. It is advisable to take into account the psychological and pedagogical features of adult education in accordance with the basic principles of andragogy.*

**Keywords:** *students, curriculum, organization, documents, group net, balance hours, tariffs.*

Необхідність підвищувати фаховий рівень педагогічних працівників закріплена у законах України «Про освіту» [1] і «Про професійний розвиток працівників» [2], інших нормативно-правових документах. Відповідно до законодавства державна політика у цій сфері спрямована на «безперервність процесу професійного розвитку працівника» і створення умов для «забезпечення підвищення кваліфікації, як правило, не рідше, ніж один раз на п'ять років» [2, с. 263–264].

На теоретико-методологічному рівні умови підвищення кваліфікації післядипломної освіти досліджували А. Зубко [3], В. Олійник і В. Гравіт [5], Т. Сорочан [7]. У контексті нашої роботи також враховано окремі положення праць Т. Фінікова й О. Шарова [10], С. Штангей [11] щодо стандартизації вищої освіти, М. Скиби, С. Костогриза і Г. Красильникової [8] – з проблем якості освіти вищих навчальних закладів.

**Мета статті** полягає в характеристиці основних складових організації курсів підвищення кваліфікації працівників школи та узагальненні нагромадженого досвіду роботи в Хмельницькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (ХОППО).

На основі наукових розробок і педагогічної практики ми виділяємо такі організаційно-педагогічні складові курсів підвищення кваліфікації вчителів: контингент слухачів, якісний склад науково-педагогічних працівників, зміст навчального процесу, планування, організаційне, документальне, ресурсне та економічне забезпечення. Означені компоненти утворюють структурно-функціональну єдність, в контексті якої кожен елемент має особливу композицію і відіграє властиву лише йому роль.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Формування контингенту слухачів залежить від кількісного та якісного складу педагогічних працівників, циклу атестації і складається з кількох етапів: 1) попереднього вивчення кількісного та якісного складу педагогічних працівників; 2) узагальнення замовлень і планування груп слухачів; 3) уточнення показників відповідно до кількості педагогічних працівників, які подали заяви на курси; 4) погодження та затвердження показників контингенту слухачів і плану-графіку курсів на наступний рік у департаменті освіти і науки облдержадміністрації.

Слухачами ХОШПО є педагогічні працівники дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних закладів та установ освіти. До контингенту слухачів належать також директори і заступники директорів загальноосвітніх навчальних закладів, методисти районних і міських науково-методичних центрів та інші категорії працівників, які навчаються з інноваційних програм розвитку освіти.

В інституті щорічно навчаються понад 6 тисяч педагогічних працівників. При формуванні груп обов'язково враховуємо фаховість, трудовий стаж, рівень педагогічної майстерності (категорії та педагогічні звання). Основними є курси за набутим фахом, які проводяться у такому форматі: 1 – для спеціалістів і спеціалістів другої категорії (144 акад. год., 4 тижні); 2 – для спеціалістів першої категорії (108 акад. год., 3 тижні); 3 – для спеціалістів, які читають два споріднені предмети і мають відповідну вищу освіту (108 акад. год., 3 тижні); 4 – для спеціалістів вищої категорії (72 акад. год., 2 тижні).

Враховуючи значну кількість педагогічних працівників, які викладають 3 й більше (5–6) предметів і мають невелике навантаження (0,5–1 год. в тиждень), в інституті проводяться варіативні форми навчання, навчання за індивідуальним графіком, стажування, дистанційне навчання.

Якісний склад науково-педагогічних працівників є основою освітньої і наукової діяльності, важливим елементом організації процесу навчання. Відбираючи науково-педагогічних працівників в систему підвищення кваліфікації, звертаємо увагу на наявність наукових ступенів, вчених звань і обов'язково безпосереднього трудового стажу в школі чи спорідненого з ним. Це один з провідних факторів ефекту інноваційного оновлення навчального середовища та розвитку професіоналізму педагогічних працівників.

Розробка змісту освітнього процесу курсів підвищення кваліфікації здійснюється відповідно до методичних рекомендацій щодо складових галузевих стандартів вищої освіти [4]. Зі структурно-логічної точки зору це включає аналіз державних (визначення мети і завдання освіти) і галузевих стандартів щодо підготовки фахівців відповідного рівня (цілі підготовки, освітньо-кваліфікаційні характеристики, нормативні терміни і зміст навчання) та стандартів ВНЗ (перелік напрямів підвищення кваліфікації, навчальні плани і програми тощо).

Основою розробки освітніх програм і навчальних планів підвищення кваліфікації є освітньо-кваліфікаційна характеристика: галузевий нормативний документ, в якому відображаються цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначаються місце фахівця в структурі галузей економіки чи соціальної сфери і вимоги до його компетентності, інші соціально важливі властивості та якості з боку держави, світового співтовариства і споживачів до змісту вищої освіти й підготовки фахівців.

Ми послуговуємося поняттям «кваліфікаційна характеристика». Кваліфікаційна характеристика сучасного педагога включає три розділи: «Завдання та обов'язки», «Повинен знати» і «Кваліфікаційні вимоги» [6]. Відповідно до змісту основних компетентностей учителя проектуємо складові й розробляємо структуру освітніх програм, визначаємо основні змістовні напрями та орієнтовний максимальний час на їх вивчення (табл. 1, 2, 3).

Таблиця 1

*Основні напрями і зміст освітньо-професійних програм за кваліфікаційними вимогами*

№ з/п	Компетентність	Орієнтовний зміст навчального матеріалу	Назва і шифр напрямку
	Професійна	Наукові фахові знання, знання педагогічної і вікової психології, педагогіки і сучасних методик викладання, відповідних педагогічних дисциплін педагогічних технологій.	Професійний і методичний (ПМ-1) і ПСП
	Комунікативна	Теоретичні аспекти психології спілкування, закономірності спілкування і взаємодії людей.	Професійний (психолого-педагогічний (СП-2)

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Інформаційна	Знання інформатики та сучасних інформаційно-комунікативних технологій.	Професійний інформаційно-комунікативний (ПІ-3)
Правова	Знання законодавства у сфері освіти.	Суспільно-гуманітарний (СГ-4)

Таблиця 2

*Напрями навчального плану та орієнтовний час на їх вивчення*

№ з/п	Основні напрями підготовки	Шифр напрямку	Кількість годин		
			Всього	Аудит	Самост. робота (год.)
1	Суспільно-гуманітарний	СГ-4	20	12	7
2	Психолого-педагогічний	ПС-2	38	22	16
3	Професійно-методичний	ПМ-1	125	82	43
4	ІКТ. Цифрова культура вчителя	ПІ-3	26	20	6
Разом			216	144	72

Таблиця 3

*Фрагмент розробки змісту освітніх програм і навчальних дисципліні спецкурсів професійного спрямування*

Напрямок	Шифр	Зміст		Орієнтовна назва навчального курсу, теми
		знань	умінь	
Професійний: психолого-педагогічний	ППП	Наукові фахові знання, знання педагогічної і вікової психології, педагогіки і сучасних педагогічних технологій.	Здійснювати навчання та виховання учнів з урахуванням психологічних та фізіологічних особливостей їх розвитку і специфіки навчального предмета.	Педагогічна інноватика. Психолого-фізіологічні особливості розвитку учня.
Професійний: соціально-психологічний	ПСП	Психологія спілкування, закономірності спілкування і взаємодії людей.	Організувати взаємодію учнів між собою під час уроків і позакласних заходів; здатність аналізувати педагогічні ситуації, забезпечувати в освітньому процесі соціалізацію, виховання і формування культури особистості.	Комунікативний прості сучасного учня. Соціалізація особистості: культурологічний аспект.
Професійний: методичний	ПМ	Наукові фахові знання, знання сучасних методик викладання.	Використовувати різноманітні форми, прийоми і методи навчання.	Сучасна методика (за назвою фаху).
Професійний:	ПК	Знання в галузі	Використовувати сучасні	Цифрова культура

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

інформаційно-комунікативний		інформатики й комп'ютерні технології.	вчителя.
-----------------------------	--	---------------------------------------	----------

На основі змісту напрямів освітніх програм розробляємо загальну структуру начального плану (табл. 4). Зміст інваріантної (нормативної) частини і діагностико-аналітичний модуль відповідають Типовим навчальними планам і програмам МОН України [9] і за назвами співпадають з основними напрямами підготовки. Складові варіативної частини визначаються кафедрами з урахуванням динаміки державної політики у сфері освіти та побажання слухачів.

Таблиця 4

*Навчальний план підвищення кваліфікації педагогічних працівників (загальна частина)*

№ з/п	Перелік спецкурсів і навчальних дисциплін	Кредити ECTS	Навчальний час (год.)		Самостійна робота (год.)
			Всього	Академічні	
<b>Модуль 1. Соціально-гуманітарна підготовка</b>					
Інваріативна частина					
1.1.	Філософія освіти		4	2	2
1.2	Правове забезпечення освіти, соціального захисту дітей		4	2	2
1.3	Основи безпеки життєдіяльності		4	2	2
Варіативна частина					
Спецкурси з інноваційних програм			7	6	1
Модульний контроль			1	1	
Всього		0.6	20	13	7
<b>Модуль 2. Професійна та практична підготовка (психологія і педагогіка)</b>					
Інваріативна частина					
2.1	Педагогічна інноватика		13	8	5
2.2	Сучасна педагогічна психологія		13	8	5
Варіативна частина					
Спецкурси з інноваційних програм			11	6	5
Модульний контроль			1	1	
Всього					
<b>Модуль 3. Професійна та практична підготовка (методика викладання)</b>					
Інваріативна частина					
3.1.	Сучасна методика предмета		92	48	44
3.2.	Сучасний стан розвитку науки		2	2	
3.3.	ІКТ «Цифрова культура»		26	20	6
3.4.	Педагогічна практика		16	16	
Всього		4.5	162	102	60
Варіативна частина					
Спецкурси з фахових методик			14	14	
Модульний контроль					
Всього		0.7	27	22	5
<b>Модуль 4. Діагностико-аналітичний</b>					
3.1	Настановне заняття		2	2	
3.2.	Вхідне діагностування		1		
3.3.	Вихідне діагностування		2	2	
3.4	Підсумкова конференція		2	2	
Всього		0.2	7	7	
Разом		6	216	144	72

Навчальні плани диференціюються залежно від формату курсів: для спеціалістів і спеціалістів другої категорії, спеціалістів першої категорії, спеціалістів вищої категорії (табл. 5).

Таблиця 5

Диференційна структура навчального плану підвищення кваліфікації відповідно до формату курсів(за основними модулями)

№ з/п	Назва модулів	Формат курсів						
		Спеціалісти II категорії	Спеціаліст I категорії	Спеціаліст вищої категорії	Інтегровані два предмети	Спеціалізація	Заочні	Дистанційні
1	Модуль 1. Соціально-гуманітарна підготовка	13	13	13	13		6	6
	Модульний контроль	1	1	1	1		-	-
2	Модуль 2. Професійна (психолого-педагогічна) підготовка	23	19	13	13		8	6
	Модульний контроль	1	1	1	1		-	-
3	Модуль 3. Професійна (методична за фахом) підготовка	101	69	39	75	32	16	8
	Модульний контроль	1	1	1	1	1	-	-
4	Модуль 4. Діагностико-аналітичний	7	7	7	7	4	6	4
	Всього годин	144	108	72	108	36	36	24
	Самостійна робота	72	108	108	108	180	180	192
	Разом годин	216	216	216	216	216	216	216

Примітка: Подано за форматом курсів підвищення кваліфікації, які проводились у ХОШПО в 2010–2015 рр.

Відповідно до загального навчального плану, формату курсів і фаху розробляємо робочий навчальний план для різних категорій педагогічних працівників. Покажемо це на прикладі фрагментів матриць складових робочих навчальних планів 2012–2013 рр. (табл. 6, 7, 8).

Таблиця 6

Суспільно-гуманітарний модуль (тривалість курсів – 4 тижні, 144 акад. год.)

№ з/п	Назва теми	Навчальний час				Самост. роб.	Всього годин	ПІБ викладача
		лекції	семінар	практ.	контроль.			
Модуль 1. Суспільно-гуманітарний (СГ)								
Інваріантна складова								
	Тема 1. Філософія освіти	2				2	4	
	Тема 2 Правові основи освіти	2				2	4	
	Тема 3 Основи безпеки життєдіяльності	2				2	4	
Варіативна складова								
	Спецкурси прим.*		6					
	Модульний контроль					1		

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Перевірка модульних контрольних робіт						6	
Перевірка самостійних ІДЗ робіт						6	

Таблиця 7

*Професійний (психолого-педагогічний) модуль (тривалість курсів – 4 тижні, 144 акад. год.)*

№ з/п	Назва теми	Навчальний час				Самост. роб.	Разом годин	ПБ викладача
		лекції	семі-нар	практ.	контр.			
<b>Модуль 2. Психолого-педагогічний (ПСП)</b>								
Інваріантна складова								
	Педагогічна інноватика	2	6			5	13	
	Педагогічна психологія	2	6			5	13	
Варіативна складова								
	Спецкурси		6			5	11	
	Модульний контроль				1			
	Перевірка модульних контрольних робіт						6	
	Перевірка ІДЗ (самостійних робіт)						6	

Професійний (методичний) модуль підвищення кваліфікації відповідає певному напрямку фахової підготовки і формату курсів, тому на практиці маємо десятки робочих навчальних планів. Зокрема, за умовами ліцензування у 2010–2015 рр. науково-педагогічними працівниками кафедр, методистами інституту розроблено понад 70 фахових компонентів навчальних планів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. У курсовому підвищенні кваліфікації виокремлюємо зміст питань інформаційно-комунікаційної підготовки та цифрової культури. Цей компонент уведений як складова фахової підготовки.

Таблиця 8

*Професійний (методичний) модуль (тривалість курсів – 4 тижні, 144 акад. год.)*

№ з/п	Назва теми	Навчальний час				Самост. роб.	Всього годин	ПБ викладача
		лекції	семінар.	практ.	контр.			
<b>Модуль 2. Професійний методичний (ПМ)</b>								
Інваріантна складова								
	Сучасна методика предмета					44	92	
	Сучасний стан науки	2					2	
	Педагогічна практика		8	8			16	
	ІКТ викладання за фахом	2		18		6	26	
Варіативна складова								
	Модульний контроль				1			
	Перевірка модульних контрольних робіт						6	
	Перевірка ІДЗ (самостійних робіт)						6	

Примітка: Час на вивчення спецкурсів та їх тематика визначається кафедрою. Спекурс з інклюзивної освіти є обов'язковим для всіх категорій слухачів.

Таблиця 9

*Діагностико-аналітичний модуль*

Назва теми	Навчальний час				Самост. роб.	Всього год.	ПБ викладача
	лекції	семінар.	практ.	контр.			

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

№ з/п							
Модуль 3. Діагностико-аналітичний							
Настановне заняття			1			1	
Вхідне діагностування				2		2	
Вихідне діагностування				2		2	
Конференція з обміну досвідом		2				2	
Додаткові години							

Планування та організація курсів є бюрократичною процедурою, що здійснюється за допомогою відповідних методів (способів і прийомів) впливу на організаційні структури і виконавців та супроводжується відповідною організаційно-розпорядчою та обліковою документацією.

Організаційно-розпорядча документація складається з регуляторних документів (положень), документів розпорядчого впливу (накази) документів планування (план-замовлення, план-графік курсів, освітні програми, навчальні плани, робочі навчальні плани), облікової документації (журнали обліку навчальних занять, бланки: посвідчень, розкладів, табелів, актів виконаних робіт, обліку навчальних годин, вчитки навчальних годин, анкети реєстрації слухачів курсів, анкети передання матеріалів в архів та ін.).

ХОППО має достатній ресурсний потенціал для проведення курсів підвищення кваліфікації на високому рівні. Наявні технічні засоби навчання дозволяють створювати інформаційні матеріали у цифровому форматі та перетворювати інформацію в цей формат з інших (для виготовлення презентацій, що висвітлюють діяльність інституту і закладів освіти області). Для оперативного обміну інформацією, забезпечення дистанційного навчання вчителів, активно використовується термінал Connect 8.0.

Економічні засади курсів в інституті ґрунтуються на мережі груп, сітці годин навчального плану, розрахунках загального балансу годин, які передаються на виконання кафедр, тарифних сітках, розрахунках навчального навантаження, фонді оплати праці і бюджету загалом.

Розглянуті складові є необхідною умовою і предметом постійної уваги в організації курсів підвищення кваліфікації. В ХОППО вони достатньо сформовані і функціонально впливають на хід навчального процесу, як композиційно ціле мають неоднорідну структуру, характеризуються певними властивостями компонентів й алгоритмом побудови. Це впливає на освітній процес курсів його загальний хід, залежно від їх структури, кількісних і якісних характеристик.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» // Загальна середня освіта. Збірник нормативно-правових документів. Ч. 1. – К.: ЗАТ «Нічлава, 2003. – С. 42–72.
2. Закон України «Про професійний розвиток працівників» // Законодавство України у сфері освіти та професійного навчання. Збірник законодавчих актів. – К.: Парламент. вид-во, 2013. – С. 262–270.
3. Зубко А. М. Теоретико-методичні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / А. М. Зубко. – Херсон: ІППО, 2010. – 168 с.
4. Методичні рекомендації з розроблення галузевих стандартів вищої освіти: компетентісний підхід; уклад.: В. Л. Гуло, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець та ін. – К., 2013 – 92 с.
5. Олійник В. Проблеми модернізації освітньої діяльності у вищих навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти України / В. Олійник, В. Гравіт // Післядипломна освіта України. – 2012. – № 1. – С. 15–17.
6. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій посад педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів. Наказ МОНУ № 665 від 01.06.2013. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.osvita.ua/legislation/other/37302/>.
7. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Т. М. Сорочан. – Луганськ, 2005.
8. Скиба М. Є. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі / М. Є. Скиба, С. Г. Костогриз, Г. В. Красильникова. – Хмельницький: ХНУ, 2009. – 219 с.
9. Типові навчальні плани та анотовані програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи загальної середньої освіти (методичні рекомендації); за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К.: Логос, 2005. – 60 с.
10. Фініков Т. В. Вища освіта України: ліцензування та акредитація. – 2-ге вид. / Т. В. Фініков О. І. Шаров. – К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджменту освіти в Україні», 2006. – 68 с.



11. Штангей С. В. Стандартизація в системі післядипломної освіти як проблема педагогіки / С. В. Штангей // Scientific Journal. «ScienceRise». – 2015. – Т. 6. – № 5/11. – С. 31–36.

#### REFERENCES

1. *Zakon Ukrainy «Proosvitu» //Zahalnaseredniaosvita. Zbirnyknormatyvno-pravovykh dokumentiv.* [The Law of Ukraine "On Education", Secondary Education. Collection of legal documents ]. Vol. 1, K.: JSC, "Nichlava 2003", pp. 42-72.
2. *Zakon Ukrainy "Pro profesiyni rozvutok" // Zakonodavstvo Ukrainy u sferi osvity ta profesiynogo rozvytku* [The Law of Ukraine "On the professional development of workers' // Legislation Ukraine in the field of education and training] Collectiono flegislation. K.: Parliamentary Publishing, 2013, pp. 262–270.
3. Zubko A.M. *Teoretyko-metodychni zasady pidvychnnia kvalifikacii pedagogichnykh pracivnykiv u systemi pisliadyplomnoi osvity.* [Theoretical and methodological basis for training teaching staff in the system of postgraduate education]. Kherson, ITTI, 2010, 168 p.
4. *Metodychni rekomendacii z rozroblenia galuzevykh standartiv vychoi osvity: kompetentisnyj pidchid. Ukladachi: V. L. Gulo, K. M. Levkivsiakij, L.O.Kotolovectainchi* [Methodical recommendations for for the development of industr ystandards for highere ducation: competencea pproach], Instituteof Innovative Technology and Education Science of Ukraine. K., 2013, 9 p.
5. Olijnyk V., Gravit V. *Problemy modernizatsiyi osvittnoyi diyalnosi u vyshchikh navchalnykh zakladakh pislyadyplomnoi pedagogichnoi osvity Ukrayiny* [Problems of modernization of tducational activites in higher educatsonal Ukraine]. Postgraduate education in Ukraine, 2012, Vol. 1, p. 15–17.
6. *Pro zatverdzenia kvalifikacisnykh charakterystyk profesij posad pedagogichnykh ta naukovo-pedaagogichnykh pracivnykiv navchalnykh zakladiv. Nakaz Ministra osvity I nauky Ukrainy* [Of approval of qualifying characteristic positions of teachers and teaching staff of educational institutions. Command Ministry of Education and Science] Vol. 665. Avaikable at: <http://www.osvita.ua.legislation/other/37302/>.
7. Sorochan T. M. *Rozvytok profesionalizmu kerivnykiv navchalnykh zakladiv u sistemi pisliadiplomno ipedagogichnoi osvity* [The development of professional management of the leaders of educational institutions in the system of postgraduate education]: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Luhansk, 2005.
8. Skiba M. E., Kostogryz S.G, Krasilnikova G. V. *Monitoring yakosti osvity u vychomy navchalnomy zakladi* [Monitoring the quality of the educational process in higher education]. – Khmelnytsky: KNU, 2009, 219 p.
9. *Typovi navchalni plany ta anotovani program pidvychnia kvalifikacii pedagogichnykh pracivnykiv* [Common curriculum and training programs annotated teaching staff of general secondary education]. K , Logos, 2005,60p. ]
10. Finikov T.V., Sharov A. I. *Vyshcha osvita Ukraine: licenzyvania ta akreditacia* [Higher education Ukraine: licensing and accreditation]. K.: Consortium for Enhancement of Education Management in Ukraine, 2006, 68 p.
11. Schangei S. V *Standartizacia v systemi pisliadyplomnoi osvity* [Standardization in the system of postgraduate education as a problem of pedagogy] Scientific Journal. "Science Rise", 2015, Vol. 6. 5/11, pp. 31–36.

УДК 005.336.2:006.013/377.8

СВІТЛАНА КРАВЕЦЬ

sveta.kindz@ukr.net

кандидат педагогічних наук,

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

м. Київ, пров. Віто-Литовський, 98

### КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У КОЛЕДЖАХ І ТЕХНІКУМАХ

Відзначено, що актуальність оновлення системи професійної освіти нині посилюється євроінтеграційними процесами задля підвищення показників інноваційно-інтелектуального поступу та соціально-економічного зростання України. З'ясовано, що основними інструментами змін моделей професійної освіти, орієнтованої на потреби соціальних партнерів і майбутніх фахівців, є професійні та освітні стандарти, що базуються на компетентностях. На основі вивчення різних підходів до стандартизації професійної освіти визначено, що векторами стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах є створення професійних стандартів, розроблення освітніх стандартів, навчання розробників стандартів. Охарактеризовано зміст базових категорій компетентнісного підходу: інтегральна компетентність, професійні компетентності, ключові компетентності. З'ясовано сутність понять «професійна освіта», «фахівець», «молодший спеціаліст». Узагальнено, що для

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

ефективного розроблення професійних стандартів як основного джерела інформації для розроблення освітніх стандартів професійної освіти за участю педагогів професійного навчання перспективними є напрями дослідження, пов'язані з обґрунтуванням методичних основ стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів на основі компетентнісного підходу з урахуванням актуальних завдань системи професійної освіти, що уможливить забезпечення в різних галузях вітчизняної економіки еквівалентності професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

**Ключові слова:** стандартизація освіти, професійна підготовка, молодший спеціаліст, компетентність, професійні стандарти, освітні стандарти, педагоги професійного навчання.

СВЕТЛАНА КРАВЕЦЬ

кандидат педагогічних наук,  
Институт профессионально-технического образования НАПН Украины  
г. Киев, проул. Вито-Литовский, 98

### КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К СТАНДАРТИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ У КОЛЛЕДЖАХ И ТЕХНИКУМАХ

Отмечено, что актуальность обновления системы профессионального образования в настоящее время усиливается евроинтеграционными процессами для повышения показателей инновационно-интеллектуального развития и социально-экономического роста Украины. Установлено, что основными инструментами изменений моделей профессионального образования, ориентированного на потребности социальных партнеров и будущих специалистов, есть профессиональные и образовательные стандарты, основанные на компетентностях. На основе изучения различных подходов к стандартизации профессионального образования определено, что векторами стандартизации профессиональной подготовки младших специалистов в колледжах и техникумах являются создание профессиональных стандартов, разработка образовательных стандартов, обучение разработчиков стандартов. Охарактеризовано содержание базовых категорий компетентностного подхода: интегральная компетентность, профессиональные компетентности, ключевые компетентности. Выяснено сущность понятий «профессиональное образование», «специалист», «младший специалист». Обобщено, что для эффективной разработки профессиональных стандартов как основного источника информации для разработки образовательных стандартов профессионального образования с участием педагогов профессионального обучения перспективными являются направления исследования, связанные с обоснованием методических основ стандартизации профессионального образования младших специалистов на основе компетентностного подхода с учетом актуальных задач системы профессионального образования, что позволит обеспечить в различных отраслях отечественной экономики эквивалентность профессиональной подготовки младших специалистов в колледжах и техникумах.

**Ключевые слова:** стандартизація освіти, професійна підготовка, молодший спеціаліст, компетентність, професійні стандарти, освітні стандарти, педагоги професійного навчання.

SVITLANA KRAVETS

Ph. D. in Pedagogy,  
Institut of vocational education and training of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
Kyiv, Vito-Litovskiy, 98 Street

### COMPETENCY-BASED APPROACH TO STANDARDIZATION OF JUNIOR SPECIALISTS' VOCATIONAL TRAINING IN COLLEGES AND TECHNICAL SCHOOLS

The urgency of vocational education modernization is being enhanced by European integration processes in order to increase the indicators of innovative and intellectual development as well as socioeconomic growth in Ukraine. It has been found out that the main tools for changing models of vocational education oriented toward the needs of social partners and future specialists are professional and educational standards based on competencies. The analysis of normative documents, methodological sources, analytical materials on the standardization of vocational education proves the need for

*developing common approaches in order to standardize vocational education of junior specialists in colleges and technical schools. The aim of the article is to justify the main vectors of standardization of junior specialists' vocational training in colleges and technical schools grounded on competency-based approach in the area of their adjustment to professional standards and the national framework of qualifications. Based on the study of different approaches to standardization of vocational education, it has been determined that vectors of standardization of junior specialists' vocational training in colleges and technical schools are development of professional and educational standards and additional training for standards developers. The content of basic categories of competency-based approach such as integral competency, professional competencies, key competencies has been characterized; the essence of such concepts as vocational education, specialist, junior specialist has been defined. It has been proved that professional and key competencies should be reflected in methodological approaches to standardization of junior specialists' vocational training in colleges and technical schools. It has been generalized that in order to develop effective professional standards as the main source of information for the development of educational standards for vocational education with the participation of vocational education teachers, perspective directions for the research are those related to justification of methodical principles of standardization of junior specialists' vocational education grounded on competency-based approach, taking into account the actual tasks of vocational education, which will optimize vocational training of junior specialists for various economic fields in colleges and technical school in all regions.*

**Keywords:** *education standardization, vocational training, junior specialists, competency, professional standards, educational standards, vocational education teachers.*

Нові погляди українського суспільства на якісний рівень національної освіти нині формуються у контексті світової відкритості організацій і країн Європейського Союзу до інтеграції та плідної співпраці задля підвищення показників інноваційно-інтелектуального поступу і соціально-економічного зростання України. Сучасна взаємодія суб'єктів ринкових відносин, детермінована інтернаціоналізацією, технологічними укладами, інноваційно-технологічним розвитком, посилює актуальність перегляду взаємозв'язків між освітою і ринком праці, керуючись потребами людини ХХІ ст., якими є: належний рівень сформованості компетентностей, володіння кількома кваліфікаціями у межах професії; здатність ефективно здійснювати комунікацію у мережному середовищі, взаємодіяти з іншими країнами та суб'єктами фахової діяльності, зберігаючи власну тотожність; прагнення постійно навчатись, визначаючи безперервний розвиток професійної компетентності істотною рисою способу життя, забезпечуючи цим особистісну конкурентоспроможність, гнучкість, мобільність, адаптацію, саморозвиток професіонала.

За таких обставин очевидною є потреба реформування системи професійної освіти, що передусім передбачає системне осучаснення законодавчої бази та регламентуючих нормативно-правових актів, реалізацію державних стратегій розвитку національної освіти й наближення її до світових стандартів якості, досягнення відповідності змісту вказаної освіти вимогам ринку праці. Основними інструментами нових моделей професійної освіти, зорієнтованої на потреби соціальних партнерів і майбутніх фахівців, є професійні й освітні стандарти, що базуються на компетентностях, які уможливають реальне впровадження компетентнісного підходу в реформах систем кваліфікацій та професійної освіти й забезпечують ефективні зміни у таких вимірах: змісті освіти; організації та методичному забезпеченні процесів навчання; оцінюванні результатів навчання; інституційному устрої та управлінні системами кваліфікацій та професійного розвитку [18].

Про необхідність методологічних змін з метою впровадження компетентнісного підходу у зміст професійної освіти заявлено у Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (розроблення та впровадження освітніх стандартів з професій широких кваліфікацій; розвантаження навчальних планів і програм за рахунок диференціації та інтеграції їх змісту тощо) [12], Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» (освітні реформи визначають вектор відповідальності, тобто гарантують доступ громадян до високоякісної освіти, досягнення європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі) [13], Плані пріоритетних дій уряду до 2020 р. (для розвитку людського капіталу необхідною є реформа системи освіти: трансформація змісту освіти на основі компетентнісного підходу, створення сприятливих умов для підготовки на належному рівні конкурентоспроможних робітничих кадрів, здатних задовольнити вимоги сучасного ринку праці) [11], постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [8], Плані заходів щодо впровадження

Національної рамки кваліфікацій на 2016–2020 рр. (окреслені завдання розробки кваліфікацій різних типів відповідно до Національної рамки кваліфікацій (НРК)) [9] та ін.

Якісне виконання стратегічних методологічних завдань, з одного боку, засвідчується діями державних органів щодо наближення змісту кваліфікацій вимогам ринку праці та змісту навчання потребам користувачів, а з іншого – ці процеси гальмуються й ускладнюються відсутністю нових законів України «Про освіту» і «Про професійну освіту» [13], орієнтацією на анахронічний зміст окремих кваліфікаційних характеристик з професій і спеціальностей, згідно з якими розробляються освітньо-кваліфікаційні вимоги до сучасного випускника.

За таких суперечностей упродовж останніх років розвиваються процеси стандартизації професійної освіти, супроводжуючись різними методиками розроблення освітніх стандартів, зокрема: у методичних рекомендаціях щодо розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти (ПТО) з конкретних професій на основі компетентнісного підходу [6] представлено модульно-компетентнісний підхід, який і реалізує переакцентацію сутності стандарту зі змісту на результати навчання, визначені у термінах професійних і ключових компетентностей в межах певного кваліфікаційного рівня відповідно до НРК; у методиці розроблення державних стандартів ПТО з конкретних робітничих професій [5] термінологія компетентнісного підходу представлена терміном «компетенція», а інші терміни вживаються у значеннях, визначених НРК; у методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти поняття «компетентність» є динамічною комбінацією знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти; у цьому контексті різновидами компетентностей визначено інтегральну компетентність, загальні, універсальні компетентності та спеціальні (фахові, предметні) компетентності [7]; у методичних рекомендаціях щодо розроблення освітніх програм обґрунтовано сучасний стан розуміння кваліфікаційних рівнів: «поняття «освітні рівні» (неповна, базова і повна вища освіта) і відповідні «освітньо-кваліфікаційні рівні» (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст і магістр) вищої освіти, що визначалися Законом України «Про вищу освіту» (2002), який втратив чинність, відходять у минуле» [16].

За таких обставин очевидно, що в перспективі прийняття нового Закону України «Про професійну освіту» [13] може внести корективи у поняття «молодший спеціаліст» з наступним визначенням типів навчальних закладів, які можуть здійснювати професійну підготовку майбутніх фахівців відповідно до 5 рівня НРК. Враховуючи стан існуючої практики професійної підготовки молодших спеціалістів, розуміємо, що молодші спеціалісти можуть здобувати кваліфікацію фахівця 5 рівня НРК як у вищих професійних училищах в порядку ступеневої консолідації первинної професійної освіти з подальшими кваліфікаційними рівнями: кваліфікований робітник – молодший спеціаліст, так і в коледжах і технікумах.

Окрім завдання стосовно розроблення освітніх стандартів для фахівців 5 рівня НРК (в ПТО і вищій освіті) окреслені в Плані заходів щодо впровадження НРК на 2016–2020 рр.: розроблення та затвердження стандартів вищої освіти для всіх рівнів вищої освіти (5–8 рівні НРК); забезпечення надання підтримки вищим навчальним закладам під час розроблення програм різних рівнів вищої освіти, в т. ч. навчання їх розробників; розроблення/оновлення стандартів ПТО для кваліфікацій 5 рівня НРК та проведення навчання їх розробників [9].

**Метою статті** є обґрунтування основних векторів стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах на основі компетентнісного підходу у площині їх узгодження із професійними стандартами та національною системою кваліфікацій.

Суттєвою особливістю забезпечення якості стандартизації освіти є досягнення відповідності між рівнем кваліфікації випускників та вимогами ринку праці. Кваліфікація, у свою чергу, визначена у НРК як «офіційний результат оцінювання і визнання, який видається, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами» [8]. Таким чином, зміст кваліфікацій визначають професійні та освітні стандарти.

Звертаючись до досвіду створення професійних стандартів і кваліфікацій у країнах з високорозвинутою економікою, узагальненого науковцями Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, особливо актуальними в умовах модернізації професійної освіти в Україні є принципові підходи до розроблення професійних стандартів:

- структура професійного стандарту будується на модульно-компетентнісному підході з орієнтацією на результат у конкретному виді професійної діяльності;
- основним методом формування змісту професійного стандарту є функціональний аналіз професійних та особистісних компетенцій, затребуваних на ринку праці, розподілених за кваліфікаційними рівнями і модулями (одиницями);
- основною функцією, що виконують професійні стандарти, є наближення сфери праці й сфери підготовки кадрів через встановлення нормативних вимог до знань, умінь, особистісних якостей;
- професійні стандарти є однією з найважливіших складових національних систем кваліфікацій і передумовою формування національної рамки кваліфікацій, адаптованої до європейської [15, с. 132–133].

Нині, звертаючись до репозитарію Інституту професійних кваліфікацій (<http://profstandart.org.ua/standarts?page=1>), 72 професійних стандарти, розроблені за багатоваріантними методиками, деякі з них формулюються як «паспорти професій» тощо, внесені до Національного реєстру.

За відсутності професійних стандартів для фахівців (молодших спеціалістів) порушується процедурність стандартизації: професійний стандарт за компетентностями – освітній стандарт на основі компетентнісного підходу. У такому разі при створенні освітніх стандартів необхідно орієнтуватись на кваліфікаційні характеристики фахівців, представлені у Державному класифікаторі професій (КП ДК 003:2010) [1].

Стурбованість уряду проблемами досягнення відповідності між рівнем кваліфікації випускників та вимогами ринку праці засвідчується прийняттям постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів», в якій Міністерству соціальної політики України поставлено завдання розробити та до 1 липня 2017 р. затвердити методику розроблення професійних стандартів [10]. Виконання завдань цього документа є основою для визначення першого вектора стандартизації професійної освіти на основі компетентнісного підходу – розроблення професійних стандартів.

Наявність методики розроблення професійних стандартів слугуватиме: 1) вагомою підставою й рушієм швидкої заміни кваліфікаційних характеристик професійними стандартами як багатофункціональним документом, що визначає вимоги до професійних якостей особистості, спектр професійних і ключових компетенцій; 2) інформування Міністерством соціальної політики України про введення в дію професійних стандартів МОН України стане основою для розроблення освітніх стандартів на компетентнісній основі; 3) професійні стандарти стануть каталізаторами багатовимірних змін нормативно-правового поля щодо структури і функцій освітніх стандартів, організації навчально-виробничого процесу в професійних навчальних закладах різних типів і форм власності; змісту освіти; методичного забезпечення навчання; систем оцінювання результатів навчання; можливостей вибору траєкторії навчання, професійного розвитку впродовж життя тощо; 4) з метою проведення єдиної державної політики з точки зору інституціоналізації національної системи кваліфікацій професійні стандарти уможливають ефективну взаємодію сфери праці та сфери освіти; 5) розроблення й затвердження професійних стандартів приведе до поступової заміни розрядної системи рівнями кваліфікацій, які базуються на критеріях професійної діяльності та системи освіти і є основою НРК.

Водночас реформи в системі освіти перебувають в очікуванні конструктивних рішень уряду щодо узгодження механізмів створення методики професійних стандартів, їх розроблення та затвердження. Разом з тим виконання завдань Плану заходів щодо впровадження НРК на 2016–2020 рр. орієнтує на здійснення випереджувальних дій щодо розроблення науково-методичного супроводу стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

Відтак другим вектором стандартизації професійної освіти на основі компетентнісного підходу є розроблення освітніх стандартів і програм згідно з зазначеним підходом і результатами навчання [9].

Провідна ідея концепції стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів полягає в консолідації професійної первинної освіти з наступними (вищими) кваліфікаційними рівнями й стандартизації такого змісту й умов, які надають можливість поступово реалізовувати потенціал, запас здібностей, навичок і мотивацій суб'єктів навчання, самостійно обираючи для професійного розвитку гнучкі модуляризовані програми. У розвитку національної системи кваліфікацій стандартизація професійної освіти молодших спеціалістів має включати не тільки знання, уміння, навички, світогляд та громадянські і професійні якості майбутнього фахівця, а й передбачати

навчання з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технологій і культури, особливості переходу національної економіки на шостий технологічний уклад, для якого характерне поширення інноваційно активних (високотехнологічних) підприємств із специфікою виробничих процесів.

Таким чином, очікувані результати від реалізації першого вектора стандартизації професійної освіти на основі компетентнісного підходу (розроблення професійних стандартів) мають суттєво вплинути на удосконалення системи управління розвитком людських ресурсів й підвищити якість праці за умов виконання завдань другого вектора – освітнього: розроблення і впровадження освітніх стандартів, що базуються на компетентностях, делегуючи у цих процесах відповідальність за зміст, навчання, добір форм і методів формування компетентностей педагогам.

У цьому контексті окреслюється ще один вектор у процесах стандартизації, заявлений у змісті завдань Плану заходів щодо впровадження НРК на 2016–2020 рр.: навчання розробників стандартів й програм професійної освіти [9], їхня готовність до реалізації законодавчих інновацій у системі професійної освіти.

Активне залучення педагогів до вирішення низки актуальних проблем з модернізації змісту підготовки майбутніх фахівців (розроблення інтегрованих моделей професійної підготовки, проектування педагогічних технологій, прогностичне бачення розвитку професійної освіти тощо) поступово веде до модифікації педагогічної діяльності стосовно поліфункціональності. Однак варто розділити погляди В. Кременя щодо консервативності освіти: «...У цьому її плюси й мінуси. Плюс у тому, що вона чинить спротив непродуманому реформуванню, а мінус – що й доцільні зміни здійснити важко. Потрібні скоординовані зусилля й послідовні дії всього суспільства протягом тривалого часу» [4].

Нові підходи до стандартизації професійної освіти поступово модифікують традиційно-ідеальні способи професійної підготовки на розширення функцій педагога у професійному полі, видозмінюючи ознаки його особистісної й професійної культури, скеровуючи на розвиток тих компетентностей, котрі проявляються в усвідомленій проектній діяльності обгрунтованим вибором оптимальних рішень серед їх багатоваріантності.

У вирішенні завдань щодо реалізації законодавчих інновацій у системі професійної освіти та у процесах стандартизації освіти педагоги професійного навчання здатні: забезпечувати міжгалузеву комунікацію (інтегрувати професії, здійснювати «метапереноси» із різних галузей знань й удосконалювати процеси у конкретній галузі); здійснювати управління проектами й процесами; проявляти міжкультурність і відкритість (знаходити способи вирішення проблеми на основі аналізу досвіду інших країн і культур і здійснювати найбільш доцільну їх інтеріоризацію); усвідомлювати результати діяльності на рефлексивній основі; бути мережною особистістю (масштабно використовувати інформаційно-комунікаційні технології); конструктивно працювати в команді, в тому числі й в умовах невизначеності, у швидкозмінюваних ситуаціях тощо [3].

Отже, у процесі реалізації сучасних стратегій стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів педагоги є генераторами оновлення й розвитку як системи професійної освіти загалом, так і потенціалу і життєвих планів усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Дієвість вищезгаданих векторів щодо розроблення інструментів досягнення відповідності змісту професійної освіти вимогам ринку праці забезпечується активною участю педагогічних кадрів у процесах генерування ідей й практичного втілення планових дій щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців й вирішення назрілих проблем в освіті. В науковому вирішенні актуальних питань стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у технікумах і коледжах за визначеними векторами варто розуміти значення базових категорій, особливості їх практичного застосування.

У проекті Закону України «Про професійну освіту» поняття «професійна освіта» трактується як освітня система, що забезпечує здобуття особами професійних компетентностей та кваліфікацій 2–5 рівнів НРК. Важливими у цьому контексті є завдання професійної освіти: забезпечення реалізації конституційного права осіб на професійну освіту, набуття професійних кваліфікацій, професій (групи професій), спеціальностей відповідно до власних інтересів, здібностей та можливостей; реалізація права особи на вибір власної освітньої траєкторії, її зміни, впровадження принципу навчання впродовж життя; задоволення потреб (вимог) ринку праці у кадрах з професійною освітою; формування та розвиток в осіб професійних та ключових компетентностей, необхідних для трудової діяльності за певною професією (групою професій), спеціальністю; забезпечення конкурентоздатності та мобільності осіб на ринку праці; створення умов для професійного розвитку особистості шляхом реалізації права на отримання та/або визнання

професійних кваліфікацій. У цілісній системі професійної освіти підсистема забезпечення якості освіти включає: рівні професійної освіти; професійні та освітні кваліфікації; освітні програми; професійні стандарти, стандарти професійної освіти, кваліфікаційні характеристики [13].

Третій (вищий) рівень професійної освіти: освітні кваліфікації професійного спрямування відповідають 5 рівню НРК – сучасний молодший спеціаліст. Класифікація професій, спеціальностей, посад визначається Державним класифікатором професій за категоріями, серед яких фахівці – це особи, які здобули кваліфікацію за професією у галузях природознавчих, технічних і гуманітарних наук, що підтверджується дипломом чи іншим відповідним документом: молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста [1]. У практиці закладів професійної освіти рівні цієї освіти можуть бути об'єднаними наскрізними освітніми програмами, що забезпечують формування компетентностей, необхідних для реалізації навчання впродовж життя. Йдеться про наступність в оволодінні кваліфікаційними рівнями.

У виробленні єдиної політики стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів особливо фокусується увага на основних категоріях компетентнісного підходу. Зокрема, інтегральна компетентність фахівця (5 рівень НРК) – це здатність вирішувати типові спеціалізовані завдання в певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає застосування положень і методів відповідної науки і характеризується певною невизначеністю умов. Для відповідності кваліфікаційному 5 рівню фахівець має набути основних компетентностей: здатності особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, які є і результатами навчання [8]. У такому разі очевидно, що кваліфікація фахівця на ринку праці має включати не тільки професійні знання, розуміння, уміння, а й розвиток тих цінностей та інших особистих якостей, які забезпечать йому належний рівень сформованості комунікації, автономності та відповідальності. Тому в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно формувати професійні і ключові компетентності, які постануть результатами навчання молодших спеціалістів у коледжах і технікумах. У нашому розумінні професійні компетентності – це здатність виконувати трудові функції у межах професії, окреслені професійним стандартом або кваліфікаційною характеристикою, з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технологій та специфіки галузі виробництва.

У змісті Брюгського комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти та навчання на період 2011–2020 рр. зазначено, що нині виникає потреба в наданні випускнику можливості набути знання, уміння й навички (компетентності), що є не тільки професійними. Це ширші компетентності – ключові – важливі для успішного життя, тому повинні бути створені умови для засвоєння цих компетентностей у професійній освіті [17]. Ми визначаємо цю точку зору особливо важливою у професійній підготовці сучасних молодших спеціалістів, оскільки постійне оновлення сфер професійної діяльності людини вимагає вмілого використання майбутнім фахівцем набутих у навчально-виховному процесі ключових компетентностей, які передбачають здатність до самонавчання, саморозвитку і самоадаптації, дають змогу особі розуміти ситуацію, досягати успіху у фаховій діяльності, набувати автономності та забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію.

Висловлюємо переконання щодо достатності різноаспектних обґрунтувань професійних і ключових компетентностей у вітчизняній та світовій науці. Тож вважаємо, що базові категорії компетентнісного підходу (професійні і ключові компетентності) мають бути відображені у методологічних підходах до стандартизації професійної підготовки стандартів молодших спеціалістів у коледжах і технікумах.

Аналіз нормативних документів, методичних джерел, аналітичних матеріалів різних проектів стандартизації професійної освіти засвідчує необхідність вироблення єдиних підходів до стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів у коледжах і технікумах, що стане основою для конструктивної переорієнтації змісту професійної освіти на компетентнісний підхід у контексті підтримки реформ системи кваліфікацій в Україні.

Задля ефективної реалізації запропонованих векторів стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах (професійні стандарти як основне джерело інформації для розроблення освітніх стандартів професійної освіти за участю педагогів) перспективні напрями дослідження пов'язуємо з обґрунтуванням методичних основ стандартизації професійної освіти молодших спеціалістів на основі компетентнісного підходу з урахуванням актуальних завдань сучасної системи професійної освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Державний класифікатор «Класифікатор професій ДК 003:2010». – К., 2010.
2. Енциклопедія освіти; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Кравець С. Г. Проектна культура педагогів у реалізації сучасних стратегій стандартизації професійної освіти / С. Г. Кравець // Матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конференції, присвяченої 25-річчю НАПН України «Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, проблеми, перспективи» (м. Київ, Ірпінь, 27 квітня 2017 р.) / за заг. ред. В. О. Радкевич, Л. М. Петренко. – Павлоград: ІМА-прес, 2017. – С. 54–57.
4. Кремень В. Г. Освіта, особистість і соціальний поступ / В. Г. Кремень // Доповідь на VI Українсько-польському форумі «Освіта для сучасності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/777/>.
5. Про затвердження методики розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій: наказ Міністерства освіти і науки України № 511 від 15 травня 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0832-13>.
6. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 522 від 26 квітня 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-metodichnih-rekomendacii-shodo-rozroblenn-doc99436.html>.
7. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 600 від 01 черв. 2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5555>.
8. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23 листопада. 2011 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
9. Про затвердження плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2016–2020 рр.: розпорядження Кабінету Міністрів України № 1077-р від 14 грудня 2016 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249663048>.
10. Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів: постанова Кабінету Міністрів України № 373 від 31 травня 2017 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-%D0%BF>.
11. Про затвердження середньострокового плану пріоритетних дій Уряду до 2020 року та плану пріоритетних дій Уряду на 2017 рік: розпорядження Кабінету Міністрів України № 275 від 3 квітня 2017 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80>.
12. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
13. Про професійну освіту: проект Закону України [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://w1.l1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc\\_1?pf3511=60247](http://w1.l1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc_1?pf3511=60247).
14. Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020»: указ Президента України № 5/2015 від 12 січня 2015 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
15. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою / Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. В. Мельник, Ю. І. Кравець. – К.: «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 176 с.
16. Розроблення освітніх програм: методичні рекомендації / авт.: В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова; за ред. В. Г. Кременя. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
17. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020 (7 December 2010) [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf).
18. Wesselink R., Biemans H., Gulikers, J., Mulder, M. (2017) Models and Principles for Designing Competence-based Curricula, Teaching, Learning and Assessment. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 533–554). Bern: Springer International Publishing.

## REFERENCES

1. *Derzhavnyi klasyfikator "Klasyfikator profesii DK 003:2010"* [State Classification Classification of Professions DK 003:2010], Kyiv, 2010.
2. *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education], National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, V. H. Kremen (Editor-in-Chief), Kyiv, Yurinkom Inter, 2008. 1040 p.



3. Kravets S. H. *Proektna kultura pedahohiv u realizatsii suchasnykh stratehii standartyzatsii profesiinoi osvity* [Project-based Culture of Pedagogues in Realization of Modern Strategies of Vocational Education], Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference dedicated to the 25th anniversary of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine “Development of Professional Culture of Future Specialists: Challenges, Problems, Perspectives”, (Kyiv-Irpin, April 27, 2017) / V. O. Radkevych, L. M. Petrenko (Eds.), Pavlohrad, IMA-pres, 2017. P. 54–57.
4. Kremen V. H. *Osvita, osobystist i sotsialnyi postup* [Education, Personality and Social Progress]. Report at the Sixth Ukrainian-Polish Forum “Education for Modern Times”. Available at: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/777/>.
5. *Pro zatverdzhennia metodyky rozroblennia derzhavnykh standartiv profesiino-tekhnichnoi osvity z konkretnykh robitnychykh profesii* [About the Adoption of Methodology for Development of State Standards of Vocational Education on Specific Trades], The Decree of the Ministry of Education and Science No 511 as of May 15, 2013. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0832-13>.
6. *Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo rozroblennia derzhavnykh standartiv profesiino-tekhnichnoi osvity z konkretnykh robitnychykh profesii na osnovi kompetentnisnoho pidkhodu*. [About the Adoption of Methodological Recommendations for Development of State Standards of Vocational Education on Specific Trades Based on Competency-Based Approach], The Decree of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine No 522 as of April 26, 2012. Available at: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-metodichnih-rekomendacii-shodo-rozroblenn-doc99436.html>.
7. *Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity* [About the Adoption of Methodological Recommendations for Development of Higher Education Standards], The Decree of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine No 600 as of June 1, 2016. Available at: <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/5555>.
8. *Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii* [About the Adoption of the National Framework of Qualifications], The Regulation of the Cabinet of Ministers of Ukraine No 1341 as of November 23, 2011. Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
9. *Pro zatverdzhennia plany zakhodiv shchodo vprovadzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii na 2016 – 2020 rr* [About the Adoption of the Plan of Measures for Implmenting the National Framework of Qualifications), The Regulation of the Cabinet of Ministers of Ukraine No 1077-r as of December 14, 2016. Available at: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249663048>.
10. *Pro zatverdzhennia Poryadku rozroblennia ta zatverdzhennia profesiinykh standartiv* [About the Adoption of the Order of Development and Implementation of Professional Standards], The Regulation of the Cabinet of Ministers of Ukraine No 373 as of May 31, 2017. Available at: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/373-2017-%D0%BF>.
11. *Pro zatverdzhennia serednostrokovoho planu pryoritetnykh dii Uriadu do 2020 roku ta planu pryoritetnykh dii Uriadu na 2017 rik* [About the Adoption of the Medium-Term of Priority Actions of the Government till 2020 and the Plan of Priority Actions of the Government till 2017], The Regulation of the Cabinet of Ministers of Ukraine No 275 as of April 3, 2017. Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/275-2017-%D1%80>.
12. *Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku* [About the National Strategy for Education Development in Ukraine till 2021], The Decree of the President of Ukraine No 344/2013 as of June 25, 2013. Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
13. *Pro profesiinu osvitu* [About Vocational Education], the Draft of the Law of Ukraine. Available at: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=60247](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=60247).
14. *Pro Stratehiu staloho rozvytku “Ukraina – 2020”* [About the Strategy for Sustainable Development “Ukraine – 2020”], The Decree of the President of Ukraine No 5/2015 as of January 12, 2015. Available at: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
15. Pukhovska L. P., Vornachev A. O., Melnyk S. V., Kravets Yu. I. *Profesiini standarty i kvalifikatsii u krainakh z vysokorozvynutoiu ekonomikoiu* [Professional Standards and Qualifications in the Countries with Well-Developed Economy], Kyiv, NVP Polihrafservis, 2014. 176 p.
16. Zakharchenko V. M., Luhovyi V. I., Rashkevych Yu. M., Talanova Zh. V. *Rozroblennia osvitnikh prohram. Metodychni rekomendatsiyi* [Development of Educational Standards. Methodological Guidelines], Kyiv, DP NVTs “Pryorytety”, 2014. 120 p.
17. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020 (7 December 2010) Available at: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf).
18. Wesselink R., Biemans H., Gulikers, J., Mulder, M. Models and Principles for Designing Competence-based Curricula, Teaching, Learning and Assessment, Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education, 2017, pp. 533–554).

ОЛЕКСАНДРА БОРОДІЄНКО

oborodienko@ukr.net  
кандидат географічних наук, доцент,  
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України  
м. Київ, провулок Віто-Литовський, 98

### ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ СТРУКТУРНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ПІДПРИЄМСТВ СФЕРИ ЗВ'ЯЗКУ

*Визначено принципи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку (на прикладі керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів). Обґрунтовано алгоритм аналізу принципів розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, який включає методи теоретичного аналізу, виявлення закономірностей професійної діяльності цих керівників, обґрунтування специфічних принципів формування системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів. З'ясовано, що принципами розвитку професійної компетентності вказаної категорії керівників мають стати принципи системності, комплексності, науковості, ціннісної зорієнтованості, контекстності, забезпечення мультиплікації досвіду, вибудовування індивідуальних траєкторій професійного розвитку, поліфункціональності, неперервності професійного розвитку, використання моделі компетенцій, диверсифікації форм та методів педагогічного впливу, гарантованості результатів педагогічного впливу, забезпечення підтримки персоналу на робочому місці, використання форм та технологій неформального навчання.*

**Ключові слова:** професійна компетентність, керівник структурного підрозділу, підприємство сфери зв'язку, принцип, система розвитку професійної компетентності.

АЛЕКСАНДРА БОРОДИЕНКО

кандидат географических наук, доцент,  
Институт профессионально-технического обучения НАПН Украины  
г. Киев, переулок Вито-Литовский, 98

### ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПРЕДПРИЯТИИ ОТРАСЛИ СВЯЗИ

*Определены принципы развития профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений предприятий отрасли связи (на примере руководителей структурных подразделений по продаже услуг связи и обслуживанию потребителей). Обоснованно алгоритм анализа принципов развития профессиональной компетентности исследуемой категории руководителей, который включает методы теоретического анализа, выявление закономерностей профессиональной деятельности исследуемой категории руководителей, обоснование специфических принципов формирования системы развития профессиональной компетентности руководителей структурных подразделений по продаже услуг связи и обслуживанию потребителей. Выявлено, что принципами развития профессиональной компетентности исследуемой категории руководителей должны стать принципы системности, комплексности, научности, ценностной ориентированности, контекстности, обеспечения мультипликации опыта, выстраивание индивидуальных траекторий профессионального развития, полифункциональности, непрерывности профессионального развития, использования модели компетенций, диверсификации форм и методов педагогического воздействия, гарантированности результатов педагогического воздействия, обеспечения поддержки персонала на рабочем месте, использование форм и технологий неформального обучения.*

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, руководитель структурного подразделения, предприятие отрасли связи, принцип, система развития профессиональной компетентности.

PhD (Candidate of Geographical Sciences), Associate Professor,  
Institute of Vocational Education and Training of the NAES of Ukraine  
Kyiv, Vito-Litovsky 98 Street

## PRINCIPLES OF DEVELOPMENT PROFESSIONAL COMPETENCE OF HEADS' OF DEPARTMENTS IN COMMUNICATION COMPANIES

*The article is devoted to the elucidation of the principles of professional competence development system of heads of departments in enterprises of communication (on example of heads of Sales and Customer Service departments) as basic requirements that define the general direction of the educational process, its goals, contents and methods of organization, compliance with which enables to effectively solve the problem of professional development of personnel. It is presented the algorithm of analysis of such scientific principles, which includes methods of theoretical analysis, identifying patterns of professional activity, justifying specific principles of formation of the system of professional competence. It was found that principles of development of professional competence of heads of departments of enterprises of communication should be: the principle of consistency, complexity, scientific, context based and value based principle, assurance of duplication of knowledge, principle of development of individual paths of professional growth, multi functionality, continuity of professional development, using the model of competence, diversification of forms and methods of pedagogical influence, quality and performance assurance of pedagogical influence, providing support of personnel in the workplace, use of forms and technologies of informal learning. The revealed principles should be scientific basis of creation the professional competence development system of heads of departments in enterprises of communication that enables its efficiency, effectiveness, relevance to the enterprises' strategies, assures high level of motivation to continuous professional development, creates the relevant learning environment, enables quick and effective duplication of knowledge within enterprises. Revealed principles should influence the process of setting the pedagogical goals of professional development, creation the content of both e-learning courses and face-to-face trainings and workshops, choose methods and technologies of pedagogical influence through the process of professional development, development the algorithms of assessment of progress in professional development.*

**Keywords:** competency development, professional competency, heads of departments, communication companies.

З'ясування принципів формування системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку (на прикладі керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів) є необхідною передумовою моделювання системи їх розвитку, здійснення педагогічного впливу на вказану категорію керівників, оцінювання результативності такого роду впливу.

Оскільки педагогічне моделювання нині є одним із основних методів педагогічного дослідження, то це уможливило представлення педагогічних процесів та явищ у вигляді системи, можливість ідентифікації чинників та умов її функціонування, факторів, які впливають на її результативність та ефективність. Педагогічне моделювання, крім того, інкорпорує системний підхід, що передбачає аналіз закономірностей функціонування системи загалом та її окремих компонентів, зв'язків і залежностей між ними. Відповідно з'ясування принципів формування системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку є необхідною передумовою процесу моделювання даної педагогічної системи.

**Мета статті** – виявлення ключових принципів побудови системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку (на прикладі керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів).

Проблеми розвитку професійної компетентності керівників телекомунікаційних компаній достатньо висвітлені у вітчизняній та зарубіжній науці, зокрема їм присвячено праці Р. Бат, Ф. Баумана, Е. Варун, Дж. Волша, М. Дасанаяке, В. Джайна, С. Ірума, Н. Кравчук, Н. Маковської, А. Манута, Р. Мейнерта, Н. Мехмуда, Дж. Мюлера, Б. Патіл, Н. Соусенга, А. Султани, В. Трохіна, Й. Хонди-Окіцу, Г. Хорі. Специфічні питання розбудови принципів внутрішньофірмового навчання різних категорій персоналу, а також професійного навчання загалом розглянули в своїх роботах О. Баніт, О. Захарова, М. Михнюк, Н. Ничкало, В. Радкевич, М. Фіцула, В. Ягупов та інші дослідники.

Ми розглядаємо принципи формування системи розвитку професійної компетентності керівників як основні вимоги, що визначають «загальне спрямування педагогічного процесу, його

цілі, зміст і методику організації..., дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості» [6, с. 13].

Обґрунтування принципів розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників доцільно здійснити, використовуючи наступний алгоритм: теоретичний аналіз, виявлення закономірностей професійної діяльності цих керівників, з'ясування специфічних принципів розвитку професійної компетентності вказаних керівників.

Аналіз наукової літератури дає змогу констатувати, що не існує єдиного підходу до визначення принципів формування систем розвитку професійної компетентності керівників у внутрішньофірмовому навчанні. Так, О. Баніт пропонує наступні принципи корпоративного навчання: контексту (тренування навичок, трансляцію ідеологічних установок учасникам тренінгів); акумуляції знань (забезпечення можливості створення бази корпоративних знань та досвіду); системності (визначається як реалізація опори на консалтинговий досвід для системного розуміння бізнес-процесів); адаптивності знань; повного залучення [1]. В. Радкевич визначає такі принципи розвитку персоналу підприємств: науковості, перспективності, економічності, наступності, відповідності змісту навчання вимогам робочого місця, безперервного професійного навчання, забезпечення самостійності пізнавальної діяльності [4].

Колектив науковців під керівництвом Н. Ничкало визначив основні принципи професійної освіти і навчання: «випереджальний характер професійної підготовки; неперервність; фундаменталізація; інтеграція професійної освіти, науки і виробництва; рівний доступ до здобуття якісної професійної освіти різними категоріями населення; гнучкість і взаємозв'язок процесу професійного навчання з реструктуризацією та подальшим розвитком економіки і зайнятості населення, розвитком різних форм власності; диверсифікація; регіоналізація професійної освіти; поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки; єдність професійного навчання і виховання, екологізація, варіативність, індивідуалізація і диференціація» [4, с. 32]. В. Ягупов визначив наступні принципи професійної освіти: ціннісно-мотиваційного наповнення, суб'єкто орієнтованої та практико орієнтованої спрямованості навчання; конкретності та одночасної універсальності змісту професійного навчання; моделювання; організаційно-педагогічного забезпечення реалізації змісту навчання; стандартизації професійної підготовки; об'єктивного діагностування результатів навчання [7]. О. Захарова та Н. Городничук сформулювали такі принципи забезпечення якості професійного розвитку персоналу, інтегруючи загальні принципи професійного навчання та принципи управління якістю: інноваційності навчання; безперервності навчання; практичної спрямованості навчання; стратегічної узгодженості; обґрунтування доцільності навчання; зворотного зв'язку; мотивації особистого професійного розвитку; оцінки результативності навчання [2]. М. Михнюк визначає наступні принципи розвитку професійної культури викладачів: науковості; гуманізації; безперервності; динамічності; наступності і послідовності; ціннісно-смыслові спрямованості; культуровідповідності; єдності загальної і професійної культури; індивідуалізації самоосвіти і саморозвитку; інноваційного розвитку; комплексності [3, с. 179–193].

Власний науково-педагогічний досвід авторки дає змогу стверджувати, що переважно існує невідповідність в обґрунтуванні, створенні та адмініструванні систем розвитку професійної компетентності досліджуваної категорії керівників, зокрема: відсутність системного підходу до розвитку компонентів професійної компетентності персоналу; педагогічний вплив часто має точковий, дискретний характер, що не дає можливості вирішити завдання системного розвитку професійної компетентності; підвалини створюваних систем розвитку професійної компетентності часто спираються на ситуативні потреби в розвитку, а не на обґрунтовану модель компетенцій працівників; системи оцінювання результативності навчання часто є недосконалими та спираються на оцінювання рівня задоволеності учасників навчання роботою викладача та ступенем реалізації власних цілей, а не на оцінювання рівнів навчальних досягнень, опанування контентом, вироблення відповідних навичок; критеріями вибору змісту, форм, методів і технологій навчання часто є не їх доцільність та результативність для реалізації навчальних цілей, а інтерактивність, видовищність, популярність тощо.

Основні закономірності професійної діяльності вказаної категорії керівників, які суттєво впливають на обґрунтування принципів формування системи розвитку професійної компетентності, на нашу думку, – це: результативність діяльності підпорядкованого структурного підрозділу залежить від здатності його керівника організувати роботу щодо просування послуг, їх продажу та якісного обслуговування споживачів; виконання завдань діяльності структурного підрозділу залежить від здатності його керівника до швидкого опанування значними масивами

інформації та новими технологіями, від якості забезпечення процесу мультиплікації знань і досвіду всередині структурного підрозділу; для стандартизації роботи персоналу структурного підрозділу його керівник має стати «рольовою моделлю», транслятором цінностей, моделей поведінки та джерелом кращих моделей продажу й обслуговування; наявність систем оцінювання прогресу в досягненні цілей, зокрема цілей розвитку професійної компетентності; зворотній зв'язок є умовою підвищення результативності діяльності керівників.

Вважаємо, що однією з умов побудови ефективної системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів має стати реалізація наступних 14 принципів формування професійної компетентності цих керівників.

Принцип системності, суть якого полягає в дослідженні феномена розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів як системи; дослідження взаємозв'язків та взаємозумовленості підсистем педагогічної системи; забезпечення системного характеру педагогічного впливу на об'єкт дослідження.

Принцип комплексності втілюється у здійсненні комплексного дослідження феномена розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів як системи; виокремлення в ньому гносеологічного, методологічного та праксеологічного зрізів; здійснення комплексного впливу на всі компоненти професійної компетентності вказаних керівників, формування в них не тільки сукупності практико орієнтованих знань і здатності до вирішення різних проблем, а й розвиток кругозору, здатності до індивідуальних креативних рішень, саморозвитку, самодетермінації, саморегуляції та саморефлексії).

Принцип науковості реалізується у застосуванні в процесі розвитку професійної компетентності вказаних керівників науково обґрунтованої концепції; здійснення таких педагогічних впливів на об'єкт дослідження, які гарантовано сприятимуть розвитку його професійної компетентності.

Принцип ціннісної зорієнтованості процесу розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів втілюється у доборі таких методів і технологій педагогічного впливу на цю категорію керівників, які уможливили би формування і розвиток релевантних специфіці їх діяльності ціннісних установок: клієнтоорієнтованості, результативності, орієнтованості на постійний професійний розвиток, роботи в команді.

Принцип контекстності полягає у врахуванні в процесі проектування змісту навчання, підбору релевантних педагогічних технологій і технологій оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності вікових особливостей тих, хто навчається, їх освітніх та інших життєвих потреб, вибудовуванні моделі вирішення проблем у процесі навчання, використанні попереднього професійного досвіду, контексту професійної діяльності тих, хто навчається, мотивування відповідальності за результати професійного розвитку. Інкорпорування контексту в процес розвитку професійної компетентності вказаних керівників, з одного боку, дасть змогу збільшити внутрішню вмотивованість до професійного розвитку, відповідальність за визначення та слідування власноруч визначеній траєкторії власного професійного розвитку з опорою на існуючі знання, досвід і ресурси, а з другого – системно враховувати всі аспекти й особливості контексту професійної діяльності, завдань структурного підрозділу в контексті реалізації стратегії підприємства (зовнішній контекст).

Принцип мультиплікації досвіду полягає у розвитку в керівників андрагогічної компетентності, що уможливить вибудовування підсистем розвитку персоналу підпорядкованих їм структурних підрозділів з метою ефективної реалізації функцій та завдань професійної діяльності.

Принцип вибудовування індивідуальних траєкторій професійного розвитку втілюється у розгляді об'єктів дослідження як систем, що саморозвиваються: усвідомлюють власні цілі, вміють інтегрувати з ними професійні цілі, усвідомлюють власні освітні потреби і відтак здатні вибудовувати траєкторію власного професійного розвитку.

Принцип поліфункціональності полягає в тому, що система розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів має виконувати не тільки функції «оснащення» інструментарієм для виконання функцій у вигляді знань, умінь, навичок, компетентностей, а й забезпечувати збереження, поширення знань в організації, розвиток кар'єри, поширення кращої практики, покращення обслуговування клієнтів, підвищення рівня індивідуальної, командної та організаційної ефективності.

Принцип неперервності професійного розвитку втілюється у культивуванні культури та цінностей постійного професійного розвитку, уможливлення процесів неперервного професійного

розвитку через створення індивідуальних планів професійного розвитку, посилення індивідуальної відповідальності за його результат.

Принцип використання моделі компетенцій для моделювання системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку полягає в тому, що в основі визначення потреби в навчанні, створення систем розвитку професійної компетентності, формування змістової і технологічної складових такої системи лежить створення моделі компетенцій.

Принцип диверсифікації форм і методів педагогічного впливу на персонал реалізується у використанні різних форм на основі технологій змішаного навчання: дистанційне навчання, тренінг, посттренінговий супровід, що уможливить ефективне формування знань та компонентів компетентності, умінь та вмотивованості використання набутих знань у професійному контексті.

Принцип гарантованості результатів педагогічного впливу передбачає, що цілі педагогічного впливу на персонал будуть реалізовані внаслідок використання доцільних сучасних педагогічних технологій, системи оцінки результативності навчання та системи подальшого організаційного впливу на персонал з метою впровадження набутого під час навчання досвіду у робочий контекст.

Принцип забезпечення підтримки персоналу на робочому місці втілюється у впровадженні в посттренінгового супроводу, що дозволяє учасникам тренінгів спільно з викладачем-тренером виробити покрокову стратегію контролю, актуалізації і застосування отриманих знань і навичок, а також забезпечує підтримку позитивного тренінгового ефекту (емоційний підйом, творче надихання); закріплення набутих під час базового тренінгу нових поведінських моделей і навичок; згадування та актуалізацію набутих під час базового тренінгу знань; виявлення ступеня засвоєння та використання набутих на тренінгу знань та навичок; «вбудовування» отриманих знань та навичок в реальний робочий контекст; професійну корекцію помилок, які виникають в ході застосування отриманих на базовому тренінгу знань та навичок в професійному спілкуванні; забезпечення стійких і тривалих змін у знаннях, навичках, ділових якостях; забезпечення переходу набутих під час тренінгу умінь та навичок на рівень неусвідомлюваної компетентності; збільшення мотивації до застосування отриманих в ході тренінгу знань і навичок; мінімізацію ефекту забування та знецінення нових знань і навичок.

Принцип використання форм і технологій неформального навчання (навчання на робочому місці, бенчмаркінг (зокрема, аналіз конкурентів), аналіз власного клієнтського досвіду, коучингові бесіди, стратегічні сесії, форсайтні сесії) дає змогу знівелювати проблему високої ресурсомісткості традиційного навчання (передусім тривалого періоду часу від ініціювання програм корпоративного навчання до їх імплементації та оцінки ефективності) і скоротити час навчання, поглибити розуміння керівниками ключових для ефективної діяльності аспектів, змінити ставлення до процесів і партнерів.

Таким чином, вищезазначені обґрунтовані принципи формування системи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів дадуть змогу вибудувати таку систему на засадах доцільності, результативності й ефективності.

Перспективним є експериментальна перевірка дієвості зазначеної системи, спроектованої на основі сформульованих вище принципів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Баніт О. В. Корпоративне навчання як інноваційна технологія у системі внутрішньофірмової підготовки персоналу / О. В. Баніт // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. – 2014. – № 1 (12). – С. 94–98.
2. Захарова О. В. Обґрунтування наукових принципів забезпечення якості професійного розвитку персоналу промислового підприємства / О. В. Захарова, Н. В. Городничук // Економіка промисловості. – 2013. – № 4 (64). – С. 123–134.
3. Михнюк М. І. Теоретичні та методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / М. І. Михнюк. – К., 2016. – 652 с.
4. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади: монографія / авт. кол.: Н. Г. Нічкало, В. О. Радкевич, О. І. Щербак, Н. І. Дорошенко, О. В. Василенко, В. Є. Скульська. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 268 с.
5. Радкевич В. В. Професійний розвиток персоналу інноваційно активних підприємств / В. В. Радкевич // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: Матеріали звітної наук.-практ. конференції за 2014 р. Т. 1. – К.: ІНТОН НАПН України, 2014. – С. 13–17.
6. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

7. Ягупов В. В. Принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании / В. В. Ягупов // Edukacja – technika – informatyka. Rocznik naukowy. – 2013. – № 4. – С. 112–117.

**REFERENCES**

1. Banit O. V. *Korporatyvne navchannia yak innovacijna tekhnologiya u systemi vnutrishnofirmovoji pidgotovky personalu* / O. V. Banit // Pedagogichni innovaciyi: ideyi, realiji, perspektyvy. – 2014. - # 1 (12). – S. 94–98.
2. Zaxarova O. V. *Obgruntuvannya naukovykh pryncypiv zabezpechennya yakosti profesijnogo rozvytku personalu promyslovogo pidpriemstva* / O. V. Zaxarova, N. V. Gorodnychuk // Ekonomika promyslovosti. – 2013. – N 4 (64). – S. 123–134.
3. Mykhniuk M. I. *Teoretychni ta metodychni osnovy rozvytku profesijnoji kultury vykladachiv specialnykh dyscyplin budivelnogo profilyu: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04* / M. I. Mykhniuk. – K., 2016. – 652 s.
4. *Profesijne navchannya dorosloho naseleennia: teoretyko-metodologichni zasady: monografija* / avt. kol.: Nychkalo N. G., Radkevych V. O., Shherbak O. I., Doroshenko N. I., Vasylenko O. V., Skulska V. Ye. – Kirovograd: Imeks-LTD, 2013. – 268 s.
5. Radkevych V. V. *Profesijnyj rozvytok personalu innovacijno aktyvnykh pidpriemstv* / V. V. Radkevych // Naukovo-metodychne zabezpechennya profesijnoji osvity i navchannia: Materialy zvitnoji nauk.-prakt. konferenciji za 2014 r. T. 1. – K.: IPTO NAPN Ukrainy, 2014. – S. 13–17.
6. Ficzula M. M. *Pedahohika vyshhoji shkoly: navch. posibnyk* / M. M. Ficzula. – K.: Akademydav, 2006. – 352 s.
7. Yagupov V. V. *Pryncypy kompetentnostnogo podhoda v professyonalnom obrazovaniji* / V. V. Yagupov // Edukacja – technika – informatyka: Rocznik naukowy. – 2013. – N 4. – S. 112–117.

УДК 378.147:811.111

ІГОР КОДЛЮК

ihor.kodliuk@gmail.com

викладач,

Технічний коледж Тернопільського національного технічного університету імені І. Пулюя  
м. Тернопіль, вул. Леся Курбаса, 13

**АНГЛОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ  
ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ В СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

*Виокремлено та проаналізовано основні напрями наукових досліджень з проблеми формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму, а саме: формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців різних галузей у процесі професійної підготовки; формування комунікативної компетентності в іншомовному спілкуванні майбутніх фахівців з туризму; педагогічні основи професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму; формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців різних галузей. Відповідно до виокремлених напрямів з'ясовано найвагоміші результати проаналізованих досліджень: вченими розкрито сутність поняття «іншомовна комунікативна компетентність», його структуру та особливості формування у фахівців різних галузей; обґрунтовано технологію формування готовності до іншомовного спілкування майбутніх фахівців сфери туризму, визначено педагогічні умови формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристської освіти, розроблено методикку навчання майбутніх менеджерів туризму створення англomовних туристичних проєктів; розкрито організаційні засади туристської освіти в Україні; з'ясовано сутність поняття «компетентність у діалогічному мовленні», розроблено методикку формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців різних галузей. Як перспективний напрям досліджень розглядається вивчення зарубіжного досвіду з туристської освіти.*

**Ключові слова:** *іншомовна комунікативна компетентність, структура компетентності, іншомовне спілкування, діалогічне мовлення, фахівці з туризму, англomовна компетентність у діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму.*

ІГОРЬ КОДЛЮК

преподаватель,

Технический колледж Тернопольского национального технического университета имени И. Пулюя

## АНГЛОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕТНОСТЬ В ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИЗМУ В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

*Выделены и проанализированы основные направления научных исследований с проблемы формирования англоязычной компетентности в диалогической речи будущих специалистов по туризму, а именно: формирование иноязычной коммуникативной компетентности специалистов различных отраслей в процессе профессиональной подготовки; формирование коммуникативной компетентности в иноязычном общении будущих специалистов по туризму; педагогические основы профессиональной подготовки будущих специалистов по туризму; формирование англоязычной компетентности в диалогической речи будущих специалистов различных отраслей. Соответственно выделенным направлениям определены наиболее существенные результаты проанализированных исследований: раскрыта сущность понятия «иноязычная коммуникативная компетентность», ее структура и особенности формирования у специалистов различных отраслей; обоснована технология формирования готовности к иноязычному общению будущих специалистов сферы туризма, определены педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной культуры будущих специалистов туристского образования, разработана методика обучения будущих менеджеров туризма созданию англоязычных туристических проектов; раскрыты организационные основы туристского образования в Украине; выяснена сущность понятия «компетентность в диалогической речи», разработана методика формирования англоязычной компетентности в диалогической речи будущих специалистов различных отраслей. Как перспективное направление исследования рассматривается изучение зарубежного опыта по туристскому образованию.*

**Ключевые слова:** *иноязычная коммуникативная компетентность, структура компетентности, иноязычное общение, диалогическая речь, специалисты по туризму, англоязычная компетентность в диалогической речи будущих специалистов по туризму.*

IHOR KODLIUK

teacher,

Technical College of Ternopil Ivan Puluj National Technical University  
Ternopil, Les Kurbas, 13 st.

## ENGLISH COMPETENCE IN DIALOGICAL SPEECH OF FUTURE SPECIALISTS IN TOURISM IN MODERN SCIENTIFIC INVESTIGATIONS

*The article deals with main directions of scientific investigations of English competence formation in dialogical speech of future specialists in Tourism, such as forming of foreign language communicative competence of specialists in various fields during training; forming of communicative competence in foreign language communication of future specialists in Tourism; pedagogical foundations of professional training of future specialists in Tourism; forming of English competence in dialogical speech of future specialists in various field. According to these directions, the most essential investigation results are offered: the concept of foreign language communicative competence, its structure and features of formation in specialists in various fields is provided; the technology of readiness formation to foreign language communication of future specialists in Tourism is analyzed, pedagogical conditions of foreign language communicative culture formation of future specialists in Tourism are defined, methods of training of future managers of tourism in creation of English tourism projects are offered, organizational principles of tourism education in Ukraine are defined, the concept of competence in dialogical speech is defined, methods of English competence in dialogical speech of specialists in various fields are provided. International experience in tourism education is offered as a promising direction of investigation.*

**Keywords:** *foreign language communicative competence, competence structure, foreign language communication, dialogical speech, specialists in Tourism, English competence in dialogical speech of future specialists in Tourism.*

В умовах розширення всесторонніх міжнародних контактів індустрія туризму, функціонування якої забезпечується діяльністю широкого кола підприємств, установ та організацій, зайнятих наданням послуг розміщення, харчування, транспортного,



інформаційно-рекламного, побутового та інших видів обслуговування, перетворилася на потужний сектор світової економіки. Туризм як активна форма людського спілкування сприяє взаємопізнанню націй, розвитку взаєморозуміння та встановленню передовсім культурних та економічних зв'язків між народами [1, с. 55], а однією з важливих функцій туристичної діяльності є розширення і зміцнення каналів комунікації між різними соціумами.

Відповідно до європейських стандартів та запитів сучасного суспільства перед освітянами у галузі туризму постає чимало вимог до професійної підготовки фахівців, здатних здійснювати певний інформаційний контакт, забезпечувати міжособистісні стосунки, іншомовну комунікацію, найвищою формою вияву якої є діалог. Однак наявний науковий фонд свідчить про відсутність розвідок, присвячених комплексному аналізу досліджень іншомовного діалогічного мовлення фахівців туристичної галузі.

Проблема підготовки кадрів для вітчизняного туризму стала предметом активного пошуку вчених багатьох галузей знань: методики навчання іноземних мов (О. Тарнопольський, А. Чуфарлічева та ін.), історії педагогіки (Л. Сакун), професійної педагогіки (М. Галицька, В. Федорченко, Г. Черній та ін.), психології (Ю. Лозов'юк, Л. Онуфрієва).

**Мета статті** – виокремити і проаналізувати основні напрями наукового пошуку з проблеми формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму.

Огляду дисертаційних досліджень з проблем професійної туристської освіти присвячена стаття Г. Щуки [20]. У ній авторка аналізує напрацювання дослідників за такими напрямими: професійна туристська освіта загалом; досвід організації підготовки фахівців сфери туризму за кордоном; формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців з туризму. Вона робить висновок, що кількість таких розвідок незначна, стосуються вони переважно різних аспектів підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (ВНЗ), серед усіх професійних компетентностей фахівця сфери туризму найбільш дослідженою є комунікативна.

З метою комплексного розкриття стану проблеми формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму доцільно проаналізувати наявний науковий фонд за такими напрямими:

- формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців різних галузей у процесі їх професійної підготовки;
- формування комунікативної компетентності в іншомовному спілкуванні майбутніх фахівців з туризму;
- педагогічні основи професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму;
- формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців різних галузей;
- зарубіжний досвід з туристської освіти.

Підготовка майбутніх фахівців різних профілів актуалізує проблему ефективності організації процесу навчання іноземної мови, відводячи чільне місце формуванню іншомовної комунікативної компетентності. Огляд наукових джерел засвідчує, що цей феномен залишається об'єктом досліджень багатьох науковців. Проте, незважаючи на значну кількість напрацювань, чимало питань цієї проблеми ще не набули належного обґрунтування й однозначного вирішення: дотепер відсутнє єдине тлумачення терміна «іншомовна комунікативна компетентність», немає одностайності у визначенні структурних компонентів цієї компетентності тощо.

Засадничими у цьому аспекті вважаємо Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, в яких зазначається, що «використання мови, у тому числі її вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають ряд компетенцій, як загальних, так і – особливо – комунікативних мовленнєвих компетенцій» [2, с. 9].

Відзначимо, що ряд вітчизняних та зарубіжних досліджень присвячені формуванню комунікативної компетентності фахівців різних галузей, зокрема: студентів технічних ВНЗ (А. Андрієнко, Д. Бубнова, О. Тарнопольський), факультетів фізичного виховання (Л. Морська), майбутніх фахівців морського флоту (С. Козак), юристів (Л. Котлярова), митників (О. Метьюлкіна, О. Павленко), логістів (М. Метьюлкіна), лікарів (О. Петрашук),

майбутніх інженерів (Н. Кіш) та ін. У них обґрунтовано методичну основу навчання іноземної мови, визначено структуру готовності майбутніх фахівців до професійного іншомовного спілкування, розкрито особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у фахівців різних галузей тощо.

Помітно, що в сучасних дослідженнях пропонуються різні визначення іншомовної комунікативної компетентності (Н. Костенко, Ю. Солоднікова, В. Теніщева та ін.), однак ми поділяємо точку зору авторського колективу підручника під керівництвом С. Ніколаєвої, де зазначений термін трактується як «здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування» [8, с. 91].

Іншомовна комунікативна компетентність є багатокомпонентним утворенням. Відтак існує чимало поглядів науковців на структуру цього новоутворення. У Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти виокремлено такі його складники – компетенції лінгвістична, соціолінгвістична і прагматична.

Чимало науковців трактують іншомовну комунікативну компетентність як результат професійної підготовки майбутніх фахівців і в її структурі виокремлюють прикладну компоненту. Так, наприклад, обґрутовуючи необхідність професіоналізації викладання іноземних мов у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей, Н. Костенко структурує зазначене новоутворення так: компетентність мовна (лінгвістична), соціокультурна та професійна [5]. Вивчаючи різні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності студентів-митників, О. Павленко визначає лінгвістичну, прагматичну та соціокультурну компетентності [10]. С. Козак виокремлює лінгвістичну, соціокультурну, стратегічну та професійну компетентності [3].

Ми послуговуємося загальноприйнятим у методиці навчання іноземних мов і культур підходом, згідно з яким виокремлюють такі складові цього феномена: субкомпетентності мовна (лінгвістична), мовленнєва, лінгвосоціокультурна і навчально-стратегічна [8, с. 91].

Окремі дослідники вказують на важливість зв'язку іншомовної комунікативної компетентності з професійною і доводять, що ефективність роботи фахівця значною мірою залежить від того, наскільки у загальній структурі його предметно-технологічної підготовки інтегровано мовленнєву компоненту, а процес формування іншомовної професійної компетентності передбачає «накладання» іншомовних навичок на предметний зміст професії під час виконання професійних завдань. Тому в сучасних умовах модернізації вищої освіти України стратегічною метою у підготовці конкурентоспроможних фахівців науковці вважають формування іншомовної професійної компетентності.

Суттєво поглиблюють розуміння заявленої проблеми дослідження щодо формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців непедагогічних спеціальностей, зокрема технічних. Так, наприклад, О. Тарнопольський обґрунтував теоретичні й методичні засади організації навчального процесу з англійської мови на I–II курсах технічного ВНЗ [13; 14]. Дослідник проаналізував умови й цілі навчання цієї мови на кожному з етапів та їх вплив на методику викладання, охарактеризував принципи організації навчальної діяльності студентів під час вивчення англійської мови на I–II курсах, обґрунтував підходи до відбору змісту іншомовної освіти студентів технічних спеціальностей з орієнтуванням на майбутній їх фах, розкрив особливості організації навчання окремих видів мовленнєвої діяльності.

Проблемі комунікативної підготовки майбутніх фахівців з туризму до іншомовного спілкування присвячено низку праць М. Галицької, І. Кухти, Г. Черній, А. Чуфарлічевої та інших науковців.

Дисертація М. Галицької, зокрема, присвячена формуванню у студентів ВНЗ сфери туризму готовності до іншомовного спілкування, в якому визначено структурні компоненти цієї готовності, а саме: комунікативно- мотиваційний, змістовий, процесуальний та самооцінний [1]. Особливої уваги заслуговує підхід до визначення критеріїв сформованості вказаної якості: наявність позитивної мотивації щодо іншомовного спілкування; оволодіння змістом іншомовного спілкування; сформованість

умінь і навичок адекватної поведінки у відповідних мовленнєво-комунікативних ситуаціях; сформованість умінь самостійно оцінювати власну комунікативну поведінку у процесі спілкування та комунікативні здібності співрозмовника. М. Галицька розробила та обґрунтувала педагогічну технологію формування готовності до іншомовного спілкування, яка охоплює зміст, форми, методи та засоби навчання. Органічною складовою технології є педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування у майбутніх фахівців з туризму готовності до іншомовного спілкування: індивідуальний підхід до студентів; проблемний і творчий характер завдань з іноземної мови; використання сучасних інноваційних технологій навчання; діалогізація процесу навчання; моделювання професійних комунікативних ситуацій.

Предметом досліджень І. Кухти стала іншомовна комунікативна культура майбутніх фахівців туристичної освіти – інтегративна характеристика, що визначає комунікативно-професійний статус особистості й охоплює спрямованість на комунікацію, здатність до використання іноземної мови в певному соціально-культурному середовищі, внутрішню готовність до міжкультурної взаємодії у професійній сфері [6]. Структурними компонентами зазначеної якості, на думку дослідниці, є інформаційний, інтерактивний, перцептивний та мотиваційний.

До незаперечних наукових здобутків відносимо визначені педагогічні умови формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери: організація оптимального комунікативного середовища в аудиторній та позааудиторній роботі; формування позитивної мотивації до оволодіння іншомовною комунікативною культурою; забезпечення професійної спрямованості змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова»; використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій.

Методику навчання майбутніх фахівців створення англomовних туристичних проєктів розробила А. Чуфарлічева [19]. Створення іншомовного туристичного проєкту майбутніми менеджерами туризму є однією із форм підсумкового контролю професійної підготовки та передбачає формування в них іншомовної комунікативної компетентності. Виконання таких завдань дає змогу виявити рівень засвоєння студентом теоретичних знань та практичних умінь, його здатність до самостійної роботи за обраною спеціалізацією. Така робота має виконуватися на матеріалах реального об'єкта (країна, її туристичні об'єкти, готелі тощо), а також містити ґрунтовний аналіз накопиченого фактичного матеріалу.

Поглиблює розуміння заявленої проблеми дослідження Г. Черній щодо комунікативної підготовки майбутніх бакалаврів туристичної сфери [18]. Доведено, що найсуттєвішою складовою туристської освіти є практична, зокрема підготовка студентів до надання клієнтам туристичних послуг, якість яких значною мірою визначається комунікативними вміннями її працівників. З'ясовано структуру цих умінь, що охоплює уміння монологічного, діалогічного та полілогічного мовлення, соціально-психологічні вміння та вміння невербальної комунікації; визначено критерії, показники та рівні їх сформованості. Авторка теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила педагогічні умови формування комунікативних умінь бакалаврів туристичної сфери у процесі фахової підготовки: використання методів контекстного та проблемного навчання; застосування інтерактивних методів навчання для набуття досвіду комунікативної взаємодії; створення комунікативного середовища засобами інформаційно-комунікаційних технологій; використання тренінгів і коучингу для формування соціально-психологічних і невербальних комунікативних умінь.

Особливу цінність у контексті нашого дослідження має доробок учених із професійної туристської освіти. Така освіта, на думку науковців, – це підготовка фахівців до роботи в закладах розміщення, підприємствах харчування, на транспорті, на об'єктах розваг, пізнавального, ділового, оздоровчого, спортивного й іншого призначення, в організаціях, що здійснюють туроператорську та турагентську діяльність, надають екскурсійні послуги та послуги гідів-перекладачів [12, с. 17].

Теоретичним та методичним аспектам підготовки фахівців з туризму присвячені праці Л. Соловей, В. Федорченка, Н. Фоменко та ін.

Цілісне уявлення про організаційні засади туристської освіти дає навчальний посібник «Педагогіка туризму», в якому розроблено теоретичні основи педагогіки туризму, представлено її предмет і функції; розкрито теорію і практику туристського виховання, освіти і навчання; представлено моніторинг якості туристської освіти; проаналізовано зарубіжний досвід підготовки фахівців для сфери туризму; узагальнено вітчизняний досвід із зазначеної проблеми [15].

Вагомим внеском у розвиток вітчизняної системи туристської освіти є дослідження В. Федорченка [16], в якому науковець зумів охопити широкий спектр питань: теоретико-методологічні проблеми розвитку туристської освіти в Україні та світі; її нормативно-правові, інформаційні, фінансові та інші основи; модель компетентності фахівця сфери туризму тощо. Цінність дослідження полягає в тому, що автор вперше обґрунтував етапи становлення туризму в Україні, здійснив періодизацію та вказав основні напрями у підготовці фахівців для туристичної галузі на різних історичних етапах розвитку.

До робіт, присвячених проблемам професійної туристської освіти, відноситься також історико-педагогічне дослідження Л. Соловей [12]. В ньому авторка проаналізувала вітчизняну систему підготовки туристичних кадрів у зазначений період, розкрила еволюцію змісту та форм організації навчання фахівців для туристичної сфери, визначила й обґрунтувала етапи цього процесу. Вчена запропонувала періодизацію основних етапів зародження вітчизняної системи освіти сфери туризму (яка близька до періодизації В. Федорченка); виявила проблеми, що гальмують подальший розвиток підготовки майбутніх фахівців у цій сфері.

Проаналізуємо дослідження з питань формування англомовної комунікативної компетентності в діалогічному мовленні фахівців різних галузей. Помітно, що ключова роль у діяльності фахівців з більшості галузей відводиться саме діалогічному мовленню як невід'ємному компоненту міжособистісної комунікації. Проблема формування у майбутніх фахівців іншомовного діалогічного мовлення відображена у дослідженнях Т. Коробейнікової, Л. Максименко, О. Метьолькіної, Л. Сліпченко та ін.

Універсальне визначення поняття «компетентність у діалогічному мовленні» наводить В. Черниш, зазначаючи, що це здатність реалізовувати усномовленневу комунікацію. Сформованість цієї якості передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати й коригувати власну комунікативну поведінку під час породження й варіювання іншомовного мовлення у різних типах діалогічних висловлювань відповідно до певної ситуації спілкування, мовленнєвого завдання, комунікативного наміру та згідно з правилами спілкування у конкретній національно-культурній спільноті [17, с. 11].

Л. Максименко розглядає навчання професійно спрямованого англомовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери [7]. Авторка розробила методику навчання професійно спрямованого англомовного діалогу студентів II курсу економічних факультетів ВНЗ із використанням фахових автентичних аудіодіалогів шляхом визначення типів діалогів, які є найхарактернішими в ситуаціях ділової комунікації; створила підсистему вправ для навчання професійно спрямованого англомовного діалогу.

Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій розкрито в дослідженні Т. Коробейнікової [4]. Авторка науково обґрунтувала й експериментально перевірила методику формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням ІКТ на початковому етапі навчання в мовному ВНЗ. Вона стверджує, що діалогічне мовлення передбачає поперемінне звернення студентів до говоріння й аудіювання. Це вимагає цілісного оволодіння студентами знаннями, мовленнєвими навичками та вміннями з урахуванням їх взаємозв'язку, взаємодії та взаємопроникнення. Процеси розуміння й породження мовлення під час усного діалогічного спілкування не можуть бути відокремленими, тобто формування компетентності в діалогічному мовленні нерозривно пов'язане та зумовлене рівнем розвитку компетентності майбутніх учителів в аудіювання.

Обґрунтовуючи методику формування професійно орієнтованої компетентності в англомовному діалогічному мовленні бакалаврів з міжнародної економіки, Л. Сліпченко стверджує, що складниками зазначеної компетентності є лінгвістична, соціолінгвістична,

прагматична, предметна, формально-логічна та психологічна [11]. Вона теоретично обґрунтувала та розробила методику формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному діалогічному мовленні майбутніх фахівців з міжнародної економіки. Авторка визначила психолінгвістичні, лінгвістичні й культурологічні особливості навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення в умовах відсутності зорового контакту; вдосконалила зміст професійних та мовленнєвих умінь майбутніх фахівців з міжнародної економіки.

Аналізуючи особливості формування англomовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх митників, О. Метьолкіна вважає, що об'єктами особистісно діяльнісного розвитку студентів за цією спеціальністю під час навчання фахового англійського діалогічного мовлення є професійні мотиви, когнітивні процеси, задіяні в оволодінні діалогічним мовленням, та емоційно-вольові якості, а також знання, навички й уміння професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні та компетентності в учінні [9].

Таким чином, з метою з'ясування стану проблеми формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в педагогічній теорії нами проаналізовано наявний науковий фонд за такими напрямками: формування іншомовної комунікативної компетентності фахівців різних галузей у процесі професійної підготовки; формування комунікативної компетентності в іншомовному спілкуванні майбутніх фахівців з туризму; педагогічні основи професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму; формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців різних галузей. Відповідно до виокремлених напрямів визначено найвагоміші результати цих досліджень: вченими розкрито сутність поняття «іншомовна комунікативна компетентність», його структуру та особливості формування у фахівців різних галузей; обґрунтовано технологію формування готовності до іншомовного спілкування майбутніх фахівців сфери туризму, визначено педагогічні умови формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристської освіти, розроблено методику навчання майбутніх менеджерів туризму створення англomовних туристичних проєктів; розкрито організаційні засади туристської освіти в Україні; з'ясовано сутність поняття «компетентність у діалогічному мовленні», розроблено методику формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх фахівців різних галузей, які слугують надійним підґрунтям розгортання наукового пошуку в досліджуваному нами аспекті.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду з туристської освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. М. Галицька. – К., 2006. – 369 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Козак С. В. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С. В. Козак. – Одеса, 2001. – 224 с.
4. Коробейнікова Т. І. Формування англomовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. І. Коробейнікова. – К., 2013. – 230 с.
5. Костенко Н. І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей / Н. І. Костенко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – № 5. – С. 86–89.
6. Кухта І. В. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І. В. Кухта. – Тернопіль, 2011. – 22 с.
7. Максименко Л. О. Навчання професійно спрямованого англomовного діалогу майбутніх менеджерів невиробничої сфери: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. О. Максименко. – К., 2012. – 285 с.
8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
9. Метьолкіна О. М. Формування англomовної професійно орієнтованої компетенції у діалогічному мовленні майбутніх митників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. М. Метьолкіна. – К., 2012. – 241 с.

10. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. О. Павленко. – К., 2005. – 40 с.
11. Сліпченко Л. Б. Методика формування професійно орієнтованої компетентності в англомовному діалогічному мовленні майбутніх фахівців з міжнародної економіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. Б. Сліпченко. – К., 2014. – 356 с.
12. Соловей Л. С. Становлення вітчизняної системи підготовки майбутніх фахівців сфери туризму (друга половина ХХ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. С. Соловей. – К., 2011. – 258 с.
13. Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О. Б. Тарнопольський. – К.: Вища школа, 1993. – 167 с.
14. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку на I курсе технического вуза / О. Б. Тарнопольский. – К.: Вища школа, 1989. – 160 с.
15. Федорченко В. К. Педагогіка туризму / В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрова. – К.: Вид. дім «Слово», 2004. – 296 с.
16. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки бакалаврів для сфери туризму: монографія; за ред. Н. Г. Ничкало / В. К. Федорченко. – К.: Вид. дім «Слово», 2004. – 472 с.
17. Черниш В. В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу / В. В. Черниш // Іноземні мови. – 2012. – № 4. – С. 11–27.
18. Черній Г. В. Формування комунікативних умінь майбутніх бакалаврів туристичної сфери в процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. В. Черній. – Хмельницький, 2015. – 280 с.
19. Чуфарлічева А. Ю. Методика навчання майбутніх менеджерів туризму створення англомовних туристичних проектів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. Ю. Чуфарлічева. – К., 2010. – 329 с.
20. Щука Г. П. Огляд дисертаційних досліджень вітчизняних науковців з проблем професійної туристської освіти / Г. П. Щука. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/znanosv/2012/txt/shchuka.pdf>.

#### REFERENCES

1. Halytska M. M. *Formuvannia u studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv sfery turizmu hotovnosti do inshomovnoho spilkuvannia* [Forming of readiness to foreign language communication among students of higher educational establishments of tourist sphere]: dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / M. M. Halytska. – K., 2006. – 369 s.
2. *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment] / [nauk. red. ukr. vyd. d. ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva]. – K.: Lenvit, 2003. – 273 s.
3. Kozak S. V. *Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii maibutnykh fakhivtsiv morskoho flotu* [Formation of foreign language communicative competence of future specialists Navy]: dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / S. V. Kozak. – O., 2001. – 224 s.
4. Korobeinikova T. I. *Formuvannia anhlomovnoi kompetentnosti v dialohichnomu movlenni maibutnykh uchyteliv z vykorystanniam informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii* [Formation of English language competence in dialogical speech of future teachers using ICT]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / T. I. Korobeinikova. – K., 2013. – 230 s.
5. Kostenko N. I. *Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti u studentiv VNZ nefilolohichnykh spetsialnosti* [Formation of foreign language communicative competence in university students of non-philological specialties] / N. I. Kostenko // Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina». – 2012. – № 5. – S. 86–89.
6. Kukhta I. V. *Formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kultury maibutnykh fakhivtsiv turystychnoi sfery* [Formation of foreign language communicative culture of future specialists in tourism industry]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinoi osvity / I. V. Kukhta. – Ternopil, 2011. – 22 s.
7. Maksymenko L. O. *Navchannia profesiino spriamovanoho anhlomovnoho dialohu maibutnykh menezheriv nevyrobnychoi sfery* [Teaching future managers of non-production sectors of English professionally oriented dialogue]: dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 / L. O. Maksymenko. – K., 2012. – 285 s.
8. *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedahohichnykh i linhvistychnykh universytetiv* [Methods of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theory and Practice: a Course Book for Students of Classical Pedagogical And Linguistic Universities] / O. B. Bihych, N. F. Borysko, H. E. Boretska ta in. / za zahaln. red. S. Yu. Nikolaievoi. – K.: Lenvit, 2013. – 590 s.
9. Metolkina O. M. *Formuvannia anhlomovnoi profesiino orientovanoi kompetentsii u dialohichnomu movlenni maibutnykh mytnykv* [Formation of professionally oriented English language competence in dialogical speech of future customs specialists]: dys... kand. ped. nauk: 13.00.02 / O. M. Metolkina. – K., 2012. – 241 s.
10. Pavlenko O. O. *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi neperervnoi profesiinoi osvity* [Formation of communicative competence of the customs service

- specialists in the system of continuous professional education]: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 – teoriia ta metodyka profesiinoi osvity / O. O. Pavlenko. – K., 2005. – 40 s.
11. Slipchenko L. B. *Metodyka formuvannia profesiino orientovanoi kompetentnosti v anhlovnomu dialohichnomu movlenni maibutnikh fakhivtsiv z mizhnarodnoi ekonomiky* [Methods of forming of professional competence in English-oriented dialogical speech in future specialists in international economics]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / L. B. Slipchenko. – Kyiv, 2014. – 356 s.
  12. Solovei L. S. *Stanovlennia vitchyzniano systemy pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sfery turyzmu (druha polovyna XX st.)* [Formation of national system of training of future specialists in tourism (second half of the XXth century)]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / L. S. Solovei. – Kyiv, 2011. – 258 s.
  13. Tamopolskyi O. B. *Metodyka navchannia anhliiskoi movy na II kursi tekhnichnoho vuzu* [Methods of teaching English of the second year technical college students] / O. B. Tamopolskyi. – K.: Vyscha shkola, 1993. – 167 s.
  14. Tamopolskyi O. B. *Metodyka navchannia anhliiskoi movy na I kurs tekhnichnoho vuzu* [Methods of teaching English of the first year technical college students] / O. B. Tamopolskyi. – K.: Vyscha shkola, 1989. – 160 s.
  15. Fedorchenko V. K. *Pedahohika turyzmu* [Pedagogy of tourism] / V. K. Fedorchenko, N. A. Fomenko, M. I. Skrypnyk, H. S. Tsekhmistrova. – K.: Vydavnychi dim «Slovo», 2004. – 296 s.
  16. Fedorchenko V. K. *Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky bakalavriv dlia sfery turyzmu: monohrafiia* [Theoretical and methodological foundations for bachelors in Tourism training] / V. K. Fedorchenko; za red. N. H. Nychkalo. – K.: Vydavnychi Dim «Slovo», 2004. – 472 s.
  17. Chernysh V. V. *Navchannia inshomovnoho dialohichnoho movlennia v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu* [Formation of foreign language dialogical speech in terms of competence approach] / V. V. Chernysh // *Inozemni movy*. – 2012. – № 4. – S. 11–27.
  18. Chernii H. V. *Formuvannia komunikatyvnykh umin maibutnikh bakalavriv turystychnoi sfery v protsesi fakhovoi pidhotovky* [Formation of communicative skills of future Bachelors in Tourism in professional training]: dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / H. V. Chernii. – Khmelnytskyi, 2015. – 280 s.
  19. Chufarlicheva A. Yu. *Metodyka navchannia maibutnikh menedzheriv turyzmu stvorennia anhlovnykh turystychnykh proektiv* [Methodology of teaching English tour projects to future managers of tourism]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / A. Yu. Chufarlicheva. – K., 2010. – 329 s.
  20. Shchuka H. P. *Ohliad dysertatsiinykh doslidzhen vitchyznianskykh naukovtsiv z problem profesiinoi turystskoi osvity* [Analysis of tourism education investigations of domestic scientists] / H. P. Shchuka. [Elektronnyi resurs]. – Link: <http://conf.vntu.edu.ua/znanosv/2012/txt/shchuka.pdf>.

# ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

УДК 376.64

СВІТЛАНА ПЕТРОВА

perlinka@vega.com.ua

здобувач,

КП «Дитячий будинок “Перлінка”»

м. Одеса, пров. Маячний, 3

## НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ І СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ-СИРОТИ (НА ПРИКЛАДІ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ «ПЕРЛИНКА»)

*Розглянуто проблеми національно-патріотичного виховання, що є однією з важливих складових становлення особистості дитини, котра росте без батьків. Вказано, що для дітей-сиріт, чий життєвий досвід деформує уявлення про світоглядні цінності, це виховання є особливо важливим. Зазначено, що постійна робота з дітьми-сиротами, спостереження за ними, щоденне їх виховання надають можливість розробки інноваційних програм їхнього духовного зростання, а також впровадження, вдосконалення та коригування вказаних програм в процесі дії та аналізу їх ефективності. Показано, що інноваційний підхід, впроваджений в дитячому будинку «Перлінка» в м. Одеса, може забезпечити соціальну адаптацію вихованців, реалізацію їхнього потенціалу, становлення духовних цінностей. Створена в цьому дитячому будинку програма національно-патріотичного, духовно-морального та громадянського виховання є основою формування в дитині-сироті соціально активної особистості, громадянина і патріота.*

**Ключові слова:** національно-патріотичне виховання, духовно-моральне виховання, особистість, дитина-сирота.

СВЕТЛАНА ПЕТРОВА

соискатель,

КП «Детский дом “Жемчужинка”»

г. Одесса, проул. Маячный, 3

## НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА-СИРОТЫ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО ДОМА “ЖЕМЧУЖИНКА”)

*Рассмотрены проблемы национально-патриотического воспитания, которое является одной из важных составляющих становления личности ребенка, который растет без родителей. Показано, что для детей-сирот, чей жизненный опыт деформирует представление о мировоззренческих ценностях, это воспитание особенно важно. Отмечено, что постоянная работа с детьми-сиротами, наблюдение за ними и ежедневное их воспитание предоставляют возможность разработки инновационных программ их духовного роста, а также внедрение, совершенствование и корректировку указанных программ в процессе действия и анализа их эффективности. Показано, что инновационный подход, внедренный в детском доме «Жемчужинка» в г. Одесса, может обеспечить социальную адаптацию воспитанников, реализацию их потенциала, становление духовных ценностей. Созданная в этом детском доме программа национально-патриотического, духовно-нравственного и гражданского воспитания является основой формирования в ребенке-сироте социально активной личности, гражданина и патриота.*

**Ключевые слова:** национально-патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание, личность, ребенок-сирота.



applicant,  
Utility Company "Orphanage "Perlynka"  
Odessa, Majachna, 3 Street

## NATIONAL AND PATRIOTIC EDUCATION AND IDENTITY DEVELOPMENT OF ORPHANS (ON THE EXAMPLE OF THE ORPHANAGE "PERLYNKA")

*The article deals with the problems of national-patriotic education, which is one of the major components of identity formation of the child, which grows without parents. It is especially important for orphans whose experience destroys the idea of ideological values. The spiritual, moral, national-patriotic and civic education environment that is established in the orphanage "Perlyjyka" is the basis for the formation of orphan as a socially active person, citizen and patriot. The permanent work with orphans, their observation and their daily training provide an opportunity to develop innovative programs of spiritual education, as well as their implementation, improvement and adjustments in their performance, analysis of their effectiveness. The innovative approach implemented in the orphanage "Perlynka" can provide the social adaptation of pupils, their high creative potential, assigning spiritual values. We have created the national program of patriotic, spiritual, moral and civic education that is the basis for the formation of an orphan as a socially active person, citizen and patriot. The basis of the methods of national and patriotic education in "Perlynka" is the formation of a positive image of the world, moral and ethical qualities: spirituality, honesty, justice, caring, courtesy, correctness, tolerance, and the ability to respect and understand other people and their needs. The program of patriotic education promotes the formation of patriotism as a spiritual component of the child's personality and is one of the factors of his readiness for social and personal self-realization. The efforts of the pedagogical collective are aimed to fostering for children the sense of national pride, love for the Motherland, its readiness to defend their country, the cultural and moral human values. And, of course, every child should be aware of himself as a citizen of Ukraine.*

**Keywords:** national and patriotic education, moral education, identity, orphan.

Криза в сучасній українській освіті торкнулася й проблем національно-патріотичного виховання молоді. За останні десятиліття в нашому суспільстві відбулися серйозні соціально-економічні, політичні й духовні трансформації, що призвели до зміни моральних орієнтирів. Педагоги звертають увагу на занепад в моральному житті нинішніх школярів і наголошують на необхідності пошуку нових методів, які би сприяли реалізації ідеї духовного розвитку та становлення особистості дитини. Водночас можна відзначити, що в складних сьгоднішніх реаліях відбувається консолідація суспільства, зміцнення державності, національної самосвідомості, відроджуються культурно-історичні традиції.

Система сучасного національного виховання має свої особливості. Вони пов'язані з історично сформованою ситуацією і молодістю української держави, необхідністю реконструювати і відроджувати витоки нашого національного минулого, культури та історії, духовності і моралі, громадянськості і патріотизму. Ці риси зберігалися і передавалися в із соціальним досвідом, з покоління в покоління, навіть у періоди відсутності власної державності. Однак саме останній фактор призвів до пріоритету національного виховання: з проголошенням незалежності України: одним з основних завдань суспільства стало формування нації, відродження національної самосвідомості, яке нерозривно пов'язане з ідеями патріотизму. Почуття патріотизму і національної гордості, любов і повага до своєї Батьківщини стали одними з найактуальніших рис у вихованні підростаючого покоління.

У Програмі патріотичного виховання, розробленої провідними вченими-педагогами України, визначено основні складові національного виховання – це громадянське і патріотичне виховання. Мета національного виховання сформована як становлення свідомого громадянина, патріота, формування у молоді потреби та вміння жити в громадянському суспільстві, духовності та моральності, художньо-естетичної, політичної і економічної культури. Відзначається, що державна система національно-патріотичного виховання має бути загальнонаціональною: воно повинно починатися з раннього віку дитини і не обмежуватися віковими рамками, а також поширюватися на всі верстви населення. Важливим аспектом цього виховання є лінгвістичний, що визначає українську мову як дієвий інструмент формування національно-патріотичної свідомості [2].

Відповідно до Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді, вона спрямована на виховання в підростаючого покоління патріотизму, любові до України, духовності, моральності, шанобливого ставлення до національних цінностей нашого народу. Формування ціннісних орієнтирів і громадянської самосвідомості має здійснюватися на прикладах героїчної боротьби за свободу і державну незалежність України в різні історичні епохи. В основу системи національно-патріотичного виховання покладені ідеї зміцнення української державності як консолідуючого чинника розвитку суспільства, формування патріотичних почуттів у дітей та молоді. Основними складовими його є духовно-моральне, цивільно-патріотичне і військово-патріотичне виховання. Воно охоплює насамперед такі сфери: освіта; наука; культура та мистецтво; профорієнтація на військові спеціальності; історія, вшанування пам'ятних дат та історичних постатей; краєзнавство; туризм; охорона навколишнього середовища; фізкультура, спорт, популяризація здорового способу життя; громадянська оборона та оборона України [5].

Проблеми патріотичного виховання у м. Одесі вирішуються у межах міської цільової програми національно-патріотичного виховання дітей та молоді міста Одеси «Я – одесит» на 2016-2020 роки. Проводяться заходи, що сприяють забезпеченню умов розвитку та популяризації у м. Одесі системного підходу до патріотичного виховання молодого покоління [3].

Патріотизм виникає під впливом духовно-морального, громадянського і національного виховання. І дійсно: не можна любити свою Батьківщину і свій народ, якщо не любиш свою сім'ю, своє місто, рідний край [4]. Тож необхідно формувати у дітей і молоді всі ці почуття в комплексі, що сприятиме їх особистісному саморозвитку. Патріотизм пов'язаний з моральною відповідальністю за свою державу, тому необхідно формувати у дітей суспільний світогляд, який передбачає вірність своїй державі, повагу до прав і законів, толерантність, прагнення до соціальної справедливості й утвердження правосуддя. Сприяє становленню патріотизму гуманістично зорієнтована розвиваюча модель виховання [1, с. 520–529].

**Мета статті** є охарактеризувати основні напрямки роботи колективу дитячого будинку «Перлинка» в м. Одеса з національно-патріотичного та духовного виховання дітей-сиріт.

Контингент вихованців дитячого будинку – це діти-сироти та діти, які залишилися без піклування батьків, тобто діти з покаліченими долями з вини тих, хто кинув їх – батьків або родичів, байдужого суспільства. Багато з дітей до надходження в дитячий будинок голодували, поневірялися, були позбавлені елементарного житлового комфорту або взагалі не мали помешкання. Це діти з негативним життєвим досвідом і, відповідно, вони вимагають особливого підходу.

Вважається, що ця категорія дітей має проблеми різного характеру: в емоційній, комунікативній, морально-культурній сферах, уповільнюється їхній фізичний та духовний розвиток. Саме тому розвиток духовного потенціалу дітей, виховання в них гуманізму як стійкого ставлення до навколишнього світу є актуальною потребою педагогічних колективів дитячих будинків.

Більшість дослідників, котрі займаються зазначеною проблематикою, не є працівниками дитячих будинків, хоча в процесі своєї наукової роботи вели постійні спостереження за дітьми, апробували власні програми, проводили тестування та анкетування. Таким чином, теоретичний аспект цього напрямку педагогіки виявився частково відірваним від практики. І лише постійна кропітка робота з дітьми-сиротами, не тільки спостереження за ними, а й щоденне їхнє виховання дозволяє вести дослідження одночасно на двох рівнях: теоретичному та емпіричному. Це означає можливість розробки інноваційних програм духовного виховання, їх впровадження, вдосконалення та коригування в процесі дії та аналізу ефективності. Інноваційний підхід, впроваджений в дитячому будинку «Перлинка», може забезпечити соціальну адаптацію вихованців, високий розвиток їхнього творчого потенціалу, становлення і збагачення духовних цінностей.

Програма національно-патріотичного виховання дітей-сиріт, розроблена педагогічним колективом дитячого будинку «Перлинка» на основі державних документів і засад розвивальної педагогіки, визначає конкретні цілі, завдання та пріоритетні напрямки такого виховання. Її значення полягає в узагальненні практичного досвіду щодо духовного розвитку і становлення особистості дитини-сироти, у визначенні соціально-педагогічних умов, які впливають на ефективність вирішення поставлених завдань.

Основним напрямком діяльності педагогічного колективу дитячого будинку «Перлинка» є опора на потенціал кожної дитини, створення умов для її самореалізації, духовного розвитку, розкриття всіх її можливостей та особистісного становлення. Педагогічна реалізація духовності

спрямована насамперед на підвищення загальної культури особистості дитини, зацікавлення її національними та загальнолюдськими цінностями.

В основі методів національно-патріотичного виховання лежить формування у дитини позитивної картини світу і морально-етичних якостей: духовності, працьовитості, доброти, совісності, чесності, справедливості, дбайливості, ввічливості, коректності, толерантності, а також вміння поважати і розуміти інших людей, їхній настрій, потреби, особливості поведінки та вміння проявляти свої почуття. Це – безперервний процес, який відбувається щодня і щогодини: на заняттях, що проводяться вихователями-педагогами та керівниками гуртків, в повсякденному житті, спілкуванні, праці, відпочинку, молитві. Соціалізація дітей-сиріт на нинішньому етапі їхнього життя і в подальшому безпосередньо пов'язана з національно-патріотичним вихованням, закладеними їм моральними цінностями, які будуть своєрідним направляючим вектором у долі вихованців.

Важливим чинником духовного розвитку і моральної поведінки сучасної молоді є релігійний сенс її життя [6, с. 26]. Сприйняття світу у вихованців «Перлинки» формується за умовами відсутності материнської ласки; навколишня дійсність, в якій вони росли до того, як потрапили в дитячий будинок, відрізнялася бідністю яскравих вражень, відсутністю радісних переживань (так звана материнська і сенсорна депривація). В зв'язку з цим важливим для дітей-сиріт є залучення до процесу їх духовного виховання загальнолюдських, морально-релігійних цінностей. Особливу роль в цьому відіграє зв'язок дитячого будинку з Одеською духовною семінарією, зокрема індивідуальні бесіди священника з дітьми, робота недільної школи для учнів, відвідування святкових служб у Свято-Успенському монастирі, святих місць в Україні.

Зазначений не є самоціллю: він – один з інструментів, за допомогою яких здійснюється духовно-моральне виховання дітей у «Перлинці». Воно базується на головних християнських чеснотах і цінностях, засадах моралі. Становлення моральних цінностей особливо тісно пов'язано з духовним розвитком дітей-сиріт.

Науковці вважають, що пріоритетне значення у вихованні дитини належить сім'ї. «Любов до рідної землі проявляються у любові до рідного дому, рідної школи, рідної вулиці, міста. Дитина здобуває свій патріотичний досвід спонтанно. Вона природно і непомітно звикає до оточуючого її середовища, рідного слова, побуту і традицій свого народу», – зазначає І. Бех [2, с. 13] За відсутності в дитини сім'ї саме дитячий будинок є носієм патріотичних принципів виховання. І це процес дуже складний та багаторівневий.

Програма, що реалізує процес патріотичного виховання в дитячому будинку «Перлінка», сприяє формуванню патріотизму як духовної складової особистості дитини і є одним з факторів її готовності до соціальної та особистої самореалізації. Зусилля педагогічного колективу закладу спрямовані на виховання в дітях почуття національної гордості, любові до Батьківщини, багатонаціонального народу, її готовності захищати свою країну, основних культурних, моральних загальнолюдських цінностей. І, природно, кожна дитина повинна усвідомлювати себе громадянином України.

Дитинство – це найважливіший період в житті людини: саме в ньому формуються ті якості і духовні цінності, які в подальшому стають визначальними у становленні особистості. До них можна віднести духовні і моральні орієнтири, цілеспрямованість, психологічну стійкість тощо.

У дитячому будинку «Перлінка» склалася своя система виховної роботи. Проводяться заходи, присвячені пам'ятним датам історії України, екскурсії в місця, які пов'язані з українською культурою, в обласний історико-красназничий музей, художній музей, музей Другої світової війни та інші музеї, походи рідним краєм. Вихованці беруть участь в різних спортивно-патріотичних іграх, в дитячому будинку створений патріотичний клуб. Танцювальний ансамбль «Перлинки» займає призові місця на багатьох конкурсах, демонструючи фольклорні та сучасні українські танці; на святах діти різного віку виконують вірші і пісні українською мовою. Спільно з кафедрою археології та етнології України Одеського національного університету імені І. І. Мечникова у дитячому будинку проводяться вивчення і реконструкції народних свят, звичаїв та фольклору. Це значно збагатило систему національно-патріотичного виховання дітей: за останні роки спостерігається позитивна тенденція зростання патріотизму, соціальності і національної самосвідомості серед вихованців «Перлинки».

Разом з тим, національно-патріотичне виховання в дитячому будинку проводиться індивідуально, з урахуванням віку дитини та її негативного минулого життєвого досвіду. У процесі формування готовності кожного вихованця закладу до особистісної та соціальної самореалізації у

нього формується здатність до самосвідомості, почуття любові до рідного дому, міста, школи, країни, природи, українських традицій і культури.

У дитячому будинку працює музейний комплекс «Потік часу», де представлені експонати, які містять інформацію про духовну культуру України, її давню, нову і новітню історію. На базі музею працюють творчі групи, в яких діти вивчають історію рідного краю, основні події і пам'ятні дати вітчизняної історії. Такий підхід сприяє формуванню у дітей поваги до себе та інших, до історії і культури своєї країни, виховує вольові якості, вірність національним ідеалам, готовність до взаємодопомоги. І, нарешті, особливе значення мають зусилля педагогів щодо підвищення загальнокультурного розвитку дитини. Завдання кожного напрямку: через систему мотивів, ціннісні орієнтації та життєві компетенції виховати духовно багату, здорову, компетентну та здатну до навчання та саморозвитку юну особистість.

Програма акцентує увагу на вдосконаленні прийомів і методів національно-патріотичного виховання дітей педагогічним колективом «Перлінки», духовному і культурному зростанню вихователів. Це сприятиме духовному зростанню і формуванню особистості вихованців як патріотів і громадян своєї країни.

Залучаючи дитину до ознайомлення з навколишнім світом, до суспільного життя і трудової діяльності, педагогічний колектив закладу надає їй моральні зразки поведінки в суспільстві, де чітко визначено, що є хорошим, а що поганим. Так в процесі соціалізації дитина будує свою індивідуальну модель життя. Дитині-сироті дуже важливо адаптуватися в світі, тому сподіваємося, що, реалізуючи дослідницько-експериментальну програму, зможемо дати знання дитині про суспільство, життя в ньому й еталони духовно-морального ставлення до життєвих явищ і відносин.

Національно-патріотичне виховання є однією з найважливіших складових становлення особистості дитини. Особливо важливо воно для дітей-сиріт, чий негативний життєвий досвід деформує уявлення про світоглядні цінності, національну самосвідомість, любов до рідного краю, до своєї Батьківщини. Дитячий будинок відсутності сім'ї є носієм національно-патріотичних принципів виховання дітей-сиріт. Цей процес складний та багаторівневий, але дає позитивні результати.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Вибрані наукові праці: в 2 т. / І. Д. Бех. – К.: Букрек, 2015. – Т. 2. – 640 с.
2. Бех І. Д. Програма українського патріотичного виховання дітей і молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – К.: Інститут проблем виховання, 2014. – 29 с.
3. Міська цільова програма національно-патріотичного виховання дітей та молоді міста Одеса на 2016-2020 р. «Я – одесит». [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://omr.gov.ua/ru/acts/council/81377/>
4. Рогозін М. П. Громадянин – Держава – Громадянське виховання: антологія / упоряд. М. П. Рогозін, О. В. Сухомлинська. – Донецьк: Донбас, 2001. – 262 с.
5. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки: указ Президента України від 13 жовтня 2015 р. № 580/2015. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015#n16>
6. Хоружа Л. Духовно-моральне виховання школярів в Україні: досвід та шляхи вдосконалення / Л. Хоружа, В. Киричок // Рідна школа. – 2013. – № 4 – 5. – С. 26–32.

#### REFERENCES

1. Bekh I. D. *Vyhovannia osobystosti. Vybrani naukovi pratsi: v 2 tomah* [Educating Personality. Selected scientific works: in 2 volumes]. – K.: Bukrek, 2015. – T. 2. – 640 s.
2. Bekh I. D., Chorna K. I. *Programa ukrainskogo patriotychnogo vykhovannia ditei i molodi* [The Program of Ukrainian patriotic education of children and youth]. – K.: Instytut problem vykhovannia, 2014. – 29 s.
3. *Miska tsilova programa natsionalno-patriotychnogo vykhovannia ditij ta molodi mista Odesa na 2016-2020 r. "Ya – odesyt"* [The special purpose programs of national and patriotic education of children and youth of Odessa in 2016–2020 "I am an Odessa citizen"]. – Available at: <http://omr.gov.ua/ru/acts/council/81377/>
4. Rogozin M. P., Sukhomlynska O. V. *Hromadianyn – Derzhava – Hromadianske vykhovannia: antologiiia* [Citizen – State – Civic Education: anthology]. – Donetsk: Donbas, 2001. – 262 s.
5. *Strategiia natsionalno-patriotychnogo vykhovannia ditei ta molodi na 2016 – 2020 roky: ukaz Prezydenta Ukrainy vid 13 zhovtnia 2015 r. № 580/2015* [The Strategy of National and Patriotic Education of Children and Youth in 2016-2020": the law of the Minister of Ukraine of 13.10.2015 No. 580/2015]. Available at: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015#n16>

6. Khoruzha L., Kyrychok V. *Duhovno-moralne vyhovannia shkoliariv v Ukraini: dosvid ta shliakhy vdoskonalennia* [Spiritual and moral education of schoolchildren in Ukraine: experience and ways of improvement] // *Ridna shkola*. – 2013. – № 4 – 5. – S. 26–32.

УДК 37.035-055.1/.2:[374:78]

ЛАРИСА ОСТАПЕНКО

ostaplor@ukr.net

кандидат педагогічних наук, доцент,

Київський національний університет культури і мистецтв

м. Київ, вул. Є. Коновальця, 36

### ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО МУЗИЧНОГО КОЛЕКТИВУ

*Досліджено процес соціалізації школярів в умовах дитячого музичного колективу. Розглянуто різні фактори соціалізації дітей та їх основні види (стихійна; відносно спрямована; соціально-контрольована). Охарактеризовано процес стимулювання творчої активності й реалізацію потреби у визнанні серед однолітків в процесі участі в дитячих музичних фестивалях. Висвітлено соціалізацію як складний процес формування особистості дитини, особливо у шкільному підлітковому віці, становлення та формування її сутності та світогляду в умовах музичного колективу. Показано, що виховання школярів у музичному спрямуванні має за мету організовану діяльність для формування якостей особистості через організацію практичного творчого спілкування. Встановлено, що формування школярів в умовах дитячого музичного колективу відбувається в умовах соціального середовища та соціального спілкування, тут вирішальну роль відіграють мотивація і стимулювання творчої активності школярів. Обґрунтовано, що творче спілкування в музичному дитячому колективі є могутнім внутрішнім стимулом для реалізації своїх здібностей у дитини, спонукає до самоствердження та завоювання авторитету в однолітків. Доведено, що тільки у згуртованому музичному колективі можна правильно і професійно організувати педагогічне керівництво творчим процесом.*

**Ключові слова:** соціалізація дітей, дитячий музичний колектив, соціокультурний розвиток, музичний фестиваль, обдарованість, музичні здібності, креативність.

ЛАРИСА ОСТАПЕНКО

кандидат педагогических наук, доцент,

Киевский национальный университет культуры и искусств

г. Киев, ул. Е. Коновальца, 36

### ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

*Исследован процесс социализации школьников в условиях детского музыкального коллектива. Рассмотрены различные факторы социализации детей, а также их основные виды (стихийная, относительно направленная и социально контролируемая). Охарактеризован процесс стимулирования творческой активности и реализации потребности в признании себя среди сверстников в процессе участия в детских музыкальных фестивалях. Социализация освещается как сложный процесс формирования личности ребенка, особенно в школьном подростковом возрасте, его становление, формирование и мировоззрения в условиях музыкального коллектива. Показано, что основная цель воспитания школьников в музыкальном направлении состоит в организованной деятельности для формирования качеств личности с помощью организации практического творческого общения. Установлено, что формирование школьников в детском музыкальном коллективе происходит в условиях социальной среды и социального общения, здесь решающую роль играют мотивация и стимулирование творческой активности школьников. Обосновано, что творческое общение в музыкальном детском коллективе является могучим внутренним стимулом для реализации своих способностей у ребенка, которое стимулирует к самоутверждению и завоеванию авторитета среди сверстников. Отмечено, что в сплоченном музыкальном коллективе можно правильно и профессионально организовать педагогическое руководство творческим процессом.*

*Ключевые слова:* социализация детей, детский музыкальный коллектив, социокультурное развитие, музыкальный фестиваль, одаренность, музыкальные способности, креативность.

LARYSA OSTAPENKO

Ph. D. in pedagogy, associate professor,  
Kyiv National University of Culture and Arts  
Kyiv, Konovalets, 36 st.

## THE PROBLEMS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN IN A CHILDREN'S MUSICAL GROUP

*The article studies the process of the socialization of children in a musical group. The author has studied diverse factors of the socialization of children and its types (spontaneous socialization; relatively controlled socialization and socially controlled socialization). The author has also given characteristics of creative activity stimulation and described the need to be accepted by peers being realized during the participation in children's music festivals. The notion of socialization was defined as a complex process of a child's personality development, especially during the school/teen age, whereby an individual acquires a personal identity and learns the norms, values, behavior, and social skills appropriate to his or her social position in the context of a musical group. Educational work conducted by teachers, family members and society contributes to this process. School education in terms of a musical group consists of activities organized in order to educate personality traits through the organization of practical creative communication. Schoolchildren's interpersonal relations are always based on social relations. It is proved that the personality development in a children's musical group is placed in social environment and social communication. The key role belongs here to the motivation and the incentive of the schoolchildren's creative activity. Creative communication in a children's musical group turns out to be a powerful inner stimulation for children to fulfil their abilities. It pushes a child towards self-assertion and the gain of authority among peers. The article proves that pedagogical guidance of the creative process can be led professionally only in a well-organized musical group.*

**Keywords:** children's socialization, children's musical group, sociocultural development, music festival, giftedness, musical abilities, creativeness.

Гуманізація сучасного суспільства в Україні, його духовне і моральне оновлення зумовили формування внутрішнього світу особистості, її творчої активності і вільного прояву індивідуального креативного потенціалу. В зв'язку з цим суттєву значимість набуває сфера музичного мистецтва як джерело і ціль духовного становлення особистості.

Сучасна наукова думка розглядає мистецтво одним із важливих освітніх впливів на формування особистості дитини, її світогляду, духовного потенціалу. Воно має велике виховне та пізнавальне значення для людини, оскільки дозволяє їй значно розширити власний життєвий досвід, задовольняти свої зростаючі інтереси до оточуючого світу та соціуму, формує її духовний світ. Мистецтво є одним із генеральних факторів в процесі естетичного виховання особистості.

**Мета статті** – розглянути і проаналізувати основні проблеми соціалізації школярів в умовах функціонування дитячого музичного колективу.

Соціалізація є суспільним процесом. По-перше, це є залучення індивіда в систему суспільних стосунків, по-друге, це формування його соціального досвіду, а також становлення та розвиток особистості.

Проблема соціально-культурного розвитку та виховання дітей шкільного віку засобами музичного мистецтва висвітлює вагомі протиріччя між внутрішньою потребою у набутті соціального досвіду, потребою мати однодумців, бути визнаним серед ровесників, в самореалізації та між відсутністю оптимальних сприятливих умов, які забезпечили би задоволення визначених потреб дітей у межах їх шкільного та побутового існування.

Процеси соціалізації дитини в творчому колективі вивчали І. Загарницька [2], А. Капська [7] та інші науковці. Особливу увагу щодо моделі музичної обдарованості і здібностей дітей привертають дослідження О. Горожанкіної [1], Ф. Монкса [6]. Сучасні фестивальні тенденції стали предметом вивчення Т. Зінської [3], М. Крипчука [4], Г. Хрома [8] та ін.

Проблема соціалізації школярів в умовах дитячого музичного колективу є предметом дослідження багатьох вчених і практиків в галузі педагогічної, психологічної науки, вікової

психології, соціальної психології, загальної педагогіки, музикознавців. Так, А. Мудрик велику увагу приділяє вивченню питань соціалізації у контексті поведінки дитини у відносинах із сім'єю, колективом, суспільством. Г. Гандзілевська досліджувала питання самореалізації в учнівському колективі обдарованих школярів. Н. Корпач розглядає соціалізацію в розвитку особистості підлітка в творчій діяльності у дитячих організаціях різних типів. Питання формування комунікативних здібностей в процесі позашкільної діяльності знаходимо у працях Т. Щербакової, особливості колективного творчого виховання І.Іванова.

Недостатня розробленість проблеми соціально-культурного розвитку та виховання школярів засобами мистецтва, у тому числі музичного, в культурологічній, мистецтвознавчій, соціальній, психолого-педагогічній та методичній літературі свідчить про існування протиріччя: з одного боку, школярі мають велику потребу в комунікації саме з ровесниками, підвищенні самооцінки за рахунок власних публічних досягнень, самовираження тощо, з іншого - організація навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, спрямована, насамперед, на засвоєння учнями визначеного програмою навчання об'єму знань з певних дисциплін. На наше переконання, нерозуміння повною мірою вчителями-практиками великої ролі мистецтва в процесі соціально-культурного розвитку особистості дитини, особливо в підлітковому віці, є первинним джерелом існування вказаного протиріччя.

Особливе місце в процесі соціально-культурного розвитку особистості дітей шкільного віку, передусім підлітків, займають позашкільні навчальні заклади (музичні школи, художні школи, школи мистецтв) та позашкільні заклади культури (клуби, будинки культури, Палаці культури, центри дитячої та юнацької творчості та ін.).

Водночас, існує певна проблема, прихована в процесі підготовки керівників аматорських музичних колективів, яка не передбачає формування необхідних знань, вмінь та навичок стосовно соціокультурного розвитку особистості в майбутній професійній діяльності. Тож, необізнаність музичних керівників, не усвідомлення ними необхідності та важливості соціально-культурного розвитку особистості дітей шкільного віку свідчить про відсутність готовності їх здійснювати художньо-педагогічний супровід визначеного процесу в умовах музичної діяльності.

Музична діяльність створює найбільш сприятливі умови для організованого соціального досвіду. У цьому контексті, як визначає І. Загарницька, «соціалізація дитини обумовлена вагомістю впливу на цей процес низки факторів. Серед них, безперечно, провідне місце належить сім'ї, адже для дитини головними трансляторами соціальних і культурних цінностей були і залишаються батьки» [2, с. 43], «досить вагоме місце у цьому процесі посідають і засоби масової інформації, які поширюють наукові знання і культуру, організують розваги, формують відповідні соціальні уявлення та орієнтації особистості у самоствердженні та емоційній розрядці» [2, с. 44].

Діє чимало факторів соціалізації дітей, які мають різні основи (соціальні, мистецтвознавчі, педагогічні; об'єктивні та суб'єктивні; внутрішні та зовнішні; керовані та некеровані; постійні, тимчасові тощо). Вчені визначили наступні види соціалізації: стихійна - відбувається внаслідок впливу на особистість різноманітних, спеціально не створених обставин суспільного життя; відносно спрямована, що має за мету організацію в суспільстві певних передумов, які впливають на розвиток та життєвих шлях особистості; соціально - контрольована, яка є організованою передачею соціального досвіду особистості та розвитку її потенційних можливостей [7].

У цьому процесі важливим є знання соціально-психологічних та соціально-педагогічних механізмів соціалізації що впливають на дитину. До соціально-педагогічних механізмів відносять традиційні: засвоєння людиною норм, зразків поведінки, поглядів, стереотипів, які властиві її найближчому оточенню (сім'я, родичі, друзі), та інституціональні, які функціонують у процесі взаємодії людини з інститутами суспільства та різноманітними організаціями, а також засобами масової інформації.

Найбільш сприятливими, на наш погляд, умовами соціалізації молодших школярів є відносини з ровесниками, завдяки яким формуються соціальні уявлення, визначається соціальна позиція дитини, засвоюється нормативний аспект відносин. А головне – саме в цей період відбувається набуття соціального досвіду.

У цьому контексті, дитячий музичний колектив є оптимальним середовищем для виявлення та актуалізації творчого потенціалу кожного учасника, набуття досвіду творчої співпраці, збагачення соціального досвіду не тільки у спілкуванні та взаємодії, але і в різноманітних програшних ситуаціях,

пошуку шляхів вирішення проблеми при втіленні художніх образів та сценічної взаємодії. Так, можна стверджувати, що всі ці складові активно впливають на обдарованість дитини.

Німецький вчений Ф. Монкс та його співавтор, консультант по проблемам обдарованості І. Іпенбург, автори книги «Обдаровані діти» запропонували свою багатофакторну модель обдарованості, яка складається з трьох особистісних компонентів, основою яких є: інтелектуальні здібності, креативність і мотивація, та трьох факторів середовища, в основі яких є сім'я, школа, ровесники. Дослідники вважають, що тільки при взаємодії та позитивному впливі цих факторів, можливий розвиток обдарованості та його прояви у формі високих досягнень. Авторі підкреслюють, що обдарованість є складним та багатограним поняттям. Вчені констатують на основі джерела федерального управління освіти Америки, що висока обдарованість проявляється у чотирьох основних формах, а саме: інтелект, креативність, обдарованість у сфері мистецтва та соціальна обдарованість. Однак, до цих чотирьох, автори добавили ще й п'яту – мудрість. Саме мудрість можна вважати, на думку вчених, однією із форм прояву обдарованості [6].

У свою чергу, глядацька культура є вихідним, базовим компонентом соціально-культурного розвитку школярів засобами музичного мистецтва, формування якого спрямовується на оволодіння двома векторами: вміння актуалізувати власну емоційну сферу з метою збагачення змісту, який закладений художником у твір сценічного мистецтва; виникнення постійної потреби аналізувати, переосмислювати побачене та почуте в музичному колективі, долучити враження від твору до свого естетичного досвіду, культурного багажу.

Важливий фактор, який впливає на становлення особистості дитини в колективі, - це розвиток її музичних здібностей, які спрямовані на «формування художньо-естетичного досвіду та виконавської культури, що забезпечує досягнення найкращого результату у сприйнятті, розумінні, емоційному та інтелектуальному пізнанні музичного мистецтва, всебічний розвиток індивідуальних якостей та музичних здібностей кожного суб'єкта навчання, можливість його самореалізації у музично-виконавській творчості» [5, с. 16].

З урахуванням вікових особливостей молодших школярів, розвиток їх музично-творчих здібностей здійснюється на основі ігрової діяльності, що дозволяє створювати умови для більш повної реалізації творчого потенціалу дітей. В ігрових ситуаціях моделюються якості, необхідні для розвитку загальних творчих та музичних здібностей дітей, виконавських навичок. Заняття перетворюються в єдиний динамічний та насичений творчий процес. Саме цей вид діяльності дозволяє підсилити вирішення творчих завдань та більш активно досягати творчих результатів.

Роль керівника дитячого музичного колективу в процесі соціально-культурного розвитку школярів полягає у наступних етапах: формування внутрішньої потреби у продуктивній творчій співпраці кожного учасника музичного об'єднання; зростання рівня соціального досвіду міжособистісного спілкування та вирішення проблемних ситуацій в колективі на основі власного прикладу; збагачення соціальної практики за рахунок вірно підбраного музичного матеріалу – як в процесі занять, так і вибір відповідного репертуару загалом; створення необхідних умов для самовираження, самореалізації шляхом оволодіння різним репертуаром; стимулювання творчої активності та реалізацію потреби у визнанні серед ровесників у процесі участі у творчих музичних фестивалях, конкурсах і т. д.

Здобуття незалежності сприяло розширенню міжнародних контактів та використання закордонного досвіду проведення фестивалів в Україні. Разом з тим розширюється аудиторія фестивалів: окрім фестивалів класичної музики виникають розраховані на більш масову аудиторію – фестивалі-конкурси, дитячого естрадного мистецтва. Г. Хрома наголошує, що в цьому процесі «проходить процес соціалізації особистості (який починається інстинктивно й проходить стихійно), що впливає на формування смаків (музичних, естетичних і т. д.), допомагає прищепити та закріпити моральні цінності [8]. Сьогодні, аналізуючи сучасні дитячі музичні фестивалі, правомірно розглядати їх вже не як одиничні утворення, а такі, що постійно розвиваються, як художнє явище, як активно функціонуючу систему, невід'ємну частину сучасної культури України. «Соціодинамічні процеси в музичній культурі, зворотні зв'язки між тими, хто творить, виконує, та тими, хто сприймає різні види музичного мистецтва у функціонуванні комунікативної системи, виявляють унікальність музичного мистецтва як явища соціокультурного простору» [3, с. 385].

Основними чинниками, які сприяють розвитку фестивального руху в Україні стали загальні процеси культурної самоідентифікації й регіоналізації. Найпопулярнішими стають наступні дитячі фестивальні заходи: Міжнародний фестиваль-конкурс вокального мистецтва «Зоряні октави»



(м. Київ), Міжнародний фестиваль дитячої творчості «Золотий лелека» (с. Рибаківка, Миколаївської обл.), Міжнародний фестиваль-конкурс мистецтв «Джерело надій» (м. Одеса), Міжнародний фестиваль-конкурс «Чорноморський бриз» (м. Одеса), Міжнародний фестиваль-конкурс мистецтв «Зірковий грамофон талантів» (м. Львів), Міжнародний фестиваль молодих виконавців сучасної української пісні «Молода Галичина» (м. Новояворівськ, Львівської обл.), Міжнародний фестиваль сучасної пісні і танцю ім. Андрія Гріги «Кришталеві грона» (м. Виноградів, Закарпатської обл.), Всеукраїнський фестиваль-конкурс мистецтв «Юні таланти України» (м. Львів), дитячий музичний фестиваль «Чарівний світ» (м. Черкаси).

Фестиваль дає можливість обдарованим дітям розкрити свої здібності, відкрити дорогу у світ мистецтва та представляє зріз сучасного українського мистецтва, найбільш актуальні його прояви і характерні особливості. О. Горожанкіна розглядає музично-творчі здібності як комплексне утворення, розвиток яких залежить від рівнів сформованості загального інтелекту особистості, музичного мислення, здатності до емоційного реагування на музику, здібності до інтерпретації та імпровізації при мінімумі репродуктивної і максимумі продуктивної діяльності [1].

Основна мета дитячого фестивального музичного руху:

- популяризація вокального мистецтва, народної пісенної творчості, кращих зразків українського фольклору, народної, академічної, джазової, сучасної естрадної пісні та культури, фольклору та пісенного мистецтва національних меншин, що проживають в Україні;
- сприяння розвитку та реалізації творчих ініціатив молодих митців;
- виявлення і підтримка творчих та інтелектуальних інтересів дітей, юнацтва;
- виховання у молодого покоління любові до пісенного мистецтва, толерантного ставлення до культурних надбань України.

Сучасні дитячі музичні фестивалі є справжнім мистецьким твором із стилістикою змішаного типу; культурною формою, що віддзеркалює регіональні потреби як загальнонаціональні, тобто на концептуальному світоглядному рівні, і водночас дозволяє не втратити реальних зв'язків із середовищем, на яке спрямоване [4, с. 153].

Головне завдання музичного керівника в художньо-педагогічному процесі соціально-культурного розвитку школярів - це створення сприятливого мікроклімату функціонування творчого об'єднання, забезпечення змістовно насиченого спілкування виконавців, систематичний моніторинг творчих досягнень та поразок як колективу, так і кожного учасника, планування та корекція стратегії художньо-педагогічного супроводу, формування адекватної самооцінки та підтримка зацікавленості у творчій діяльності школярів на основі загального аналізу певних позитивних та негативних процесів, впровадження та підтримка цікавих, корисних ритуалів і традицій.

Невід'ємним компонентом і фактором соціально-культурного розвитку особистості дитини є креативність. Художньо-педагогічний супровід розвитку творчих здібностей особистості дитини в умовах музичного колективу повинен забезпечуватись соціокультурною діяльністю, що передбачає використання наступної системи культуротворчих технологій: арт-менеджмент технології, мобільні технології, технології творчого пошуку, технології художнього втілення.

Дослідження системи культуротворчих технологій та її педагогічного потенціалу в процесі розвитку творчих здібностей дітей шкільного віку в умовах музичного колективу буде подальшим напрямом дослідження, бо проблема соціалізації школярів в умовах дитячого музичного колективу в сучасних умовах потребує обґрунтування у музично-педагогічному та культурологічному просторі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Горожанкіна О. Ю. Розвиток музично-творчих здібностей учнів в процесі навчання в фортепіанному гуртку / О. Ю. Горожанкіна. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/124/190>
2. Загарницька І. І. Соціалізація дитини: сутність, фактори, технології / І. І. Загарницька // Нова парадигма: журнал наук. праць; гол. ред. В. П. Бех. – К., 2011. – Вип. 104. – С. 41–51.
3. Зінська Т. В. Музичні конкурси та фестивалі в контексті соціокультурного проектування в Україні кінця ХХ – початку ХХІ століття / Т. В. Зінська // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття: матеріали II Міжнарод. наук.-практ. конф., (Київ, 14–15 квітня 2016 р.). – К., 2016. – С. 384–395.
4. Крипчук М. В. Розвиток сучасних фестивалів мистецтв на Луганщині початку ХХІ століття / М. В. Крипчук // Мистецтвознавчі записки: зб. наук. праць. – К.: Міленіум, 2013. – Вип. 24. – С. 148–153.

5. Липська С. Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. Л. Липська. – К., 2007. – 23 с.
6. Монкс Ф. Одаренные дети; пер. с голл. А. В. Белопольский. – М.: Когито-Центр, 2014. – 130 с.
7. Соціальна педагогіка: підручник; за ред. А. Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2011 – 488 с.
8. Хрома Г. Деякі особливості сучасних молодіжних фестивалів / Г. Хрома // Матеріали до українського мистецтвознавства: зб. наук. праць.– 2003. – Вип. 3. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://etno.kyiv.uar.net/vyd/matmyst/2003/N3/Art40.htm>.

#### REFERENCES

1. Gorozhankina O. Y. *Rozvytok muzychno-tvorchykh zdbnosteï uchniv v protsesi navchannia v fortepiannomu gurtku* [The development of musical and creative abilities of students during piano classes]. Naukovyj ohliad, 2014, vol. 3, num. 1. Available at: <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/124/190>.
2. Zagarnytska I. I. *Sotsializatsiia dytyny: sutnist, faktory, tekhnologii* [Child socialization: meaning, factors, technology]. Nova paradyhma, Kyiv, 2011, vol. 104, pp. 41–51.
3. Zinska T. V. *Muzychni konkursy ta festyvali v konteksti sotsiokulturnoho proektuvannia v Ukraini kintsia XX – pochatku XXI stolittiia* [Music contests and festivals in the context of sociocultural projecting in Ukraine in late XX – early XXI century]. Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura: vyklyky XXI stolittiia, Kyiv, 2016, pp. 384–395.
4. Krypchuk M. V. *Rozvytok suchasnykh festyvaliv mystetstv na Luhanshchyni pochatku XXI stolittiia* [The development of modern festivals of mysticism in the Luhansk region in the 21st century]. Mystetstvoznavchi zapysky, Kyiv, 2013, vol. 24, pp. 148–153.
5. Lipska S. L. *Metodychni zasady udoskonalennia muzychno-vikonavskoi pidhotovky uchniv v umovakh pozashkilnoi spetsializovanoi osvity. Avtoref., kand. ped. nauk* [Methodical bases of the improvement of training students' musical performance in terms of non-formal special education. Phd (ped. sci.) abs.], Kyiv, 2007. 23 p.
6. Monks F., Ypenburg Y. *Odariionnyie deti* [Gifted children], Moscow, Kogito-Centre Publ., 2014. 130 p.
7. Kapska A. J. (Ed.) *Socialna pedagogika* [Social pedagogy], Kyiv, Centr uchbovoi literatury, 2011. 488 p.
8. Khroma G. *Deiaki osoblyvosti suchasnykh molodizhnykh festyvaliv* [Features of contemporary youth festivals]. Materialy do ukrainskoho mystetstvoznavstva, 2003, vol. 3. Available at: <http://etno.kyiv.uar.net/vyd/matmyst/2003/N3/Art40.htm>.

УДК 37.017.18

ТЕТЯНА РИБАК

rb.sisters.999@yandex.ua

аспірантка,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
м. Хмельницький, вул. Проскурівського Підпілля, 139

#### ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬОГО СЛОВА В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ

*Проаналізовано дидактичний потенціал виховання учнів в освітніх установах діаспори засобами художнього слова. Акцентовано на функції української літератури, яка сприяє формуванню розвиненої особистості, її підготовці до свідомої та активної трудової діяльності. З'ясовано, що, занурюючись в систему художнього світу, учень навчається із життя головних позитивних персонажів, як треба жити в суспільстві і принести йому найбільшу користь, адже підручники і посібники з рідної літератури, читанки в діаспорі створюють основу для вивчення дітьми поведінки свідомості. Доведено, що потужний морально-виховний і художньо-естетичний потенціал української словесності реалізується в підручниках західного українського зарубіжжя з метою етнокультурного збагачення школярів і насамперед формування національної свідомості українських дітей та активного вибору її цінностей. Встановлено, що дидактичний потенціал виховання учнів засобами художнього слова уможливорює прищепити любов до рідної мови, України і цим сповільнює процес асиміляції в іноземному середовищі.*

**Ключові слова:** виховання, дидактичний потенціал, читанка, українська література, художнє слово, навчання.

аспирантка,  
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
г. Хмельницький, ул. Проскуровського Подполя, 139

### ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ЗАПАДНОЙ УКРАИНСКОЙ ДИАСПОРЫ

*Проанализировано дидактический потенциал воспитания учащихся в образовательных учреждениях диаспоры средствами художественного слова. Акцентировано на функции красного искусства – украинской литературе, которая способствует формированию развитой личности, ее подготовке к сознательной и активной трудовой деятельности, а следовательно воспитания тесно взаимодействует с жизнью. Выяснено, что, погружаясь в систему художественного мира, ученик учится из жизни главных положительных персонажей, как надо жить в обществе и принести ему наибольшую пользу, ведь учебники и пособия по родной литературе, книги для чтения в диаспоре создают основу для изучения детьми поведения сознания. Доказано, что мощный морально-воспитательный и художественно-эстетический потенциал украинской словесности реализуется в учебниках западного украинского зарубежья с целью этнокультурного обогащения школьников и прежде всего для формирования национального сознания украинских детей, активного выбора ее ценностей. Установлено, что дидактический потенциал воспитания учащихся средствами художественного слова способствует привить любовь к родному языку, к Украине и таким образом замедляет процесс ассимиляции в инородной среде.*

**Ключевые слова:** воспитание, дидактический потенциал, книга для чтения, украинская литература, художественное слово, учение.

TETYANA RYBAK

postgraduate,  
Khmelnitskyi Humanitarian-Pedagogical Academy  
Khmelnitsky, Proskurivsky Underground, 139 st.

### DIDACTIC POTENTIAL OF PUPILS UPBRINGING BY MEANS OF LITARATURE WORKS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF WESTERN UKRAINIAN DIASPORA

*Didactic potential of upbringing pupils in educational institutions of the Diaspora by means of artistic word has been analyzed. The attention is paid to the function of art – Ukrainian literature, which promotes the formation of fully developed personality, their preparation for the conscious and active labour activity, and therefore upbringing is closely connected with life. It is cleared out that when plunging into the system of the artistic world, the pupil learns from the life of the main positive characters how to live in the society and to be useful, because textbooks and manuals on the native literature, readers in the Diaspora provide the basis for children to learn the behaviour of consciousness, and the latter, as it is known, depends on the construction of the world in themselves, that is called the worldview. It is proved that the powerful moral-educational and artistic-aesthetic potential of Ukrainian literature is being implemented in the books of Western Ukrainian Diaspora with the aim of ethnic and cultural enrichment of pupils and above all the formation of national consciousness of Ukrainian children, active choice of their values of national spirituality. It is established that the didactic potential of the upbringing of pupils by means of artistic word allows instilling love to the native language, to Ukraine, and thus it slows down the process of assimilation. On the basis of the study of the scientific-pedagogical heritage of emigration teachers-philologists, the theoretical approaches and practice of schoolchildren education by means of the word have been analyzed, the significance of their experience for the modern educational practice has been substantiated. The system of education of schoolchildren by means of the word, which has been developed over the years, is actual for the development of pedagogical science and practice. The analysis of pedagogical practice, accumulated didactic potential of upbringing pupils in educational institutions of the western diaspora testifies that the teachers of the second half of the twentieth century were deeply knowledgeable with the experience of national education, customs, traditions, culture, and the history of the Ukrainian people. They were able to use their knowledge in the disclosure of the multifaceted world of the child. The teachers-philologists realized that the word is the most important tool for the education of the child's knowledge of the world, and this knowledge begins in preschool age in the form of reading Ukrainian fairy tales,*

*legends, funs, tongue twisters, children's poems. It is proved that pedagogical views of teachers-humanists on universal values are connected with the folk pedagogical wisdom, spirituality, folk outlook, Ukrainian national system of education.*

**Keywords:** *upbringing, didactic potential, reader, Ukrainian literature, artistic word, education.*

В історії української педагогіки зарубіжжя аспект вивчення проблеми забезпечення навчально-виховного процесу шкіл українознавства якісними підручниками є актуальним. Адже підручники і посібники мають відповідати новітнім науково-дидактичним вимогам стосовно забезпечення успішним оволодінням учнями знаннями, формувати гармонійний розвиток школярів і спонукати їх до творчих пошуків. Відтак методика насиченості відповідних компонентів в структурі підручників з української філології має надзвичайно важливе значення в процесі збереження української ідентичності.

Західна українська діаспора здійснила чимало вагомих справ щодо збереження і розвитку національної культури. Українське книговидавництво в еміграційному середовищі Заходу має довготривалу історію. Однак ця проблема у сучасній педагогіці ще недостатньо вивчена науковцями. Оскільки лінгводидактичні питання творення основних підручників для навчання української мови і літератури в системі рідномовного шкільництва західної діаспори розглядалися частково в працях таких дослідників, як Б. Ажнюк, Г. Бигар, І. Осадченко, С. Романюк, І. Руснак, Б. Степанишин, І. Стражнікова тощо, нами запропоновано аналіз дидактичного потенціалу виховання учнів в освітніх установах діаспори засобами українського художнього слова.

**Мета статті** – проаналізувати читанки, підручники, хрестоматії з української літератури, аби виявити й охарактеризувати дидактичний потенціал виховання учнів засобами художнього слова в освітньому еміграційному середовищі.

Морально-виховний і художньо-естетичний потенціал українського художнього слова закладений у підручниках і посібниках філологічного профілю, репрезентованих в західному українському зарубіжжі з метою етнокультурного збагачення дітей іммігрантів, формування в них національної свідомості і духовності. Українські педагоги еміграційної школи керуються настановою С. Русової, яка радила: «Учитель має не лише вчити учнів, а й виховувати їх характер, а найголовніше – зміцнювати їх волю й викликати свідоме відношення до своїх обов'язків, почуття відповідальності» [9, с. 110].

І. Бех, О. Сухомлинська, Т. Тхоржевська, А. Богуш та інші сучасні науковці, оперуючи досвідом класиків педагогічної думки С. Русової, Г. Ващенко, В. Зеньковського, І. Огієнка, К. Ушинського, умотивовано інтерпретують тезу, що відродженню духовності та підвищенню духовно-морального виховання учнів сприятиме застосування в навчальному процесі християнських морально-етичних цінностей, які, на думку О. Сухомлинської, припинили уподібнюватися до релігії і «почали сприйматись як універсальні моральні настанови... християнської цивілізації в культурологічному її вимірі, набули абсолютного, загальнолюдського характеру» [11, с. 5].

На універсальність наукової освіти звертала увагу С. Русова, яка на початку 1920-х років радила педагогічну працю не обмежувати «елементарною та популярною освітою, треба на неї дивитися і з наукового та мистецького погляду, і хто в ній хоче прийняти участь, від того вимагається пильне і уперте вчення, бо наукова освіта тримається і ґрунтовності, й універсальності» [7, с. 8].

Особливу увагу С. Русова приділяла вивченню філологічних дисциплін, стверджуючи, що «велике значення в національній школі має вивчення літератури, вона має проводитись з першого ступеня дитсадка. Там вона складається з найпростішого матеріалу, народних казок, пісень, загадок, прислів'їв», крім того «національна школа використовує твори найкращих письменників. Наша українська класична література вся пройнята щирим демократизмом і гарячим патріотизмом. Учням треба було зрозуміти цей напрям і дати належну оцінку. Разом з тим треба вияснити і вартість художньої краси форми, яка є у М. Коцюбинського, Лесі Українки, Г. Чупринки і ін.» [9, с. 339]. Як бачимо, С. Русова акцентувала увагу на одному навчальному предметі з української літератури, а навчання окремої дисципліни є предметом для розгляду в галузі педагогічної науки як спеціальної теорії навчання (приватна дидактика). Хоча педагог цікавилась усім спектром шкільної освіти, в т. ч. вихованням. У праці «Дидактика» С. Русова, торкаючись проблеми виховання учнів, приходять до висновку, що «метою виховання не може бути те або інше утилітарне завдання, а

лише змагання виробити з учня вільну людину, готову для служіння над особовим завданням і для реалізації найвищого гуманного ідеалу, що панує на той час у громадянстві» [9, с. 162].

Проаналізовані нами читанки, підручники з української літератури, хрестоматії виконували у західноукраїнському еміграційному середовищі важливу роль національної освіти і виховання, сприяли розвитку естетично-художніх смаків і формували історичну пам'ять підростаючого покоління, прищеплювали любов до рідної мови, культури, України. Таке формування розпочинається з раннього віку. Навчальна діяльність володіє значними виховними можливостями, особливо в ранньому віці, коли лише формується світоглядна платформа особистості, розвиваються не лише розумові здібності, а й «моральна сфера школяра, його поведінка в колективі, суспільній групі» (Л. Божович). Це оприявлено в читанках І. Боднарчука, М. Дейко, Є.-Ю. Пеленського, П. Волиняка, М. Овчаренко, Ю. Любінецького та інших діаспорних авторів навчальних книжок із літератури.

Для школярів настає період пізнання ідіостилію письменника, знайомство з автором через прочитання твору, що несе виховний зміст. Знайомство у підручниках з новими іменами – Леонід Полтава, Олекса Кобець, Яр Славутич, Дмитро Чуб, Галина Журба, Лев Орлигора, Остап Тарнавський, Емма Андіївська, Богдан Бойчук тощо – розширює в учнів кругозір, знання про світ. Отже, підхід у добір творів для вивчення активізує увагу дітей до українського літературного життя в діаспорі. Відбувається пізнання школярами українського мистецького процесу, усвідомлюється значущість внеску письменників діаспори в українську літературу, поглиблюється зв'язок навчання з життям.

Потужний морально-виховний і художньо-естетичний потенціал української словесності широко реалізується в підручниках західного українського зарубіжжя з метою етнокультурного збагачення школярів і передусім для формування національної свідомості дітей, активного вибору ними цінностей національної духовності. Вважаємо, що в школах західної української діаспори варто поглиблювати пошук новітніх методичних підходів, педагогічних технологій, які б в умовах вибору і співставлення духовних цінностей сприяли вдосконаленню навчально-виховного процесу в системі рідномовного шкільництва, виховували в учнів любов до української мови, культури, духовних надбань рідного народу.

Вихованню в дітей уміння швидко та грамотно писати і читати, як відомо, особливу увагу приділяв В. Сухомлинський, адже «читання й письмо – два найпотрібніші школяреві інструменти навчання і водночас два віконця в навколишній світ» [12, с. 132]. Знання рідної мови, літератури тісно пов'язано з моральним виховання людини, бо, унісонуючи С. Русовій, лише належна духовно-моральна матриця є опорою глибоких знань вихованця. Оскільки за програмою шкіл українознавства передбачається читання релігійного предмета, то, відповідно, в кожному навчальному посібнику не обходилося без текстів, які базовані на духовно-моральному синкретизмі, на повчанні С. Русової. У висновках до «Дидактики», закликаючи словами поета Р. Тагора, вона радила: «Не виганяйте зі школи ані Бога, ані Природи, дайте вашим учням жити духовним життям» [9, с. 189].

У кожній читанці надibuємо тексти і повчання теологічного характеру, сутність яких полягає у викладі й тлумаченні християнського вчення. Скажімо, читанка для 2 класу «Волошки» М. Дейко започатковується «Молитвою за Україну» [2, с. 11], тут же вміщено вірш О. Кобця «До церкви», оповідання «Різдво», «Великдень». У діаспорному середовищі духовно-моральне виховання на християнських цінностях започатковувалось у кожній родині з дошкільного віку, згодом у школі, бо, як стверджувала С. Русова, прищеплення дітям християнських основ – це унікальний період «духовно-релігійної сенситивності», акцентуючи, що «релігійна вимога живе в дитині», ... її «думки і почуття шукають Бога», відповідно це «зобов'язує нас у дошкільному вихованні не зрікатися релігійних настроїв наших діток і не нехтувати ними» [9, с. 178–179].

Мистецтво слова, як і виховання, спирається на науку. А позаяк антропологічні знання вимагають здібностей, хисту, природного обдарування, таланту, то, як свідчать художні тексти, уміщені в навчальних посібниках для учнів шкіл українознавства, акцент ставиться на патріотичне виховання, формування у школярів національного переконання. Ідеї виховання дитини, що їх пропагували свого часу Олена Пчілка, Ганна Барвінок, Н. Кобринська, С. Русова, продовжували розвивати в діаспорній школі вчителі-філологи М. Стратієнко, І. Савицька, К. Перелісна, М. Смирненко, В. Боднарчук (Лукаш) та ін. Так, до плеяди діяльних жінок у плеканні світлих традицій дитячої тематики в українській літературі належить І. Савицька. «Поле її літературної діяльності замітне присвятою дитячому вихованню (у збірних творах «Серце», «Українські молоді пісні», «Наша хатка», «Золоті дзвіночки», «Незабудьки», «Три казочки», «Денник Ромця»),

особистій місії берегині скарбів рідної мови («Ой верше мій, верше» – нариси на етнографічній канві з минулого й сучасного Лемківщини...)» [5, с. 3].

Виховання дітей дошкільного віку й учнів початкових класів відбувалося на прикладі казок та інших фольклорних творів, опублікованих в журналах «Веселка» (виходив у 1954–1994 рр.), «Наше життя» (друкується з 1944 р.), а також оригінальних творів, авторами яких є О. Мак, К. Перелісна, В. Вовк, Ганна Черінь, Діма (Діамара Ходимчук), І. Бондарчук, Лідія Далека та ін.

Значну роботу у справі національно свідомої молоді діаспори проводив педагог М. Ждан, який, прибувши до США в 1950 р. й оселившись у Клівленді, став першим директором курсів українознавства в місті, а згодом їх інспектором, показував приклад своїм учням на практиці: брав активну участь у позашкільних і виховних заходах і залучав до них школярів. Під його безпосереднім керівництвом проходили Шевченківські дні, День Злуки, свято Миколая, Новорічні та Різдвяні свята, дні вшанування видатних українців. Проявляв активність в громадському житті, був активним членом Учительської громади, допомагав у розбудові Українського музею, співпрацював з академічним товариством «Зарево» та з Українською студентською громадою.

Вищезазначене наочно засвідчує намагання українців у сприятливих, а здебільшого несприятливих, умовах полікультурного етносу навчати дітей емігрантів української мови і літератури, щоби не втрачався зв'язок поколінь, щоби діти, народжені за кордоном, не забували прабатьківське коріння, зростали патріотами, несли у світ горде ймення українця, примножували славу України, її працьовитого народу, були місіонерами національної культури на Заході.

Науковці-педагоги (С. Русова, М. Ковальов, Б. Райський, Г. Ващенко, О. Копач-Яворська, А. Горохович) довели, що в системі виховання молодшого школяра особливу увагу треба звертати на розвиток особистості з розумовим дозріванням дитини. Виховання молоді в еміграційному середовищі починалося з дошкілля, у світличках, коли один раз в тиждень проходили українознавчі курси, які згодом переходили на недільні школи українознавства. Малих українців виховували на національних дитячих забавах, співах, малюванні, фізичних вправах. У творенні українського виховного простору середовища для дітей і молоді педагоги намагались наповнювати його глибоким змістом. Найперше, учні початкових класів при іграх, розвагах краще усвідомлюють своє рідне. Засобами художнього слова (декламування віршів, цитат із прозових чи драматичних творів) школярі поповнюють знання про Україну, свій народ, його минуле, культуру, а отже, не потрапляють під термін «комплекс меншовартості». У початковій школі дитина вперше пізнає суть моральних принципів, навчається давати оцінку (добре, нечисто, ввічливо, непристойно тощо) своїм знанням і діям, а також вчинкам друзів та рідних, котрі дитину оточують.

Аксіологічні параметри, почуття дружби, гуманізму виховували вчителі школи українознавства в Нью-Йорку. Так, під керівництвом вчительки української мови учні 6 класу написали зворушливого листа Яремі – синові-школяреві Н. Світличної, висловивши йому зворушливу підтримку в складний час життя [3, с. 8].

Як правильно поводитись з дітьми викладачі шкіл українознавства США та Канади щороку проходять літні навчання, що їх організовує Шкільна рада УККА. «Насправді це вже багаторічна традиція. Однак для мене все це було вперше. Я і досі під впливом того національного духу, того патріотизму та педагогічного натхнення, яке ми наче із повітрям увібрали на Союзівці. Лекції з української літератури, які із нами проводив професор Євген Федоренко, проходили в режимі он-лайн», – згадує одна з учасниць такого навчання [8]. Під час літніх педагогічних навчань обговорюються доповіді про творчість В. Сосюри, В. Стуса, Л. Костенко, В. Симоненка, І.Багряного, У. Самчука, В. Шкляра, О. Забужко та інших українських літераторів минулого і сьогодення, їх внесок у виховання національної свідомості дітей засобами художнього слова.

Педагоги української діаспори при плануванні уроку літератури враховують індивідуально-авторську мовну картину світу, яка безперечно акумулює естетичні цінності, демонструє естетичний розвиток мови.

Особливого значення навчанню рідної мови і літератури у вихованні дітей надавав К. Ушинський. В зв'язку з цим він писав: «У скарбницю рідного слова складає одно покоління за другим плоди глибоких сердечних порухів, плоди історичних подій, вірування, погляди, сліди пережитого горя і пережитої радості, – одним словом, весь слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає в народному слові»; мова, вважав педагог, – це «найбагатший і найміцніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живуці й майбутні покоління народу в одно велике, історичне живе ціле» [4, с. 231–232].

Культуру мовлення виховував у підростаючого покоління І. Огієнко, який в 1959 р. надрукував книгу мовних нарисів-повчань «Як писати й говорити по-літературному». У ній науковець-філолог виклав пам'ятку граматики, милозвучності з точки зору фоностилістики, чистоти, багатства українського мовлення. Уже назви параграфів книги несуть у собі дидактичний зміст: «Пишучи неясно, шкодимо розвиткові своєї культури», «Десять заповідей простого писання», «Не вживаймо в своїм писанні разячих варваризмів», «Не вживаймо чужої фразеології», «Оминаймо віддієслівні іменники», «Не будуймо надто складних речень». Поради видатного мовознавця і нині служать добрим прикладом для українців не лише закордоння, а й України.

Мовну грамотність, мовне виховання І. Огієнко поширював серед українців-емігрантів постійно, про що свідчать його фундаментальна праця «Наша літературна мова» (1958; друга частина 1969), в якій на звороті титулу подано приписку великим шрифтом: «Передрук дозволяється всім». Так автор прагнув донести свою філологічну думку до якнайширшої читацької аудиторії задля практичного застосування його багаторічних досліджень в боротьбі проти асиміляційних тенденцій в еміграційному середовищі.

Розроблені І. Огієнком правила уособлюють й дидактичні компоненти, зокрема, як кожен учень повинен виховувати в собі любов до книги, посидючість, терпеливість, інтелектуальну зосередженість, бо «читання – це праця, корисна та приємна», читання є «ознакою висококультурної людини». Науковець радить:

1. Читання навчає нас уму-розуму, замінюючи нам життєвий досвід, крім цього воно завжди дає нам високу естетичну насолоду. Тому, читаючи книги, ніколи не поспішайте. Нехай навчання буде серйозніше, а насолода глибша.

2. Передчасно не намагайтеся дізнатись про розв'язку книги: від цього увага слабне, інтерес до книги зникає. Бо обідати не починають з десерту.

3. Зміст книги – священна власність того, хто її написав, дуже часто письменник створює книгу з великими зусиллями. Тому завжди знайте та твердо пам'ятайте ім'я автора, який написав книгу.

4. Читання – це праця, корисна та приємна. До всякої ж праці звичка набувається лише постійними вправами. Тому читайте завжди і всюди, де тільки є для цього можливість, – тоді читання стане вашою звичкою, а вона є ознакою висококультурної людини [6].

Вчителька Н. Сенік з м. Сиракузи, колишня випускниця Ніжинського педінституту, постійно дбала про виховання мовної грамотності, моральних чеснот серед українців-емігрантів у США. З цією проблемою вона навіть виступила на з'їзді Спільки української молоді Америки в травні 1982 р. в Рочестері. Свої висновки вона підкріпила цитатою урядовця шкільництва США такою квінтесенцією: «Давня істина – родина, хата – це перший університет кожної дитини. Мама, бабуся закладає в свідомості дитини перші високі моральні чесноти, формує її свідомість, навчає її молитви. А якщо нема української мови, нема української родини... Плекаймо свою мову! Слідкуймо за її чистотою!» [10, с. 3].

Виступаючи перед студентами Українського вільного університету в Мюнхені, В. Вовк, з перспективи пережитого на чужині, так наставляє молодь: «Час майне, мов спалах блискавиці... Не думайте здобувати життєві блискітки. Вони короткотривалі й не приносять щастя. Всі матеріальні здобутки, але також – почесні, премії, відзначення – можуть бути приємні, але вони – не істинні. Істинне те, що залишимо для світу, те, що хочемо дати Україні, адже для неї ми народилися українцями» [1, с. 7].

На жаль, вчителі-словесники українських освітніх установ західної діаспори нестандартним урокам читання мало приділяли уваги. Означені уроки застосовувалися переважно в позаурочний час, у літніх дитячих таборах: це урок-ранок, урок – конкурс на кращого декламатора твору про Україну, інтегрований урок читання та історії України, урок кмітливих, урок – брейн-ринг за творчістю Т. Шевченка, урок – родинне свято Матері тощо.

Отже, проаналізований навчально-методичний і теоретичний матеріал, що його використовували педагоги еміграційного шкільництва, показує ставлення учня до художньої літератури, особистісного сприймання ним слова в художньому контексті через почуттєві порухи душі, що супроводжують читання, без якого годі говорити про художню культуру.

Як відомо, освоєння художнього світу, аксіологічних параметрів потребує співучасті вчителя й учня, в результаті чого стає актуальним збагачення дитячого досвіду, активізується творча уява, зростає духовна свідомість школяра. Учителі-словесники українського еміграційного шкільництва усвідомлювали дидактичний потенціал виховання засобами художньої літератури, що передбачає спостереження за дитиною, уміння вловлювати її порухи душі й відзначати, чи вдалося

активізувати духовні сили, які змогли би посприяти кращому сприйманню письменницького твору. Із повноцінного викладу уроку української літератури, уроку читання в матриці усвідомленого сприйняття тексту формується потреба стійкого інтересу дитини до мистецтва слова.

Дидактичні компоненти в структурі підручників з української філології для шкільництва західної діаспори передовсім містять елементи виховання учнів засобами художнього слова, увиразнюють морально-етичне виховання, християнські морально-духовні цінності. Майстерно змодельований художній текст впливає на почуття, естетичні переживання, які включають здатність стимулювати духовність і високі вчинки, протистояти культивуванню песимістичних поглядів, негативних смаків, вироблення непримиримості до підлості і жорстокості, а головне – в полікультурному середовищі прищеплює любов до рідної мови та України.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Віра Вовк – почесний доктор УВУ // Хлібороб: інформативний бюлетень Українського Товариства Бразилії. – 2012. – № 450. – С. 7.
2. Дейко М. Волошки: Читанка для другого року навчання з мовними та граматичними вправами й українсько-англійським словником / М. Дейко. – Лондон: Вид-во Спільки українських учителів і виховників у В. Британії, 1967. – 146 с.
3. Діти родини С. і Т. Гевринів зустрічають Ярему Світличного // Юнак. – 1979. – Ч. 2 – С. 8.
4. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія; за ред. В. Г. Кременя / Уклад. О. О. Любар. – К.: Знання, 2005. – 767 с.
5. Кухар Р. Іванна Савицька – виховниця молоді / Р. Кухар // Наше життя. – 2000. – Ч. 10. – С. 3–4.
6. Мовні заповіді та правила читання від Івана Огієнка. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.classwork.in.ua/?p=718>.
7. Освітологія: хрестоматія: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Уклад.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва. – К.: ВП «Едельвейс», 2013. – 728 с.
8. Пономарьова Н. Шкільна рада: Союзівка 2015 / Н. Пономарьова, А. Мессерлі, С. Хмурковська. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ridnashkola.org/>
9. Русова С. Дидактика / С. Русова. – Прага: Вид-во «Сіяч» при Українському педагогічному інституті ім. М. Драгоманова, 1925. – 190 с.
10. Сенік Н. Українська мова в українській родині / Н. Сенік // Наше життя. – 1983. – № 3. – С. 2–3.
11. Сухомлинська О. Формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. Сухомлинська // Директор школи. – 2003. – № 1 (24). – С. 4–6.
12. Сухомлинський В. Сто порад учителю / В. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1988. – 304 с.

### REFERENCES

1. *Vira Vovk – pochesnii doktor UVU* [Vira Vovk – Honourable Doctor of Ukrainian Free University]. Hliborob: informatyvnyi biuletен Ukrainkoho Tovarystva Brazyl'ii, 2012, № 450, p. 7.
2. Deiko M. *Voloshky: Chytanka dlia druhoho roku navchannia z movnymy ta gramatychnymy vpravamy i ukrainsko-angliiskym slovnykom* [Cornflowers: Second Grade Reader with the Vocabulary, Grammar Exercises and Ukrainian-English Vocabulary]. London: Vyd-vo Spilki ukrainkikh uchiteliv i vohovnykiv u V. Britanii, 1967, p. 146.
3. *Dity rodyny. S. and T. Hevriniv zustrichaiut Yaremu Svitlichnogo* [Children of the Family of S. and T. Hevryn Meet Yarema Svitlychnyi]. Yunak, 1979, ch. 2, p. 8.
4. *Istoriia ukrainskoi shkoly i pedagogiky: Hrestomatiia* [History of Ukrainian School and Pedagogy], Kyiv: Znannya, 2005, 767 p.
5. *Kuhar R. Ivanna Savitska – vohovnytsia molodi* [Ivanna Savitska – Educator of Young People]. Nashe zhyttia, 2000, ch. 10, pp. 3–4.
6. *Movni zapovidi ta pravila chitannia vid Ivana Ogiienka* [Language Commandments and Reading Rules Made by Ivan Ohiyenko]. Available at: <http://www.classwork.in.ua/?p=718>.
7. *Osvitologii: hrestomatiia* [Science of Education], Kyiv: VP «Edelweiss», 2013, 728 p.
8. *Ponomariova N. Shkilna rada: Soiuzivka 2015* [School Council: Union 2015]. Available at: <http://www.ridnashkola.org/>.
9. *Rusova S. Dydaktyka* [Didactics]. Praga: Vyd-vo «Siyach» pry Ukr. pedagog. instytutu im. M. Dragomanova, 1925, 190 p.
10. *Senyk N. Ukrainska mova v ukrainskii rodyni* [Ukrainian Language in Ukrainian Family]. Nashe zhyttia, 1983, № 3, p. 2–3.
11. *Suhomlinska O. Formuvannia duhovnosti osobystosti na osnovi hrystyianskykh moralnykh tsinnostei* [Development of Personal Moral Values on the Basis of Christian Moral Values]. Dyrektor shkoly, 2003, № 1 (24), p. 4–6.
12. *Suhomlinskyi V. Sto porad uchytelvi* [Hundred Advices to a Teacher]. Kyiv: Radianska shkola, 1988, 304 p.



# ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

УДК 373.3: 159.937

КАТЕРИНА ГНАТЕНКО

1992gnatenko@gmail.com

аспірантка,

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

м. Харків, вул. Валентинівська, 2

## СПРИЙНЯТТЯ ТА РОЗУМІННЯ ОБРАЗУ-ПЕРСОНАЖА МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ПІД ЧАС РОБОТИ НАД ХУДОЖНІМ ТВОРОМ

*Обґрунтовано важливість сприйняття і розуміння художніх текстів сучасними школярами. Сконцентровано увагу на взаємозв'язку цих процесів, бо, хоч вони і відбуваються одночасно, проте вимагають від читачів – учня та вчителя різних зусиль і, відповідно, різних прийомів роботи над художнім твором. Висвітлено погляди психологів, методистів і літературознавців щодо особливостей сприйняття молодшими школярами образу-персонажа та літературного твору загалом. Комплексний характер дослідження сприйняття художньої літератури зумовив його структурно-рівневий аналіз, в зв'язку з чим визначено три стадії сприйняття художнього твору. Особлива увага приділена сприйняттю як передумові на шляху до розуміння літературного твору. Висвітлено й охарактеризовано властивості художнього сприйняття: предметність, цілісність, структурність, константність, аконстантність, свідомість. Представлено й проаналізовано результати дослідження сприйняття художнього твору учнями початкової школи. Встановлено, що взаємозв'язок процесів сприймання та розуміння дозволяє прогнозувати перспективні методичні шляхи поглиблення розуміння: працювати над сприйняттям з метою поглиблення розуміння (вичитування тексту заради «вибудовування» картинки, інсценування тощо).*

**Ключові слова:** літературне читання, художній твір, молодший школяр, персонаж, розуміння, сприйняття, характеристика.

ЕКАТЕРИНА ГНАТЕНКО

аспірантка,

Харьковский национальный педагогический университет имени Г. С. Сковороды

г. Харьков, ул. Валентиновская, 2

## ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ОБРАЗА-ПЕРСОНАЖА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ

*Обоснована важність восприяття і розуміння художественних текстів сучасними школьниками. Сконцентровано увагу на взаємозв'язку цих процесів, тому що вони, хоча і відбуваються одночасно, однак потребують від читачів – ученика і вчителя різних зусиль і, відповідно, різних прийомів роботи над художественним виробом. Освітлено погляди психологів, методистів і літературознавців про особливості восприяття молодшими школьниками образу-персонажа і літературного виробу в цілому. Комплексний характер дослідження восприяття художественної літератури обумовив його структурно-рівневий аналіз, в зв'язку з чим відзначено три стадії восприяття художественного виробу. Особливу увагу приділено восприяттю як передумові на шляху до розуміння літературного виробу. Освітлено й охарактеризовано властивості художественного восприяття: предметність, цілісність, структурність, константність, аконстантність, свідомість. Представлено й проаналізовано результати дослідження восприяття художественного виробу учнями початкової школи. Встановлено, що взаємозв'язок процесів восприяття і розуміння дозволяє прогнозувати перспективні методичні шляхи поглиблення розуміння: працювати над восприяттям з метою поглиблення розуміння (вчитування тексту заради «вибудовування» картинки, інсценування тощо).*

позволяет прогнозировать перспективные методические пути углубления понимания: работать над восприятием с целью углубления понимания (вычитка текста ради «выстраивания» картинки, инсценировки и т. д.).

**Ключевые слова:** литературное чтение, художественное произведение, младший школьник, персонаж, понимание, восприятие, характеристика.

KATERYNA HNATENKO

graduate student,  
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University  
Kharkiv, Valentynivska 2 St.

## UNDERSTANDING AND PERCEPTION OF THE CHARACTER IMAGE BY PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF TEXT INTERPRETATION

*Modern literature research works practically assert that literature is a way of thinking in imagery, and the interpretation of art works is almost always the interpretation of imagery, in other words perfect reality. Psychologists confirm that educational process in primary school should be formed on the account of both present and potential abilities of the children. Literature is an important means of pupils' development. Reading in grades 1 – 4 promotes the development of children's positive moral and will-power qualities. With its help children perceive the world, learn to understand and love beautiful things. The writer's ideological content of a piece of literature can be revealed in images. The main objective of text interpretation in grades 1 – 4 is to promote pupils' perception and comprehension. Nowadays the changes in educational sphere require more attention to the issue of literary perception. In 2011, primary school changed the training course of "Reading" into "Literary reading," which aims at the development of the following reader's qualities: to be capable to independent reading, to perform different communicative and creative activities. However, the educational process observation showed the existence of problems in young learners' perception and understanding of literary art, and especially the role of character and its images. Today, the methodology pays attention to the quality of the perception, its depth and awareness. The efficiency level of children's literary work perception is set on the analysis of readers' activity results. Difficulties in the determination of the literary work perception level lie in various interpretations, complexity of the perception process, necessity to reflect different sides and emotions of imagination and thinking. Many scientific works are devoted to the analysis of literary texts understanding, to the role of visual images and imagination in literary text understanding. Numerous scientific researches suggest that the perception and understanding of literary works comes with the acquisition of certain knowledge about the author's creative work, composite structure of the work, its genre characteristics, etc. However, at primary school the peculiarities of learners' age development can become a complication. Psychologists and educational sphere workers, first of all, determine the fragmentation, lack of perception integrity of the children's literature by the child, dependence of this process on child's life experience and connection with practical activity. For young learners it is difficult to understand the motives and actions of the characters, relations with other characters, their goals and aspirations. At the lessons of literary reading, the teacher should help children to experience together with the character the event, to cultivate the ability of careful analysis of the text, to evaluate objectively the text and to express their attitude to it.*

**Keywords:** literary reading, young learners (primary schoolchildren), character, understanding, perception, characteristics.

Література як культурне явище існує від зародження цивілізації, однак головні її складові є незмінними. Передусім це стосується образу, який створюється уявою письменника в процесі творчої типізації соціальних характерів для вираження їх ідейно-емоційного осмислення та оцінки. За допомогою образу літератор висловлює свою ідею, точку зору, позицію, виявляє свій погляд на світ. Сприймаючи цей образ, читач відкриває для себе його сенс, обмірковує авторську точку зору, зіставляє її зі своїм чуттєвим досвідом і набуває асоціативного досвіду, який розвиває образне й аналітичне мислення.

Процес сприйняття відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості: мисленням (усвідомлення об'єкта сприймання), мовою (називання його словом), почуттями (вияв свого ставлення до нього). Важливу роль у сприйманні відіграє емоційний стан

особистості, особливо під час знайомства з художнім твором. Проте художнє сприймання необхідно розглядати як особливий феномен, осмислення якого потребує знання закономірностей естетики, дидактики, літературознавства і психології.

Зміни, що відбуваються нині в педагогічній галузі, вимагають посилення уваги до специфіки художнього сприйняття. У 2011 р. початкова школа перейшла з навчального курсу «Читання» на «Літературне читання», мета якого – становлення і розвиток якостей читача, здатного до самостійної читацької, комунікативної, творчої діяльності. Одним із завдань, зазначених у програмі, є формування в школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти різних видів з використанням літературознавчих понять, визначених програмою.

Оновлення програми у 2016 р. зацентрувало увагу на важливості сприйняття молодшими школярами літератури як мистецтва слова, оскільки на цьому ґрунтується аналіз художнього твору, основне завдання якого – сприймання художнього образу, усвідомлення ідеї твору [9]. Згідно з програмою на кінець початкової школи учні мають уміти називати персонажів твору; визначати події, причини, час і місце подій у творі та як вони пов'язані між собою, підтверджувати думки рядками тексту; встановлювати і пояснювати смислові зв'язки між подіями і вчинками героїв у творі. Також молодші школярі повинні вміти характеризувати дійових осіб: оцінювати їх вчинки, визначати риси характеру персонажів твору (з опорою на перелік назв рис характеру і самостійно); пояснювати, чого навчає читача вчинок героя (персонажа) твору.

Однак спостереження за навчальним процесом виявили наявність проблем у сприйнятті й розумінні молодшими школярами художніх творів, особливо ролі образу-персонажа в ньому. Учні молодших класів недостатньо володіють прийомами опанування тексту, орієнтуючись на запам'ятовування, а не на розуміння, часто помилково трактують поведінку та дії головних героїв. Крім того, значна частина молодших школярів оцінює не вчинок, а героя («він поганий»), що свідчить про недостатню розвиненість читацьких умінь. Проведення серії замірів у кількох школах підтвердили наявність проблеми. Тож обрана нами тема дослідження є актуальною і важливою для сучасної початкової школи.

**Метою статті** є розгляд сприйняття молодшими школярами образу-персонажа та його розуміння ними під час роботи над літературним твором.

Художнє сприйняття твору мистецтва як базове поняття, без якого неможлива реалізація усіх закладених у творі можливостей, є дуже складним й одночасно цілісним процесом. Узагальнюючи матеріали досліджень літературознавців і психологів, відзначимо властивості художнього сприйняття: предметність, цілісність, структурність, константність, аконстантність і свідомість художнього сприйняття. Тільки розвиток всього комплексу розглянутих властивостей художнього сприйняття дозволяє ефективно його розвивати. У цьому контексті художнє сприйняття є багатшаровою структурою, в якій взаємно проникають результати перцептивних та інтелектуальних актів, осягнення втілених у творі художніх образів та активного творчого оволодіння ними, його духовного і практичного впливу.

У методиці літературного читання останнім часом набув розповсюдження термін «повноцінне сприйняття», яке полягає у: вмінні учнів співпереживати героям твору; розумінні характерів персонажів, їх відносин один з одним і світом загалом, причин і наслідків їх вчинків і точної їх оцінки; розумінні авторського ставлення до ситуацій, персонажів і їх вчинків; розумінні авторської позиції і художньої ідеї твору.

Рівень сприйняття літературного твору встановлюється на основі аналізу результатів читацької діяльності (під час бесіди, вільного висловлення, сценічного втілення, відтворення у вигляді малюнка тощо). Труднощі у визначенні рівня сприйняття твору зумовлені як своєрідністю та неповторністю, можливістю їхнього різного трактування, так і складністю процесу сприймання, необхідністю врахування різних його сторін, насамперед емоцій, уяви та мислення.

Вчені, які розглядають проблеми художнього сприйняття, обов'язково вказують на його зв'язок із розумінням. Багато робіт науковців присвячені аналізу розуміння художнього тексту, ролі наочних образів та уяви в розумінні художнього тексту (Ю. Бондаренко, О. Киричук, Т. Косма, В. Куріпта, Д. Ніколенко й ін.). Питання літературної освіти молодших школярів нині стало одним з найактуальніших проблем педагогіки, що підтверджують дослідження Л. Воєводської, О. Джежелей, А. Ємець, М. Науменко, О. Савченко.

Праці цих та інших вчених свідчать, що сприйняття та розуміння твору приходять з набуттям певних знань про творчість автора, композиційну структуру твору, його жанрові особливості тощо.

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Психологи і педагоги відзначають насамперед фрагментарність, відсутність цілісності сприйняття дитиною дитячої літератури, залежність цього процесу від життєвого досвіду дитини, зв'язок з практичною діяльністю. У мотивах вчинках героїв, стосунках його з іншими особами, його цілях і прагненнях учням початкових класів самостійно розібратися важко. На уроках літературного читання вчитель має допомогти дітям пережити разом з героєм події, виховати вміння вдумливо ставитися до тексту, об'єктивно оцінювати прочитане і висловлювати до нього своє ставлення.

Аналіз наукових джерел дозволив зробити попередній висновок щодо взаємозв'язку сприйняття та розуміння художніх творів учнями. З методичної точки зору розуміння цих процесів має практичну доцільність: фіксуючи повноцінність чи неповноцінність сприйняття, учитель отримує дані про рівень розуміння художнього твору молодшими школярами, які не завжди має, зважаючи на недосконалість умінь висловлюватися.

Сучасні методисти виокремлюють чотири рівні розуміння художніх творів молодшими школярами: фактичний, смисловий, усвідомлення підтексту і сприйняття ідеї. Для першокласників доступне фактичне розуміння, учні дають відповіді на запитання: «Про кого розповідається в творі?», «Коли і де відбуваються події?» і виокремлюють персонажів на рівні перерахування. Учні 2 класу перебувають на смисловому рівні, під час якого відбувається усвідомлення найпростіших причинно-наслідкових зв'язків вчинку героя. Третьюкласники вже переходять до усвідомлення підтексту; на цьому рівні відбувається виділення героя і ставлення інших персонажів до героя і вчинку, учні надають найпростішу характеристику персонажа на основі його вчинку. Наприкінці початкової школи учні повинні перебувати на рівні сприйняття ідеї, розуміти зв'язок «герой – вчинок – обставини», відбувається усвідомлення вчинку героя на основі прямих характеристик персонажа, поданих у творі [5; 6].

Ми зосередили увагу на сприйнятті молодшими школярами образів персонажів та їх вчинків, що дозволить оцінити загальний рівень сприйняття та розуміння літературного твору. Адже від повноцінного сприйняття твору залежить рівень його розуміння молодшими школярами, сила та характер впливу на її загальне враження від персонажів і художнього твору загалом.

З метою виявлення рівня сприйняття нами було проведено опитування учнів 3 класу. Школярам запропоновано твір О. Буценка «Добрий Василько». Після ознайомлення з текстом твору учні відповіли на певні запитання, кожне з яких допомагає виявити, як молодші школярі сприймають художній твір й образи-персонажі. Під час аналізу відповідей ми дотримувались чотирьох рівнів сприйняття: фрагментарний, констатуючий, рівень «персонажа», рівень «ідеї». Запитання 1, 2, 3 і 4 спрямовані на виявлення фактичного рівня сприйняття твору. Правильні відповіді на запитання 5, 8 і 9 дозволили виокремити дітей, які перебувають на констатуючому рівні. Запитання 6, 7, 8 і 9 дали змогу зрозуміти, чи є учні, котрі сприймають твір на рівні «персонажа». Питання 10 спрямоване на визначення рівня «ідеї». Результати аналізу відповідей учнів узагальнено подано в табл. 1.

Таблиця 1

### *Сприймання молодшими школярами літературного твору*

Запропоновані питання	Відповіді учнів	Кількість правильних відповідей, %
Назвіть героїв твору.	Наталя та Василько	100
Хто попросив у Василька олівці?	Наталя	100
Коли саме Наталя попросила олівці у Василька?	в школі; коли збиралась до школи; коли Василько запізнався; на вулиці; коли пішла до школи; коли поверталася зі школи	50

### ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Чому Василько не хотів давати олівці Наталі?	бо він запізнився; бо він був жадібний; бо вона їх загубить; він малював; було їх шкода	31
Що зробив Василько, коли позичив олівці Наталі?	надувся; розізлився; не хотів їй давати; сказав, щоб не загубила; сказав мамі та бабусі	19
Навіщо Василько розказав про свій вчинок бабусі та мамі?	хотів бути добрим; він не побоявся; щоб батьки знали, куди ділися олівці; щоб заробити пиріжок і цукерку; він хотів отримати солодощі	19
Для чого Василько запитав у Наталі: «Може тобі ще чогось треба позичити?».	хотів бути добрим; бо Наталя позичила у нього олівці; хотів цукерок; ще раз розказати мамі й отримати цукерку; хотів іще подарунків	31
Який був Василько? Опишіть його риси характеру.	веселий; хитрий; радісний; добрий, але не дуже; похмурий, жадібний Кожен з учнів визначив і записав тільки одну характеристику.	25
Яка була Наталя? Опишіть її риси характеру.	радісна, коли їй дали олівці; була хитріше, ніж Василько; ласкава; хороша; добра	12
Автор хотів, щоб ми замислилися. Над чим?	щоб ми знали, як треба дружити; що треба ділитися; над тим, що Василько не хотів давати олівці	—

З отриманих результатів бачимо, що в більшості учнів відсутнє цілісне уявлення про образ, увага зосереджена лише на окремих яскравих подіях. Учні на цьому рівні не можуть встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в тексті, пояснити мотиви вчинків героїв і їх наслідки. Їм важко визначити мотиви поведінки персонажа, співвіднести мотиви, обставини й наслідки вчинків героїв.

На констатуючому рівні перебувають ті учні, які могли пояснити причини окремих учинків персонажів, але охопити всі причинно-наслідкові зв'язки, урахувати всі обставини їм важко. Зосередити свою увагу на конкретних деталях тексту, а потім зібрати їх в одне ціле дитині важко, тому вона буває дуже лаконічною, обмежуючись такими характеристиками, як «гарний», «добрий», «злий». І найменша кількість учнів перебуває на рівні «персонажа»: діти правильно визначили мотиви й наслідки вчинків персонажів, дали оцінку героям, обґрунтовують свою точку зору посиланнями на вчинки, але вони сприймають тільки явні факти і не бачать підтексту в художньому творі.

Виявлення рівнів сприйняття дозволяє оцінити розуміння твору учнями. Якщо наявність фактичного рівня розуміння показали 100 % третьокласників, то смисловий – тільки третина. Значні проблеми виявились у розумінні учнями підтексту – причинно-наслідкових зв'язків, які неявно виражені в тексті (відповіді на запитання 6 і 7) та характеристиці героїв; тільки чверть учнів змогла надати адекватну відповідь. Очікувано найскладнішим для третьокласників виявилось останнє запитання, самостійно учням поки важко досягнути рівень ідеї.

Взаємозв'язок процесів сприймання та розуміння дозволяє прогнозувати перспективні методичні шляхи поглиблення розуміння – працювати над сприйняттям з метою поглиблення розуміння (вичитування тексту заради «вибудовування» картинки, інсценування тощо). При складанні запитань і завдань для роботи з текстом, на нашу думку, важливо враховувати загальні особливості сприйняття дітьми художніх творів. Перше запитання, як правило, повинно бути спрямованим на виявлення загальних уявлень про прочитане; потім пропонуються завдання, що допомагають учням деталізувати зміст; завершальне завдання звертає увагу учнів на загальну ідею, на осмислення всього твору, його головну думку і визначення не лише особистого ставлення до персонажів та описаних подій, а й ставлення автора до того, що відбувалося у творі.

Отже, розумінням тексту є дуже складним процесом, в ході якого виконуються ряд розумових завдань з метою засвоєння деякого змісту, вираженого у мовній формі. Навчити дітей вже в початкових класах розуміти художній твір, виховувати учнів як вдумливих читачів – одне з важливих завдань навчання на уроках читання. Розуміння прочитаного залежить від глибини, повноти і точності сприйняття. Рівнем читацької грамотності зумовлені глибина проникнення читача в зміст художнього твору, ступінь переживання і осмислення ним моральних проблем, поставлених автором.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці ефективних методів, спрямованих на роботу над аналізом і характеристикою персонажа на уроках літературного читання в початковій школі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Ю. Вивчення образів-персонажів на основі стандартної літературознавчої схеми / Ю. Бондаренко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2015. – № 4. – С. 19–22.
2. Гнатенко К. І. Психолого-педагогічні питання сприйняття художнього твору молодшими школярами / К. І. Гнатенко // Наука і освіта. – 2016. – № 10. – С. 18–24.
3. Джежелей О. В. Літературне читання в початковій школі. 1–4: посібник для вчителів та батьків / О. В. Джежелей, А. А. Ємець. – Харків: Ранок, 2012. – 97 с.
4. Джежелей О. В. Позакласне читання. 1–4 класи: методичні поради, розробки уроків / О. В. Джежелей, А. А. Ємець. – Харків: Основа, 2007. – 176 с.
5. Куріпта В. Особливості розуміння тексту шестирічними учнями / В. Куріпта // Початкова освіта. – 2012. – № 39. – С. 3–5.
6. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–4 класи. Міністерство освіти і науки України. 2016. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activityeducation/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>.
7. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах: посібник для вчителя / О. Я. Савченко. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
8. Hnatenko K. I. General questions of the character description work at the lessons of literary reading in primary school / K. I. Hnatenko // European Journal of Humanities and Social Sciences. – Vena, 2017. – № 1. – P. 50–52.

### REFERENCES

1. Bondarenko Yu. *Vyvchennia obraziv-personazhiv na osnovi standartnoi literaturoznavchoi skhemy* [Studying the images of characters using standard literary scheme]. *Ukrainska literatura v zahalnoosvitnii shkoli*, 2015, № 4, pp. 19–22.
2. Hnatenko K. I. *Psykhologo-pedahohichni pytannia spryiniattia khudozhnioho tvoru molodshymy shkoliaramy*. [Psychological and pedagogical issues on the perception of the artwork by primary schoolchildren]. *Nauka i osvita*, 2016, № 10, pp. 18–24.
3. Dzhhezhelei O. V. *Literaturnoe chtenie v nachalnoi shkole. Grades 1–4. Spravochnoe posobie dlia uchitelei i roditelei* [Literary reading in primary school. 1–4]. Kharkov, Ranok, 2012, 97 p.
4. Dzhhezheley O. V. *Pozaklasne chytannia. 1–4 klasy: metodychni porady, rozrobky urokiv* [Additional reading. Grades 1–4: methodological advices]. Kharkiv, Osнова, 2007, 176 p.
5. Kuripta V. *Osoblyvosti rozuminnia tekstu shestyrichnymy uchniamy* [Features of text comprehension by six-year-olds]. *Primary education*, 2012, № 39, pp. 3–5.
6. *Literaturne chytannia. Navchalna prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 2–4 klasy* [Literary reading. The training program for secondary schools. Grades 2–4]. Available at: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>.
7. Savchenko O. Ya. *Metodyka chytannia u pochatkovykh klasakh: posibnyk dlia vchytelia* [Methods of reading in the primary school: a guide for teachers]. Kyiv, Osvita, 2007. – 334 p.
8. Hnatenko K. I. General questions of the character description work at the lessons of literary reading in primary school / K. I. Hnatenko // *European Journal of Humanities and Social Sciences*. Vena, 2017, № 1, pp. 50–52.

КАТЕРИНА ТРИБУЛЬКЕВИЧ

tribulkevich@gmail.com

доктор педагогічних наук, доцент,  
Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24

## СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У 1980-ТІРОКИ

*Проаналізовано розвиток студентського самоврядування упродовж 1980-х років. Виявлено й класифіковано основні суперечності розвитку студентського самоврядування. Розкрито його структуру, принципи, методи та форми у вищих навчальних закладах (ВНЗ) України в контексті розвитку вітчизняної освіти. З'ясовано особливості розвитку студентського самоврядування в освітньому процесі вітчизняних ВНЗ в окресленому історичному періоді. Охарактеризовано основні тенденції розвитку студентського самоврядування у зазначений час: організаційно-процесуальні, структурно-змістовні, актуально-визначальні. Встановлено закономірності розвитку студентського самоврядування: різнобічна особистісно цінна і суспільно корисна діяльність сприяє формуванню особистості громадянина; безпосередня участь студентів в організації своєї життєдіяльності підвищує відповідальність за результати виконуваної роботи; студентський контроль забезпечує реалізацію принципів демократії, гласності, права та законності.*

**Ключові слова:** студентське самоврядування, вищий навчальний заклад, суспільно-корисна діяльність, студентські гуртки, комсомольська організація, профспілкова організація.

ЕКАТЕРИНА ТРИБУЛЬКЕВИЧ

доктор педагогических наук, доцент,  
Николаевский национальный университет им. В.А.Сухомлинского  
г. Николаев, ул. Никольская, 24

## СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В 1980-Е ГОДЫ

*Проанализовано развитие студенческого самоуправления в период 1980-х годов. Выявлены и классифицированы основные противоречия развития студенческого самоуправления. Раскрыта его структура, принципы, методы и формы в высших учебных заведениях Украины в контексте развития отечественного образования. Выявлены особенности развития студенческого самоуправления в образовательном процессе отечественных учебных заведений в выбранном историческом периоде. Охарактеризованы основные тенденции развития студенческого самоуправления в указанное время: организационно-процессуальные, структурно-содержательные, актуально-определяющие. Установлены закономерности развития студенческого самоуправления: разносторонняя личностно ценная и общественно полезная деятельность способствует формированию личности гражданина; непосредственное участие студентов в организации своей жизнедеятельности повышает ответственность за результаты выполняемой работы; студенческий контроль обеспечивает реализацию принципов демократии, гласности, права и законности.*

**Ключевые слова:** студенческое самоуправление, высшее учебное заведение, общественно-полезная деятельность, студенческие кружки, комсомольская организация, профсоюзная организация.

KATERYNA TRYBULKEVYCH

doctor of pedagogical sciences, associate professor,  
Mykolaiv National University after V.O.Sukhomlynsky  
Nikolaev, Nikolska, 24 St.

## DEVELOPMENT OF STUDENT SELF-GOVERNMENT SYSTEM IN 1980S

*The article analyzes the development of student self-government in 1980s. Main trends, contradictions and laws of the development of student self-government have been identified and classified. The structure, principles, methods and forms of student self-government in the higher education institutions of Ukraine in the context of national education have been identified. The author explained the peculiarities of the development of student self-government in the educational process of national higher education institutions during 1980s. Main tendencies of the development of student self-government in this period include: organizational, structural and content. The principals of the development of student self-government include: versatile personally valuable and socially useful activity promotes the formation of the identity of the citizen; direct participation in organizational issues increases students' responsibility for the results of the performed work; students' control provides the realization of the principles of democracy, publicity and legacy. The main tendencies in the development of student self-government in 1980s became organizationally – procedural (mass character of student self-government when most of students takes part in work of their structural divisions), structurally – substantial (bureaucratization and formalization of activity of the Komsomol and trade-union organization in the field of student self-government), it is urgent – defining (strengthening of democratic principles of legacy and publicity at the end of the analyzed period).*

**Keywords:** student government, higher education institution, socially useful activities, student clubs, Komsomol organization, trade union organization.

Потужним засобом національно-патріотичного виховання є студентське самоврядування. Вивчення історії становлення даного феномена уможливило виокремлення позитивних і негативних моментів, застосування кращих виховних традицій у виконанні актуальних виховних завдань.

Питання національно-патріотичного виховання набули гострого звучання із здобуттям Україною незалежності й особливо актуальними стали із посиленням тенденцій євроінтеграції у другій половині 2000-х років, із російською агресією, спрямованою проти національної державності України.

**Метою статті** є визначення суперечностей, тенденцій та закономірностей розвитку студентського самоврядування в період 1980-х років.

Аналіз наукової та історичної літератури засвідчив, що початок 1980-х років знаменувався низькою соціальною ініціативністю, формалізмом у громадській діяльності молоді. В другій половині цього десятиліття в роботі ВНЗ розвивається студентське самоврядування, що отримало офіційний статус із прийняттям 17 червня 1987 р. спільної постанови мінвузу СРСР, ВЦСПС та ЦК ВЛКСМ «Про першочергові заходи щодо розширення участі студентів в управлінні вищими навчальними закладами».

Аналіз тексту постанови призводить до висновку, що керівну роль у студентському самоврядуванні партійні органи надавали комсомольській та профспілковій організаціям. Прогресивними змінами було те, що до складу вчених рад ВНЗ і рад факультетів вводились представники студентського самоврядування у кількості не менше однієї чверті від загального складу. Своїх делегатів студенти обирали на зборах профспілково-комсомольського активу ВНЗ, факультетів, курсів. Також студенти, у кількості однієї третини від загального зібрання, брали участь у виборах деканів і ректора.

Деканів зобов'язали регулярно проводити на факультетах і курсах загальні збори студентів і професорсько-викладацького складу, на яких повинні були розглядати питання вдосконалення навчально-виховного процесу, в т. ч. пропозиції щодо вільного відвідування лекцій; якості навчання та викладання; організації побуту і відпочинку; заслуховувати звіти викладачів і студентів про виконану роботу по реалізації студентських ініціатив. Студенти віднині могли брати участь навіть у роботі приймальної комісії, були членами стипендіальних комісій, комісій з розподілу випускників тощо.

При нарахуванні стипендії значну роль відігравав такий фактор, як соціалістичне змагання, за умов якого при стовідсотковій успішності всі студенти отримують стипендію. Однак у разі незадовільної оцінки на іспиті студент «позбавляв стипендії ще 5–6 осіб своєї групи» [3, с. 4]. Таким чином, зростала колективна відповідальність і злагоджена робота групи на визначений результат. Крім того, студенти підключались до контролю знань: представник комсомольсько-профспілкового активу, старости груп мали право бути присутніми на заліках, екзаменах, захисті дипломних робіт і вносити пропозиції щодо якості здійснення цих форм контролю.



## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

Комсомольську та профспілкову організацію зобов'язували сприяти створенню мережі наукових лабораторій, конструкторських бюро, професійних і творчих об'єднань на засадах студентського самоврядування, госпрозрахункових студентських об'єднань для надання послуг населенню. Студентським гуртожиткам надавались більші повноваження в управлінні своїм життям. Відповідно до постанови управління ВНЗ повинно було здійснюватись на основі принципу прозорості, для чого необхідно проводити щорічне анкетування студентів, за розробленою мінвузом СРСР методикою.

У другій половині 1980-х років галузі освіти відбувається децентралізація, передусім в науково-дослідних установах і ВНЗ. Вивчення наукової літератури та архівних джерел дозволяє твердити про функціонування в цей час складної розгорнутої системи студентського самоврядування (рис. 1).

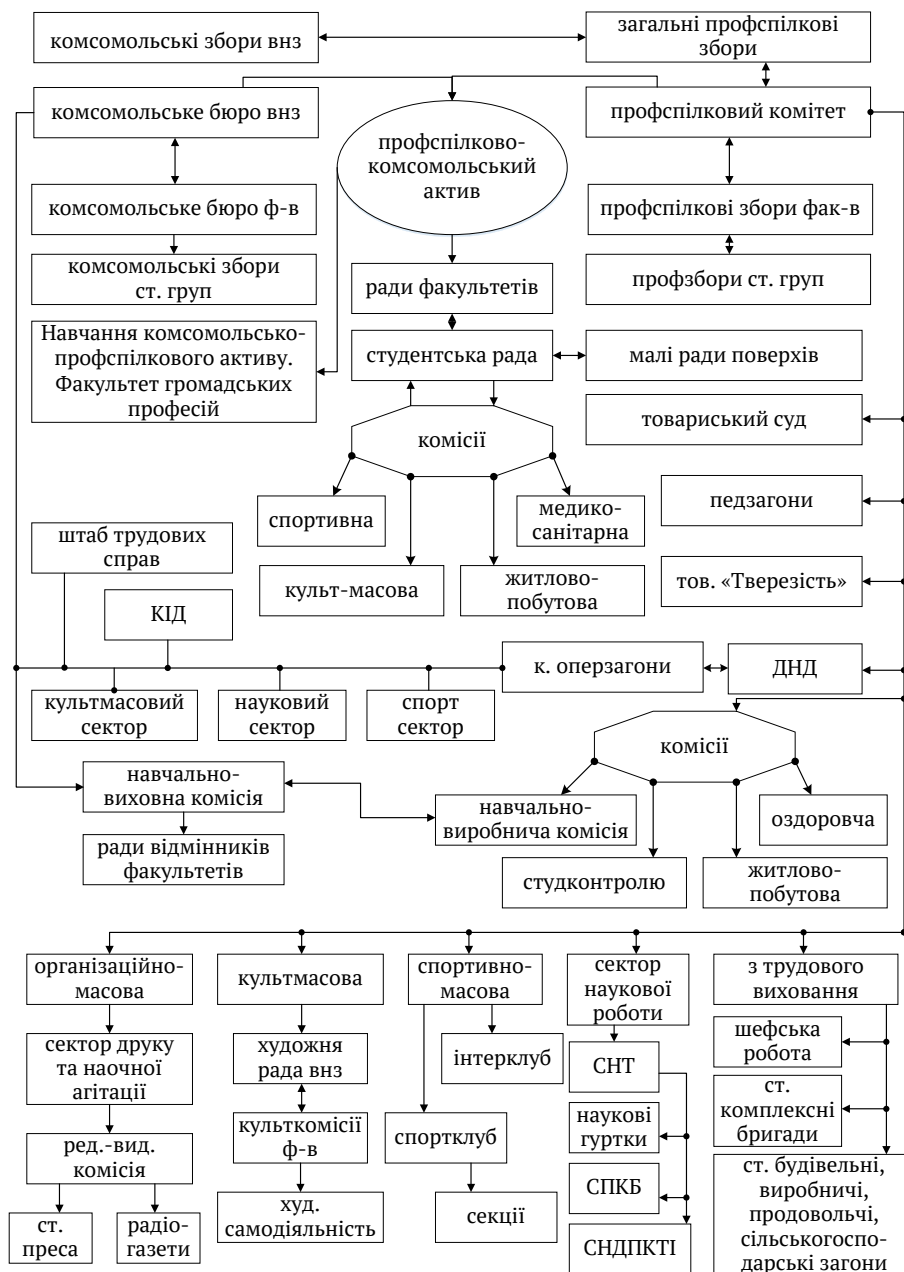


Рис. 1. Структура студентського самоврядування у 1980-ті роки.

Основними керівними структурами були комсомольська та профспілкова організація. Проте остання набувала більшого значення, про що свідчить розгалужена мережа профспілкових комісій,

тоді як комсомольське бюро опікувалось навчально-виховною роботою через певну комісію та сектори відповідно до існуючих профспілкових комісій.

Також при комітеті комсомолу функціонували штаб трудових справ, клуб інтернаціональної дружби. Навчально-виробнича комісія профспілкового комітету та навчально-виховна комісія комсомольського бюро дублювали функції одна одної. Наприкінці 1980-х років студенти Миколаївського кораблебудівного інституту, зокрема, запропонували проводити спільні засідання навчально-виробничої та навчально-виховної комісій [2, арк.7], адже існування двох органів з тотожними повноваженнями призводило до неефективної роботи їх обох, відсутності відповідальності за якісний результат.

Профспілковий комітет спільно з комсомольською організацією проводили рейди з метою виявлення тих, хто спізнюється та прогулює заняття. За результатами перевірок, навчально-виробнича комісія аналізувала питання успішності профспілкового активу, готувала «екрани успішності» на факультетах, факультетські стенди успішності профспілкового активу.

Крім контролю за відвідуванням, навчально-виробнича комісія вживала й інші заходи щодо поліпшення успішності студентів, зокрема, ставила питання перед деканатами про проведення додаткових занять з невестигаючими студентами, проведення консультацій зі слабо встигаючими, проводила соціалістичне змагання серед гуртожитків, поверхів на кращу кімнату для занять. Так, у 1981 р. профспілка студентів Миколаївського кораблебудівного інституту відзначила гуртожиток, що створив «обчислювальний центр» для майбутніх фахівців [1, арк. 23], яким слугувала кімната для занять, укомплектована калькуляторами.

У 1980-х роках впроваджували різні форми заохочення громадської активності: премії, путівки, присудження випускникам диплома активіста, внесення до книги пошани профспілкової організації ВНЗ та ін. Наприкінці десятиліття, з актуалізацією ідей про студентське самоврядування, посилюється відповідальність академічної групи за результати навчання своїх членів та вимогливість до представників керівних органів, яких група може відкликати з органів студентського самоврядування у разі незадоволення їх роботою.

Важливим завданням студентського самоврядування було згуртування студентських груп через роботу «трикутників» (староста, комсорг, профорг) групи або ради групи. З демократизацією студентського життя роль кураторів студентських груп починає дещо знижуватись.

Проте мірилом студентського самоврядування були успіхи у навчанні та чистота у гуртожитках. Намагання на чолі студентського самоврядування поставити контролюючого наставника, визначити головною метою діяльності чистоту та успішність примітивізують ідею студентського самоврядування, а тому прогресивні погляди щодо перебудови вузівського життя, обростаючи формалізмом та школярством, не знаходять відгук у широкого загалу студентів.

Комсомольська організація продовжувала керівництво ідеологічною роботою у ВНЗ, працювала над підвищенням авторитету відмінників. У структурі студентського самоврядування поширення набувають ради відмінників.

Наприкінці 1980-х років на факультетах ВНЗ почали створювати ради самоврядування, проте на практиці вони виявились пасивним елементом системи студентського самоврядування, за визначенням самих студентів. Таку ситуацію можна пояснити засиллям керівних структур: комсомольська організація, профспілка. А отже рада самоврядування була зайвою надбудовою, що не виконувала управлінських функцій. Її створення було би виправданим за умов відсутності хоча б однієї структури, зокрема, комсомольської організації, яка виконувала насамперед ідеологічну функцію.

Участь студентів у роботі стипендіальних комісій та в розподілі місць у гуртожитку давала можливість відчутти молоді реальну відповідальність за свої справи та вчитися керівній діяльності. При гуртожитках створювали госпрозрахункові ради гуртожитків, до яких входили студенти та представники адміністрації. Профспілка делегувала радам права поселення, виселення, контролю внутрішнього розпорядку та фінансово-господарчої діяльності.

Політика самообслуговування, розпочата у 1960-х роках, продовжувала реалізовуватись у студентських гуртожитках, і у поєднанні з ідеями самоврядування давала добрі результати. Створення структурних елементів студентського самоврядування у гуртожитках було підкріплено наданням їм більш ніж 80 % всіх управлінських, господарчих та виховних функцій у повсякденному житті. Студентська рада опікувалась житлово-побутовими, культ-масовими, спортивними, медико-санітарними питаннями через відповідні комісії. Створювались ради зі студентів-активістів, що мешкали в гуртожитках. Функціонували малі ради поверхів, очолювані старшими поверху.

## ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ

З метою ремонту житлових кімнат та інших приміщень гуртожитків, створювали комплексні трудові бригади (де брали участь і студенти, і робітники) або трудові бригади, до складу яких входили лише студенти. Члени житлово-побутової комісії профспілки опікувались питаннями ремонту гуртожитків, навчальних корпусів, намагаючись підключити до робіт якомога більшу кількість студентів.

Контроль за чистотою здійснювала медико-санітарна комісія гуртожитку. Члени комісії слідували за дотриманням правил проживання у гуртожитку. У 1980-х роках уведено практику проведення санітарних тижнів у гуртожитку, причому контроль і підведення підсумків цього заходу здійснювали не лише члени медико-санітарної комісії студради гуртожитку, але і староста поверху та дружинник, закріплений за кожним поверхом.

Кожен ВНЗ мав свою добровільну народну дружину (ДНД), що об'єднувала дружини факультетів і гуртожитку. Членів у ДНД рекомендували ректорат, партбюро, збори комсомольської організації факультетів. Основними заходами боротьби з правопорушниками були: попередження на місці, відправлення до районного відділу міліції, доставлення до опорного пункту, бесіди.

Товариський суд у студентському середовищі набув найбільшого поширення у 1960–1980-ті роки і став обов'язковим елементом студентського самоврядування. Це був виборний орган, до його складу входили комсомольські та профспілкові лідери. Основними заходами, які накладались на порушників за судовим рішенням, були: зняття стипендії, виселення з гуртожитку, виключення з комсомолу й автоматично виключення з ВНЗ. Менш серйозні порушення розглядалися на засіданнях студентського профспілкового комітету.

Активізація антиалкогольної компанії, що мала хвилі у 1958 р. і 1972 р., із прийняттям постанови ЦК КПРС «Про заходи щодо подолання пияцтва та алкоголізму, викорінення самогонваріння» 7 травня 1985 р., проявилася в діяльності товариства «Тверезість» та його первинних осередків на базі ВНЗ. В дійсності ця чергова кампанія виявилася безрезультатною.

Відповідальному ставленню до роботи та активній громадській позиції сприяло також функціонування макаренківських загонів, або педагогічних загонів. Їх завданням була індивідуальна робота з «важкими» підлітками, які перебували на обліку в дитячих кімнатах міліції; виховна робота у піонерських кімнатах при житлово-експлуатаційних конторах, за місцем проживання. Педагогічні загоны функціонували також на базі загальноосвітніх шкіл. Студенти працювали в таких загонах помічниками класних керівників, піонервожатими, керівниками гуртків.

Результатом симбіозу студентських добровільних народних дружин і педагогічних загонів стало створення комсомольських оперативних загонів. На меті загоны мали профілактику та попередження правопорушень серед населення. До завдань комсомольських оперативних загонів входили у першу чергу, профілактика правопорушень серед неповнолітніх, допомога відділу боротьби з розкраданням радянської власності, допомога карному розшуку.

Активна громадська діяльність добровільних народних дружин, педагогічних загонів, комсомольських оперативних загонів, функціонування товариства «Тверезість» потребувало створення під егідою організаційно-масової комісії спільного органу – ради профілактики. Рада об'єднувала зусилля згаданих структурних одиниць з попередження правопорушень, пиятики, злочинів тощо. Студентська правоохоронна діяльність сприяла профілактиці правопорушень передусім у юнацькому середовищі, збільшувала вагу самоврядної активності.

Організаційно-масова комісія вирішувала питання організації масових студентських заходів профспілкового характеру. Також опікувалася діяльністю сектору друку та наочної агітації. Даний сектор включав редакційно-видавничу комісію, завданням якої було забезпечення виходу студентської преси та радіогазет. Крім того, значного поширення у 1980-ті роки набули стенди як засіб наочної агітації.

Потреба ідеологічного виховання та включення студентів до активної громадської діяльності зумовлюють існування факультетів громадських професій, у продовження традиції доби застою. Проте їх діяльність вже не має масового характеру і кількість спеціальностей, за якими готують фахівців, дещо зменшується.

Діяльність організаційно-масової комісії була вкрай бюрократизована: необхідність перевірки ведення протоколів профспілкових зборів, щоденників профоргів, облікових карток членів профспілки, робила діяльність монотонною, в'їдливою. Регламентация студентської активності призводила до того, що органи студентського самоврядування, звітуючи про свою діяльність, могли перевиконати план по кількості засідань, а реальних справ не виконувати, зокрема для 1980-х років характерною рисою є низька виконавча дисципліна.

Культмасова комісія профспілки дублювала завдання культмасового сектору комсомольської організації ВНЗ. Проте контролюючі функції здебільшого виконувала комсомольська організація через художню раду ВНЗ, культкомісії факультетів, а студентська профспілка відповідає за підготовку та проведення культмасових заходів: концертів, конкурсів, фестивалів, вистав, тематичних вечорів.

Художні ради факультетів або культкомісії факультетів розглядали питання розвитку художньої творчості, розробляли плани оглядів, конкурсів, святкових концертів та інших масових заходів. Опікувались питаннями зміцнення матеріальної бази: забезпечення виступаючих костюмами, апаратурою, музичними інструментами, декораціями.

Під художньою самодіяльністю у 1980-х роках розуміли функціонування колективів художньої самодіяльності, до яких належали вокально-інструментальні ансамблі, театри, дискотеки та диско-клуби, диско-балет, бальні ансамблі, агітбригади, оркестри, клуби самодіяльної пісні, студії читців тощо; та колективи або гуртки за інтересами: фотоклуби, кіноклуби, гуртки технічних засобів, фотогуртки та ін.

Аналіз студентського самоврядування 1980-х років засвідчує, що значною популярністю продовжували користуватись огляди-конкурси, де знаходили реалізацію творчі зусилля студентів-аматорів різних жанрів. Широко були представлені хори. З метою підвищення ідейно-художнього рівня самодіяльних колективів, профспілковою та комсомольською організацією впроваджувались такі форми як глядацька конференція, «круглі столи» з обміну досвідом у проведенні оглядів, конкурсів, фестивалів самодіяльного мистецтва. Використовувались засоби радіо, преси, телебачення, образотворчого мистецтва.

Розглянемо діяльність інших структурних підрозділів студентського самоврядування. Спортивно-масова комісія студентської профспілки продовжувала здійснювати свою діяльність у напрямках традиційних для попереднього періоду. Інтерклуби та спортивні клуби охоплювали туристську, спортивну, патріотичну тематику. У ВНЗ зберігається значна кількість спортивних секцій, які функціонували у попередній період. Додаються нові секції: дельтапланеризму, авіамоделювання, парашутного спорту та ін.

У 1980-х роках активізується спортивно-масова робота при гуртожитках, якою опікувалась і профільна комісія студентської профспілки, і спортивна комісія студентської ради гуртожитку. Зусиллями комісії організуються походи вихідного дня; марш-кидки, агітпробіги, приурочені до певних дат; створюються клуби шанувальників бігу, футболу, гри в шахи тощо.

Аналіз архівних джерел свідчить про актуалізацію таких форм організації студентської активності, як мітинг, марш, написання масових звернень. Організовували суботники з наступним перерахуванням коштів у фонд миру для надання допомоги жертвам агресії в Лівані. Такі форми діяльності сприяли формуванню загальноузівського колективу та продовжували виконувати ідеологічну функцію.

В структурі студентського самоврядування важливе місце продовжує займати сектор наукової роботи, що координує діяльність студентського наукового товариства, наукових гуртків, студентських проектно-конструкторських бюро. Головним керівним органом студентського наукового товариства є рада студентського наукового товариства, до якої входять кращі студенти-науковці та викладачі, керівники наукових гуртків, лабораторій, конструкторських бюро. У науковій діяльності студентів у 1980-ті роки з'являються нові форми: науково-виробничі загони, студентські спеціалізовані бригади, тимчасові молодіжні творчі колективи.

До повноважень комісії з трудового виховання входило організація та стимулювання шефської роботи, діяльності студентських комплексних бригад та студентських будівельних загонів. При комітеті комсомолу функціонував штаб трудових справ, завдання якого були співзвучні з профспілковою комісією з трудового виховання. Проте формат штабу передбачав директивну форму роботи, а поточні організаційні справи вирішувала профспілкова комісія. До штабу трудових справ надходили заявки від працедавців на виконання певних робіт, а члени штабу визначали, у який спосіб дані роботи можуть бути виконані. У 1980-х роках функціонували, крім будівельних і сільськогосподарських, виробничі, продовольчі, торгові загони.

Культ-масова взаємодіяла з комісією з трудового виховання: утверджувала склад агітбригад, що обслуговуватимуть студентські будівельні загони в області; затверджувала репертуар. Студентські будівельні загони, поруч із основною будівельною діяльністю, у вільних час виконували шефську роботу.

Поруч із продовженням функціонування третього трудового семестру, вводиться поняття суспільно-корисної практики, що передбачає не лише фізичні роботи, але і організацію дитячих гуртків танцю, драматичного, образотворчого мистецтва, гаптування, технічної творчості та ін. Аналіз діяльності студентського самоврядування у галузі трудового виховання дозволяє зробити висновок про

існування численних форм вираження студентської самоврядної трудової активності. Багатоманіття форм створювало сприятливі умови для активізації суспільно-корисної діяльності, проте наявність двох контролюючих органів ускладнювала злагоджену роботу студентського самоврядування.

Важливою функцією студентського профспілкового комітету було оздоровлення студентів. В умовах продовольчого дефіциту, студентська профспілка клопотала про видачу масла сімейним студентам, що мали дітей, на основі довідок надавала путівки на дієтхарчування зі сплатою та безкоштовно. На засіданнях профспілки розглядали питання про надання матеріальної допомоги студентам, видачу разової допомоги при народженні дитини.

Турбота про харчування студентів була традиційною для студентського самоврядування, і починає свою історію ще з 1920-х років. Спільною постановою президії ВЦРПС і міністерства торгівлі СРСР 5 травня 1981 р. ухвалено «Положення про комісію та групу громадського контролю профспілки, фабричного, заводського, міського, цехового комітету профспілок за роботою підприємств торгівлі та громадського харчування». На його основі у ВНЗ розроблялись «Положення про комісію студентського контролю», що втілювалось у діяльності такої комісії за роботою підприємств торгівлі та громадського харчування.

Робота комісії та груп студентського контролю, з метою активного сприяння покращенню обслуговуванню відвідувачів, викриття недоліків у роботі підприємств торгівлі, сприяння їх усуненню, свідчить про реальну реалізацію студентських прав і свобод, демонструє демократичні принципи студентського самоврядування в дії.

Демократичні тенденції, що активізувались у суспільстві, вимагали серйозних змін у роботі партійного та комсомольського керівництва. Проте принципових зрушень на виконавчому рівні не відбувалось, що змусило молодь масово покидати лави ВЛКСМ. Наближалась доба докорінного оновлення Української держави та новий етап у розвитку студентського самоврядування.

Здійснений аналіз дозволяє зробити висновок основні тенденції у розвитку студентського самоврядування 1980-х років: організаційно-процесуальні (масовість студентського самоврядування, коли більшість студентів беруть участь в роботі структурних підрозділів студентського самоврядування), структурно-змістовні (бюрократизація та формалізація діяльності комсомольської та профспілкової організації у галузі студентського самоврядування), актуально-визначальні (посилення демократичних принципів права і законності, гласності наприкінці досліджуваного періоду).

У цей час простежуються суперечності студентського самоврядування: соціально-економічні (між гласністю та ідеологічною пропагандою), освітньо-виховні (між демократичними тенденціями та заформалізованістю структури студентського самоврядування, між необхідністю демократичних перетворень і консерватизмом в управлінні ВНЗ), соціально-психологічні (між студентською активністю та засиллям рутинної роботи, яка не викликає інтерес молоді; між потребою вмістності та інфантильністю молоді, зневірою у можливості змін; між прагненням ВНЗ впровадити студентське самоврядування та небажанням автономії, виходу з-під контролю органів студентського самоврядування).

Встановлено закономірності розвитку студентського самоврядування, що знайшли найбільш характерне вираження у 1980-х роках: різнобічна особистісно цінна і суспільно корисна діяльність сприяє формуванню особистості громадянина; безпосередня участь студентів в організації своєї життєдіяльності підвищує відповідальність за результати здійснюваної діяльності; студентський контроль забезпечує реалізацію принципів демократії, гласності, права і законності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Державний архів Миколаївської області. – Ф. Р-881. – Оп. 2. – Спр. 3156. – 64 арк.
2. Державний архів Миколаївської області. – Ф. Р-993. – Оп. 2. – Спр. 1330. – 60 арк.
3. Резніченко О.М. Самоврядування як інститут формування особистості фахівця інженерної галузі у другій половині ХХ століття / О. М. Резніченко. [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/Pipo/2009\\_22-23/09romhxc.PDF](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pipo/2009_22-23/09romhxc.PDF).

### REFERENCES

1. Derzhavnyj arkhiv Mykolajivskoj oblasti. F. R-881. Opys 2. Spr. 3156. 64 p.
2. Derzhavnyj arkhiv Mykolajivskoj oblasti. F. R-993 Opys 2. Spr. 1330. 60 p.
3. Reznichenko O. M. *Samovriaduvannia yak instytut formuvannia osobystosti fakhivtsia inzhenernoii haluzi u druhii polovyni XX stolittia* / O. M. Reznichenko. [Self-government as an institution of identity development of specialists in the sphere of engineering industry in the second half of the twentieth century] Available at: [http://www.nbu.gov.ua/old\\_jrn/Sots\\_Gum/Pipo/2009\\_22-23/09romhxts.PDF](http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Sots_Gum/Pipo/2009_22-23/09romhxts.PDF).

## ЗМІСТ

<b>ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....</b>	<b>6</b>
<i>ГРИГОРІЙ ТЕРЕЩУК</i> Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи .....	6
<i>ВІКТОРІЯ МЕНЯЙЛО</i> Науково-інноваційна діяльність вищого навчального закладу: сутність та взаємодія складових .....	16
<i>ВОЛОДИМИР КРАВЕЦЬ</i> Павло Блонський – засновник сексуальної педагогіки.....	24
<i>МАРИНА КОЖОКАР</i> Виховання студентської молоді в поліетнічних товариствах Чернівецького університету (1875–1914).....	32
<i>ОЛЕКСАНДР СУШИК</i> Витоки європейської системи освіти: перші університети .....	38
<i>ОЛЕНА ДЕМ'ЯНЧУК</i> Зміст і форми організації навчального процесу в гімназіях Буковини (друга половина XIX століття).....	44
<i>БОГДАНА ЛАБІНСЬКА</i> Загальна характеристика навчальних планів з німецької мови для народних шкіл Буковини (друга половина XIX століття) .....	50
<i>ТЕТЯНА ЗУЗЯК</i> Допрофесійна підготовка майбутніх учителів у чоловічих гімназіях Східного Поділля на початку XX століття .....	55
<b>ЛІНГВОДИДАКТИКА.....</b>	<b>63</b>
<i>ОКСАНА ДАНИЛЕНКО</i> Психолінгвістичні особливості формування граматичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької.....	63
<i>ОКСАНА СЕРНЯК</i> Формування готовності студентів факультету іноземних мов до проходження педагогічної практики у школі .....	71
<i>ІРИНА БІЛЯНСЬКА</i> Психолінгвістичні передумови формування іншомовної аудитивної компетентності майбутніх учителів засобами художніх аудіокниг .....	78
<b>ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА.....</b>	<b>89</b>
<i>МАРГАРИТА ШКАБАРІНА</i> Модель розвитку педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи .....	89
<i>АРТЕМ СМОЛЮК</i> Аналіз ефективності коректувальної програми формування компонентів професійного саморозвитку майбутніх учителів початкової школи .....	96
<i>МАРІЯ НЕЧЕПОРЕНКО</i> Мотивація як ключовий фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку .....	102
<i>ОЛЕНА ШУРИН</i> Педагогічні аспекти реалізації особистісно орієнтованого підходу при підготовці майбутніх учителів технологій .....	109
<i>ІРИНА ФІРSOVA</i> Підготовка майбутніх соціальних педагогів до рекламно-інформаційної діяльності: навчально-методичний аспект .....	115
<i>МИКОЛА СОЛОВЕЙ</i> Курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників: організаційно-педагогічні складові .....	121
<i>СВІТЛАНА КРАВЕЦЬ</i> Компетентнісний підхід до стандартизації професійної підготовки молодших спеціалістів у коледжах і технікумах .....	129
<i>ОЛЕКСАНДРА БОРОДІСНКО</i> Принципи розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку .....	138
<i>ІГОР КОДЛЮК</i> Англomовна компетентність в діалогічному мовленні майбутніх фахівців з туризму в сучасних наукових дослідженнях .....	143
<b>ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ .....</b>	<b>152</b>
<i>СВІТЛАНА ПЕТРОВА</i> Національно-патріотичне виховання і становлення особистості дитини-сироти (на прикладі дитячого будинку «Перлинка») .....	152

<i>ЛАРИСА ОСТАПЕНКО Проблеми соціалізації школярів в умовах дитячого музичного колективу .....</i>	<i>157</i>
<i>ТЕТЯНА РИБАК Дидактичний потенціал виховання учнів засобами художнього слова в освітніх установах західної української діаспори .....</i>	<i>162</i>
<b>ОБГОВОРЮЄМО ПРОБЛЕМУ .....</b>	<b>169</b>
<i>КАТЕРИНА ГНАТЕНКО Сприйняття та розуміння образу-персонажа молодшими школярами під час роботи над художнім твором .....</i>	<i>169</i>
<i>КАТЕРИНА ТРИБУЛЬКЕВИЧ Становлення системи студентського самоврядування у 1980-ті роки .....</i>	<i>175</i>
<b>ЗМІСТ .....</b>	<b>182</b>
<b>ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ.....</b>	<b>186</b>

## CONTENTS

<b>GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY .....</b>	<b>6</b>
<i>GRYGORIJ TERESHCHUK Individualization of Learning in Terms of the Ideas of the New Ukrainian School Concept .....</i>	<i>7</i>
<i>VIKTORIJA MENIAILO Scientific and Innovation Activities of Higher Education Institution: the Essence and Interaction of the Components .....</i>	<i>17</i>
<i>VOLODYMYR KRAVETS Pavlo Blonskyi – the Founder of Sexual Pedagogy .....</i>	<i>25</i>
<i>MARYNA KOZHOKAR Student`s Upbringing in Poli-Ethnic Organizations of Chernivtsi University (1875–1914) .....</i>	<i>33</i>
<i>OLEKSANDR SUSHYK Beginnings of European Educational System: First Universities .....</i>	<i>39</i>
<i>OLENA DEMIANCHUK THE Content and Forms of the Educational Process in the Gymnasia of Bukovyna (Second Half of the 19th Century) .....</i>	<i>45</i>
<i>BOHDANA LABINSKA General Characteristics of Syllabus in German for Public Schools of Bukovyna (the Second Half of The 19th Century) .....</i>	<i>50</i>
<i>TETIANA. ZUZIAK .....</i> Pre-Professional Training of the Future Teachers in the Gymnasiums of Eastern Podillia at the Beginning of the 20th Century .....	<i>56</i>
<b>LINGUODIDACTICS .....</b>	<b>63</b>
<i>OKSANA DANYLENKO Psycholinguistic Peculiarities of Forming Students` Grammar Competence in Teaching English after German .....</i>	<i>64</i>
<i>OKSANA SERNIAK The Formation of the Readiness of the Students of the Faculty of Foreign Languages for the Teaching Practice at School .....</i>	<i>72</i>
<i>IRYNA BILIANSKA Psycholinguistic Prerequisites for Developing Listening Competence of Pre-Service Teachers Through Fiction Audiobooks .....</i>	<i>79</i>
<b>PROFESSIONAL EDUCATION .....</b>	<b>89</b>
<i>MARGARITA SHKABARINA A Model of the Development of Future Primary School Teachers` Pedagogical Creativity .....</i>	<i>90</i>
<i>ARTEM SMOLIUK The Analysis of Effectiveness of Corrective Program of Forming of Components of Professional Self-Development of Future Primary School Teachers .....</i>	<i>97</i>
<i>MARIYA NECHEPORENKO Motivation as a Key Factor of Willingness` Formation of the Future Foreign Languages Teachers` to Professional and Personal Self-Development..</i>	<i>103</i>
<i>OLENA SHURYN Pedagogical Aspects Implementation Personally Oriented Approach while Preparing Teachers Future Technologies .....</i>	<i>110</i>
<i>IRYNA FIRSOVA Preparing Future Social Educators to Promotion and Information Activities: Teaching and Methodical Aspects .....</i>	<i>116</i>
<i>MYKOLA SOLOVEY In-Service Teacher Training Courses: Organizational Components ...</i>	<i>122</i>
<i>SVITLANA KRAVETS Competency-Based Approach to Standardization of Junior Specialists` Vocational Training in Colleges and Technical Schools .....</i>	<i>131</i>
<i>OLEKSANDRA BORODIYENKO Principles of Development Professional Competence of Heads` of Departments in Communication Companies .....</i>	<i>139</i>
<i>IHOR KODLIUK English Competence in Dialogical Speech of Future Specialists in Tourism in Modern Scientific Investigations .....</i>	<i>144</i>
<b>THE THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING .....</b>	<b>152</b>
<i>SVITLANA PETROVA National and Patriotic Education and Identity Development of Orphans (on the Example of the Orphanage "Perlynka") .....</i>	<i>153</i>
<i>LARYSA OSTAPENKO The Problems of Socialization of Children in a Children`s Musical Group .....</i>	<i>158</i>



<i>TETYANA RYBAK Didactic Potential of Pupils Upbringing by Means of Literature Works in Educational Institutions of Western Ukrainian Diaspora.....</i>	<i>163</i>
<b>PROBLEM UNDER DISCUSSION.....</b>	<b>169</b>
<i>KATERYNA HNATENKO Understanding the Character Image and its Perception by Primary Schoolchildren in the Process of Text Interpretation .....</i>	<i>170</i>
<i>KATERYNA TRYBULKEVYCH Development of Student Self-Government System in 1980-1990s.....</i>	<i>176</i>
<b>CONTENTS.....</b>	<b>184</b>
<b>INFORMATION FOR THE AUTHORS.....</b>	<b>187</b>

## ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

Редакція збірника приймає до друку наукові статті українською, російською або англійською мовами загальними обсягом 13–17 сторінок (шрифтом Times New Roman 14, інтервал – 1, 5 см; сторінки нумеруються), що раніше не публікувалися. Стаття проходить процедуру подвійного конфіденційного рецензування («double blind peer review»). Остаточне рішення про допуск статті до друку приймає редакційна колегія. У разі відхилення статті автор має можливість ознайомитися з текстом рецензії та редакторською правкою. Періодичність виходу журналу: тричі на рік.

### Стаття оформляється за таким порядком:

- Індекс УДК, вирівняно зліва;
- ім'я та прізвище автора (авторів), вирівняно справа;
- електронна пошта, вирівняно справа;
- науковий ступінь та вчене звання автора, вирівняно справа;
- місце роботи (назва навчального закладу в Н. в.), вирівняно справа;
- службова адреса, вирівняно справа;
- назва статті, вирівняно центром;
- анотація мовою статті (1500–1700 знаків);
- ключові слова (4–6 слів);
- російською мовою: ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь та вчене звання, місце роботи, службова адреса, назва статті, анотація і ключові слова (коли стаття написана українською мовою). Якщо стаття написана російською, то ця її частина оформляється українською;
- англійською мовою: ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь та вчене звання, місце роботи, службова адреса, назва статті, розширена (2200–2700 знаків) анотація (повинна включати актуальність, мету, методи та результати дослідження) і ключові слова. Якщо стаття написана англійською, то ця її частина оформляється українською;
- основний текст статті (у тексті має бути сформульована мета);
- список літератури;
- транслітерований список літератури за таким взірцем:

### REFERENCES

Kharlamova T. L. *Motivatsionnye osnovy effektivnoy raboty predpriyatiya* [Motivational basis for the effective work of an enterprise]. *Ekonomika i upravlenie*, 2006, Vol. 3, pp. 100–102.

Lavrishcheva E. E. *Voprosy otsenki urovnya informatizatsii predpriyatii* [On an assessment of the level of enterprises informatization], *Izvestiya vuzov. Severo-kavkazskiy region Tekhnicheskije nauki*, 2006, Vol. 7, pp. 85–91.

- дата подання статті в редакцію.

У тексті статті вживаються такі знаки: лапки – (« »), апостроф – ('), через пробіл тире (–), а не дефіс (-). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.

Окремим документом надсилається довідка про автора, де подаються наступні відомості: прізвище, ім'я і по батькові, електронна адреса, номер моб. телефону, місто та номер відділення Нової пошти (для відправки збірника).

***Електронний варіант статті та відомості про автора можна надсилати на електронну пошту lida287@gmail.com або після реєстрації на нашому офіційному сайті <http://nzp.tnpu.edu.ua>.***

## INFORMATION FOR AUTHORS

The scientific articles in Ukrainian, Russian and English (13–17 pages, Times New Roman 14, spacing – 1, 5 cm, numbered pages) are taken. The article goes through the process of «double blind peer review». The final decision on admission of articles for publication accepts the editorial board. In case of rejection of the article the author has the ability to read the editorial review. Frequency: three times a year.

### **Text of the article is made according to the following:**

- UDC indexation;
- the name and surname of the author(s);
- e-mail address;
- scientific degree, academic status;
- place of work;
- address of the institution;
- the article title in bold letters;
- the abstract (1500–1700 letters) in the language of the article and keywords (4–6 words)
- the name and surname of the author(s), scientific degree, academic status, place of work and the address of the institution, title, abstract and keywords translated into Russian and English (if the article is written in Ukrainian). If the article is written in Russian, this part is provided in Ukrainian and English if in English – Ukrainian and Russian, respectively.
- the text of the article (the text of the article should include the objective formulated in one sentence);
- references;
- the date of sending an article to the editorial board is indicated at the end.

*The electronic version of the article can be sent by e-mail [lida287@gmail.com](mailto:lida287@gmail.com) or on our official website <http://nzp.tnpu.edu.ua>.*





---

Здано до складання 14.06.2017. Підписано до друку 27.06.2017. Формат 60 x 84/8. Папір друкарський.  
Умовних друкованих аркушів — 26,38. Обліково-видавничих аркушів — 27,57.  
Замовлення № 99. Тираж 300 прим. Безкоштовно.  
Видавничий відділ ТНПУ 46027, м. Тернопіль, вул. М. Кривоноса, 2

# **Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University**

---

Commissioned in preparation 14.06.2017. Signed in print 27.06.2017. Format 60 x 84/8. Printing paper.  
Order No. 83. Circulation 300 copies. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,  
2, Kryvonosa Str., Ternopil, 46027