

SCIENCE AND  
EDUCATION  
A NEW  
DIMENSION  
PEDAGOGY  
AND  
PSYCHOLOGY



**p-ISSN 2308-5258**

**e-ISSN 2308-1996**

II(17), Issue 35, 2014

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

**Pedagogy and Psychology**

[www.seanewdim.com](http://www.seanewdim.com)

Editorial board  
**Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos**

**Honorary Senior Editor:**  
**Jenő Barkáts, Dr. habil.      Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

**Andriy Myachykov**, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

**Edvard Ayvazyan**, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

**Ireneusz Pyrzyk**, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

**Irina Malova**, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

**Irina S. Shevchenko**, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

**Kosta Garow**, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

**László Kóti**s, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

**Marian Wloshinski**, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

**Melinda Nagy**, PhD in Biology, associated professor, Vice-Rector, J. Selye University in Komarno, Slovakia

**Anatolij Morozov**, Doctor of Science in History, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

**Nikolai N. Boldyrev**, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

**Olga Sannikova**, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

**Oleg Melnikov**, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

**Riskeldy Turgunbayev**, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

**Roza Uteeva**, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

**Seda K. Gasparyan**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

**Svitlana A. Zhabotynska**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

**Tatyana Prokhorova**, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

**Valentina Orlova**, CSc in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

**Vasil Milloushev**, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

**Veselin Kostov Vasilev**, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

**Vladimir I. Karasik**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

**Volodimir Lizogub**, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

**Zinaida A. Kharitonchik**, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

**Zoltán Poór**, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

**Barkáts N.**

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe  
BUDAPEST, 2014

**Statement:**

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and coauthors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

**The journal is listed and indexed in:**

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR



CONTENT

<b>PEDAGOGY</b> .....	6
<i>Chalyi O.V., Stuchynska N.V., Ostapovych N.V.</i> Team building in training medical and biological physics .....	6
<i>Marushkevych A.A. Postoyuk N.V. D.L. Sergienko</i> about polytechnic labor training of secondary school pupils .....	10
<i>Sinelnyk I.P.</i> Prospective primary school teachers' education for tolerance through interactive training methods in extracurricular activities of high school .....	13
<i>Балаховська Ю.М.</i> Творче осмислення проблеми методів викладання літератури у спадщині О.Р. Мазуркевича .....	18
<i>Бас С.В.</i> Модель навчання вищої математики спрямованої на формування предметної математичної компетентності економіста .....	22
<i>Галушко М.В.</i> Компоненти професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури .....	26
<i>Головата А.О.</i> Методичні аспекти навчання географії учнів допоміжних шкіл (1945 – 1990 рр.) .....	30
<i>Денисенко Є.В.</i> Рефлексія в навчальній діяльності .....	34
<i>Клочкова Т.И.</i> Инновации в управлении британскими университетами: менеджмент академических рисков .....	37
<i>Коваленко О.А.</i> До питання моніторингу навчальних досягнень з математики студентів – майбутніх учителів початкової школи .....	41
<i>Кушнір В.</i> Профілізація старшої школи в освітній політиці УРСР впродовж першої половини 80-х років ХХ століття .....	46
<i>Лук'янець А.В.</i> Культурологічний підхід в професійній підготовці менеджера міжнародного туризму .....	50
<i>Матяш О.І.</i> Чинники удосконалення змісту і технологій методичної підготовки майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії .....	53
<i>Митчик О.П., Іщук О.А.</i> Здоров'язбережувальне середовище та фізичне виховання у вищому навчальному закладі як складові в структурі зміцнення здоров'я студентів .....	57
<i>Монке О.С.</i> Готовність майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури .....	61
<i>Несторук Н.А.</i> Забезпечення практичної спрямованості вивчення технічних дисциплін засобами експериментальних досліджень .....	65
<i>Одинченко Л.К.</i> Формування в розумово відсталих молодших школярів уявлень і понять про об'єкти природи у процесі навчально-пізнавальної діяльності .....	69
<i>Павлова С.О.</i> Критеріальна система визначення рівнів сформованості оцінювальної компетентності вчителів початкових класів .....	73
<i>Подольак З.Р.</i> Професійна підготовка управлінських кадрів для лісівничої галузі в лісогосподарських школах Австрії .....	78
<i>Самойлова Ю.І.</i> Особливості впровадження досвіду діяльності інноваційних шкільних мереж США в контексті реформування системи освіти України .....	83
<i>Тригуб Л.М.</i> Психолого-педагогические аспекты организации процесса обучения второму языку в дошкольных учреждениях Крыма .....	87
<i>Федченко Ю.О.</i> Формування готовності до професійного саморозвитку магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю .....	91
<i>Чорновол Л.О.</i> Організація виховного середовища в інститутах шляхетних дівчат .....	95
<i>Яяева Н.М.</i> Развитие диалогической речи учащихся пятых классов в процессе обучения крымскотатарскому языку .....	99
<b>PSYCHOLOGY</b> .....	103
<i>Березовська Л.І.</i> Дослідження емоційної спрямованості працівників освітніх організацій з проявами емоційного вигорання .....	103
<i>Гринців М.В.</i> Саморегуляція майбутнього фахівця як компонент професійної підготовки .....	107
<i>Дроздова Ю.В.</i> Сравнительный анализ индивидуально-психологических особенностей в структуре самоопределения будущих специалистов .....	111
<i>Лапушенко М.В.</i> Сучасні наукові погляди на дисморфофобію .....	114

## PEDAGOGY

*Chalyi O.V., Stuchynska N.V., Ostapovych N.V.*  
**Team building in training medical and biological physics**

*Olexandr Chalyi, Dr. habil., professor, head of the department  
Natalia Stuchynska, Dr. habil., professor  
Natalia Ostapovych, post-graduate*

*Department of medical and biological physics, National O. Bohomolets Medical University, Kiev, Ukraine*

**Abstract.** The article deals with the problem of the use of interactive pedagogical technologies, namely, collective professional games as a team building by training future doctors in medical and biological physics. Beside the analysis of theoretical pedagogical and psychological foundations of the problem, the scenario of a team building business clinical game by studying the topic "Effects of currents and electromagnetic fields on body tissues" has been elaborated.

**Keywords:** *medical and biological physics; interactive pedagogical technology; business clinical game; team building*

The problem of improving the scientific, theoretical and practical training of future specialists, particularly, in physical disciplines, is one of the most important in the world and national professional education [1]. Modern society has fundamental educational needs in forming personality, capable of self-development and self-improvement; individual, which would be able to adapt to rapidly changing social and technological conditions, with a high intellectual and creative potential, also able to use the acquired knowledge in order to solve applied problems and to produce new knowledge. The quality of professional education not only involves the formation of specialized knowledge for direct access to the labor market, but also building-up of effective long-term knowledge, which trends to update the content and efficiency of training, leads to the improvement of the learning forms. In studying professionally oriented aspects of physics the most important is an acquisition of skills for the adaptation of fundamental knowledge to solve professional problems. This can be implemented using the so-called "activity approach", which was founded over a century ago by John Dewey and gained great popularity in recent years. This approach is based on the premise: "Knowledge cannot be given, one can master it, when students perform certain activities" [13].

Nowadays, it is assumed that the use of interactive teaching methods makes it possible to increase the percentage of learning and acquirement of material under study. The so-called "pyramid of training" [7] states, that the percentage of knowledge acquirement is substantially higher by discussion in groups, practice through the action and especially – teaching of others, application of acquired knowledge at once, rather than by lecture, reading and demonstration.

The most common form of interactive teaching, training and personal development is a game. The analysis of recent research and publications allows to conclude that the research of scientists who have studied the theoretical and practical (educational, psychological, social, psychological, methodological) aspects of innovation was devoted to problems of the use of game technologies in the teaching and learning process. Among others the game technologies in education are viewed in the sense of educational innovation (T. Kalashnikova), in the training system of competitive specialists (M. Vorovka), as an inten-

sive educational technology (V. Traynyev) etc. Scientists and practicing teachers focus their studies on specific areas of study of methodology and practice of a game as means of the socialization, the transition from theory to practice, heuristic learning activities, forming of logical thinking and skills of students, enhancement of their learning activities and of the professional training level etc [10].

Theoretical and methodological foundations of interactive education, effectiveness of its impact on the personal identity formation are analyzed in the works of I. Avdeev, M.V. Klarion, O. Pometun, L. Pyrozhenko, A. Piechota, N. Pobirchenko, G. Selevko, S. Sysoev, P. Sidorenko, P. Scherban and others.

To the games that are used in training and education belong: business, role, didactic, simulation-modeling ones [6].

The teambuilding is one of the most important processes by providing of any collective activity and educational as well.

According to the mostly used definition, team building is an effort in which a team studies its own process of working together and acts to create a climate that encourages and values the contributions of team members. Their energies are directed toward problem solving, task effectiveness, and maximizing the use of all members' resources to achieve the team's purpose. According to J. Dyer, team building was originally a group process intervention aimed at improving interpersonal relations and social interactions and has developed to include achieving results, meeting goals, and accomplishing tasks. It refers to the activities in which teams can engage to change its context, composition or team competencies to improve performance.

Team building is pursued via a variety of practices, and can range from simple bonding exercises to complex simulations and multi-day team building retreats designed to develop a team (including group assessment and group-dynamic games), usually falling somewhere in between. It generally sits within the theory and practice of organizational development, but can also be applied to school groups and other contexts. Team building is said to have benefits of self-development, positive communication, leadership skills and the ability to work closely together as a team to solve problems [3].

The components of the process of teambuilding are:

1. Formation and development of teamwork skills, which are the basis of the introduction of team management. This could include the following skills:

- harmonization of the common objectives with personal;
- taking responsibility for the outcome of the team;
- situational leadership (leadership for the given task) and flexible change of style in accordance with the characteristics of the problem;
- constructive engagement and self-management;
- adoption of a unified team decision and its coordination with team members

2. Formation of team spirit, i.e. the set of psychological phenomena that characterize the informal relationship to fellow employees and the organization. The development of team spirit, in fact, is a complex of measures aimed at:

- gaining of a sense of unity, formation of a stable sense of "we";
- development of trust between employees, understanding and acceptance of the individual characteristics of each other,
- creation of motivation to work together;
- creation of high-performance experience of joint actions;
- improving informal authority of managers;
- development of loyalty of participants in relation to the organization.

3. Team building is a mechanical action on the selection, optimization of the structure and functional-team role distribution aimed at:

- effective use of the strengths of a team;
- the distribution of roles in the team for optimal results;
- establishing horizontal links within the team.

Also, under the teambuilding process we understand an intra-collective process in order to improve the team unity based on shared values and beliefs. Its goals are:

- building the skills of successful interaction of team members in different situations;
- increased level of personal responsibility for the outcome;
- transition from competition to cooperation;
- increasing the level of trust and care between team members;
- switching the attention from the participants on the team;
- improving of team spirit, getting a positive mood.

In the highly competitive Western countries in the mid 70s, experts have concluded that, along with motivation, personnel selection and training, one of the components of high efficiency, is harmonious work or "teamwork" of team members.

Processes occurring in the groups of people, united by common objectives, were the subject of the study not only of social psychology, but psychology of management. A number of experts in all countries are engaged in the study of human interaction, role position, group dynamics, and other psychological processes occurring within the working groups. Understanding of this has allowed to develop methodological basis of training techniques that solve the problem of communication, interaction, and psychological climate within the team. This chapter of the training programs has a common name «teambuilding».

In course of this process the employees learn to:

- understand the advantages and principles of teamwork;
- improve communication between them;
- take collective decisions in the given circumstances;
- be aware of their role and the other team members in real time;

Finally they simply have fun.

By the classroom teambuilding a role play is used [4].

By the classroom teambuilding in the teaching of medical and biological physics the practical business game is also widely used.

The business clinical game (BCG) is one of the leading forms of active learning at the medical university, which allows to train by a specialist not only professional, but also communication skills [9].

The review of available literature revealed the widespread use of game technologies for training future doctors in the study of clinical subjects for senior students who already perceive themselves in their future profession. The use of these technologies in the teaching of basic fundamental sciences to junior students was not found in course of our review.

The object of our study is the team building as the method used in the training of medical and biological physics, that is an important part in professional training of future doctors [2; 14].

The aim of the paper is to research the essence of teambuilding used in the study, and to define the features of its use in the higher medical education.

The teamwork and playing situations in roles simulates the reality by role definition for participants and enables them to act "like in a reality." Each person in the team play has to clearly know the relevance of his or her role and purpose of the role play at all.

The goal of a team play is to clarify the attitudes to a particular situation in life, to gain experience through the game, to help learning through experience and feelings, to learn to understand the principles of a teamwork, to improve communication among themselves and to be aware of their roles and the roles of other team members.

The role play can be also used to obtain specific skills, such as safe behavior in certain situations, etc. [11].

The relevance of this study is a combination of theoretical disciplines (medical and biological physics) and the process of professional training of future doctors. In addition, the contents of these courses taught in a high school are often personality-alienated from a future specialist, i.e. they are detached from personally meaningful, experienced, assigned things. In the process of learning the game is the inclusion of students in scientific model of theory of a professional activity, that transforms it into an educational simulation model. The student enters the world of an educational game, as in real life, begins to act, knowing the invisible line between reality and convention, adopts the best examples to the professional action, produces more efficient versions of professional activity, that helps him searching the sense and the forming his or her professional competence [10].

Therefore, the modelling of profession in terms of role plays provides the opportunity to obtain practical skills, allowing even before the direct medical practice, to transform the knowledge gained during the study of some theoretical subjects into a complex system of professional

action, encourages to explore the basics of professionalism.

We offer the use of a team building role-play during the seminars on "Effects of currents and electromagnetic fields on body tissues" within the teaching of medical and biological physics to the first year students of the National Medical AA Bohomolets University and the Ivano-Frankivsk National Medical University.

The teambuilding success depends on the effectiveness and structure and provides an implementation of the following basic steps:

1. Preparation for the classes in a game form, containing definition of the goal of the game and its time limit; establishing compliance with its content in the context of study and the topics of classes; development of the own or adaptation of given script of the game; the minute stage structuring of a game interaction (motivation, activity, reflection, control, assessment); providing of the necessary equipment and materials; development of clear step-by-step instructions for students - members of the game interaction (goal, objectives, rules, game actions, conditions).

2. Immediate game that involves the activities of learners as an expression of their internal (psychological), external (physical) and social (professionally oriented) activity. The activity is regulated by the perceived purpose and has the following features: prediction of results; awareness of the possibility of their achievement; motivated planning of actions; rational selection of appropriate forms, methods, tools and guidelines in interpersonal relationships; harmonization of internal and external activities; evaluation process and results of the work that needs certain skills to standardize, consider, control, make better decisions, solve general organizational tasks (diagnose, predict, activity-stimulating approach: comprehensive, systematic, holistic) and allows students to check the feasibility of activity and its correspondence to a set purpose.

3. Analytical evaluation phase, which involves reflection, summarizing the results of the game, drawing conclusions, determining by students of the positive aspects of the game performance for their personal professional growth in the future and statement by teachers of errors, omissions, ways to improve the game interaction of students for the future use of tested techniques [10].

At the preparatory stage, students are offered the following scenario. The events take place in the clinic in the physiotherapy room. The list of available physical therapy equipment is announced (device for galvanization and electrophoresis, apparatus for UHF-therapy, magniter, device for darsonvalization). Students are encouraged to be divided into groups of 3-4 people to work with one of the devices and to choose one or two coordinators from the academic group. Each group gets a job to play with the proposed device as widely as possible (collect all available information on the structure, the physical basis of influence, technology and use in medicine, indications and contraindications for use) and to convey as much as possible the information to colleagues.

Within each group the roles are defined as follows:

- Patient (asking questions about feeling the impact, the duration and outcome of treatment);
- Nurse (tells about the structure of the device, provides physiotherapy, talks about other methods);

- Physician (talks about the therapeutic effect of the device, the physical basis of therapeutic effects, indications and contraindications).

Besides, the additions of other persons is possible, such as relatives of patients, which makes the game much closer to reality. The age of patients is not restricted, from child to old, and relatives of the patient play the role of a "devil's advocate", asking uncomfortable questions, being skeptical of the procedure.

The coordinator has to talk about the general characteristics of the effect of different types of electric current, electric and magnetic fields on the human body, to prepare questions for the final survey of all groups on a "microphone".

The "mice" gives everyone the opportunity to say something quickly, one by one, answering questions or expressing their opinions or positions. The rules are following:

- One, who has a symbolic microphone, is talking;
- The answers are not interpreted or evaluated;
- When someone is speaking, others have no right to interrupt, to say something, to shout from their places [11].

By the direct conduct of the game, students can use any aids – equipment manuals, posters, presentations, technical teaching aids, forms, tables, handouts, flip charts, markers, whiteboard, colored chalk. But they should always follow the rules of the game:

- Respect anything that your colleagues make;
- Do not exceed the given time limit;
- Strictly follow the role;
- Try to treat your role as a real life situation in which you are involved;
- Do not comment on other activities while in role;
- Try to listen to partners and teachers;
- Leave the role at the end of a scene;
- Participate in the analysis [11].

On the third analytical and evaluative stage students, when left the role, become observers and evaluate their work and the work of their colleagues. To do this, students are issued a questionnaire for self-assessment and to assess others.

The following form provides an opportunity to evaluate the work of a small group by its participants. You can just put the icon (e.g. X) in the box, noting how did the group work as a whole or inscribe the names of the group members.

Indicators: Always Never Sometimes Usually

We checked if all group members understood what to do.

We answered questions, giving explanations, when it was needed.

We found out, what was not clear for us.

We helped each other so that everyone could understand and put into practice the information that we received.

We provided an opportunity for all to participate in the discussion, decision and present the results of the group

Signatures of members: \_\_\_\_\_ [11].

To evaluate the work of other groups and presentation of a material, when the students left their roles and became observers, they are asked to answer the following questions.

- Your colleagues performed the task of \_\_\_%;
- Your colleagues have demonstrated practical application of acquired skills at \_\_\_%;
- Presentations prepared by your colleagues helped to \_\_\_%;
- Performing the roles was successful to \_\_\_%;
- You remembered materials set by your colleagues to \_\_\_%.

The self-assessment is an alternative assessment, the purpose of which is to broaden the evaluation field, to include in it the analysis of new skills and values that were formed by students.

However, it should be remembered that the self-assessment does not provide an alternative to overcome the subjectivity of evaluation. We believe that the evaluation of students' achievements should have a triple nature, except for the two methods of self-assessment described above the teacher also plays an important role. This eval-

uation provides evidence that the interaction achieves high-quality learning outcomes. When grading the teacher should show students that they have reached the goal of a class, mark the best results of self-assessment, stimulate motivation to learn and gain knowledge.

Based on the above, we can assume that the use of teambuilding in teaching medical and biological physics to future physicians promotes the better learning of theory, developing abilities and skills for different types of future careers, creates self-educational skills, encourages students to the collective creative work, develops an initiative, independence, responsibility, and allows students to gain their own experience and to share it with others.

The development of interactive techniques and types of assignments for teaching medical and biological physics to future doctors is the subject of our further educational research.

#### REFERENCES

1. Chalyi O.V. Pryrodnycha osvita. Entsyklopediia osvity [Natural Scientific Education. Encyclopedia of Education]. Edited by Academician of NASU and NAPS V.G.Kremin'. - Kiev: Yurinkom Inter, 2008. - 175 p.
2. Chalyy O.V., Ahapov B.T., Tsekhmister Ya.V. ta in. Medychna i biolohichna fizyka [Medical and Biological Physics] / O.V Chalyy.- K.: Knyha plyus, 2005. - 760 s.
3. Dyer, William G., Dyer Jeffrey H. Team Building: Proven Strategies for Improving Team Performance. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.
4. Hackman Michael Z. Leadership: A Communication Perspective. – Fifth. – Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc., 2009.
5. Ihry doroslykh. Interaktyvni metody navchannya [Games of Adults. Interactive Methods of Teaching] / [uporyad. L. Halitsyna]. – K.: Red. zahal'noyed. haz., 2005. – 128 s.
6. Yahodnikova V.V. Interaktyvni formy i metody navchannya [Interactive Forms and Methods of Teaching] // Interaktyvni vpravy ta ihry / V.V. Yahodnikova – Kharkiv: „Osнова”, 2010. – S. 85-142.
7. Khymynets' V.V. Entsyklopediia pedahohichnykh tekhnolohiy ta inovatsiy [Encyclopedia of Pedagogical Technologies and Innovations] / V.V Khymynets'. – Kharkiv: „Osнова”, 2011. – 176 s.
8. Kulish I.M. Chy potribno studentu hratysya? [Does a Student Need to Play?] / I.M. Kulish // Humanitarni nauky. – 2001. – № 2. – S. 112–116.
9. Manolova Ye.P., Yershova I.B., Voronov M.V. Dilova klinichna hra yak sposib aktyvnoho zasvoyennya navychok profesiynoyi diyal'nosti maybutn'oho likarya [Business Clinical Game as Means of Active Acquisition of Skills of the Future Doctor's Professional Activity] / Ye.P. Manolova // Ukrayins'kyy medychnyy al'manakh. – 2004. – Tom 7. – № 3. – S. 84–85.
10. Mel'nychuk I.M. Osoblyvosti zastosuvannya interaktyvnykh ihor u vyshchomu navchal'nomu zakladi [Peculiarities of Use of Interactive Games in the Institution of Higher Education] / I. M. Mel'nychuk // Visnyk Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. – 2010. – № 4. – S. 95–106.
11. Pometun O.I., Pyrozhenko L.V. Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya [Modern Lesson. Interactive Technologies of Teaching] / O.I. Pometun – Kyiv, 2003. – 192 s.
12. Shcherban' P.M. Navchal'no-pedahohichni ihry u vyshchykh navchal'nykh zakladakh [Teaching Pedagogical Games in the Institutions of Higher Education] / P.M. Shcherban' – K.: „Vyshcha shkola”, 2004. – 207 s.
13. Stuchyns'ka N.V. Vychennya dystsypliny fizyko-matematichnoho tsykladu u medychnykh universytetakh: vidbir zmistu ta strukturuvannya navchal'noho materialu [Study of Disciplines of the Physical and Mathematical Field at the Medical Universities: Choice of the Content and Structuring of Teaching Material] / N.V. Stuchyns'ka // Molod' i rynek. – 2006. – № 4 (19). – S. 38–45.
14. Tsekhmister Ya.V., Chalyi A.V., Chalyi K.A. Teaching and Learning of Medical Physics and Biomedical Engineering in Ukrainian Medical Universities // Medical physics and biomedical engineering. Springer, 2009, Vol. 25/XII. General Subjects. - pp. 383-384.

#### **Чалый А.В., Стучинская Н.В., Остапович Н.В. Тимбилдинг в обучении медицинской и биологической физике**

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема использования интерактивных педагогических технологий – групповых деловых игр в качестве тимбилдинга при обучении будущих врачей медицинской и биологической физике. Кроме анализа теоретических педагогических и психологических основ проблемы, разработан сценарий тимбилдинговой деловой клинической игры при изучении темы “Влияние тока и электромагнитных полей на ткани организма”.

**Ключевые слова:** медицинская и биологическая физика; интерактивная педагогическая технология; деловая клиническая игра; тимбилдинг

*Marushkevych A.A. Postoyuk N.V.*

## **D.L. Sergienko about polytechnic labor training of secondary school pupils**

*Marushkevych Alla Adamivna, doctor of pedagogical sciences, professor  
Postoyuk Natalia Valentynivna, Ph.D., Assistant  
Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine*

**Abstract.** The article analyzes the theoretical pedagogical model of labor polytechnic training of schoolchildren created on research of D.L. Sergienko's views. It includes polytechnic education and labor upbringing, the spheres of their using, pedagogical conditions for polytechnic labor training, principles of polytechnic education and its components: target, contents, operational and activity, as well as the intended result. This model can be used in the preparation of teachers of secondary schools for the implementation of educational material of polytechnic direction.

**Keywords:** *pedagogical model, labor polytechnic education, polytechnic education, labor upbringing*

**Introduction.** Modern pedagogical science says about the perspective of the idea of polytheism, which has been the subject of research of many scientists. One of these scientists was D.L. Sergienko (1911 - 1984), Ukrainian educator, scholar, social activist, deputy managing editor of the magazine "Young Naturalist", Dean of preparatory faculty, rector of the University of teachers, Republican member of the bureau of educational sections of society "Knowledge", the director of the Republican station of young naturalists, professor of pedagogy of modern Taras Shevchenko Kyiv National University. The learning of scientific and D.L. Sergienko's pedagogical legacy shows that his theoretical position can be used to reform the national system of education and training. Analysis of his ideas and socio-historical context in which he lived, allows to draw parallels to the present and use his educational achievements in modern practice. During his life the country needed specialists and skilled workers as well as our modern society.

Polytechnic education and labor upbringing of the young generation has always been in the focus of government of Ukraine. The primary objective of our country, as in any country, is to prepare young people for life, strengthening and preserving employment potential. Today there is a united state policy in the field of education, vocational education and scientific and technical activities governed by the laws of Ukraine "About Education" (23.05.1991 № 1060-XII, edition of 06.09.2014 p.) [3], "About Higher Education" (№1556-VII on 07/01/2014 p.) [4], "About Vocational education" (10.02.1998 p. №103 / 98-VR, edition of 01.05.2013 p.) [5], "The scientific and technical activities" (13.12.1991 №3714-VI, edition of 06.09.2014) [6]. These laws create conditions for the development of scientific and technical areas and technological development of the state. So D.L. Sergienko's pedagogical ideas are valuable, because he summarized the experience of training young people in socially useful work and developed a methodology of forming polytechnic knowledge and skills. He stated that science and improvement of modern production, mechanization and automation, scientific and technological progress can be successfully realized under the condition of general polytechnic education and labor upbringing of young people.

**Overview of publications on the topic.** Overview of educational activities and D.L. Sergienko's heritage has been presented in "Anthology of pedagogical thoughts of Ukrainian SSR" (1988), some scientists have mentioned his achievements, scientific and educational activities in their works, for example, V. Verbitsky, L. Manoryk,

L. Semenov, M. Fitsula, in dissertations – S. Demyanchuk, N. Kalinichenko, G. Kovalchuk, S. Masurenko, N. Terenteva. Despite the interest of the scientists to D.L. Sergienko's ideas, his scientific and pedagogical heritage requires further study to determine its significance in contemporary historical and educational science.

**Goals.** The goal of the article is to highlight the importance of pedagogical theoretical model of polytechnic labor training of pupils. This model was created on basis of learning of D.L. Sergienko's views.

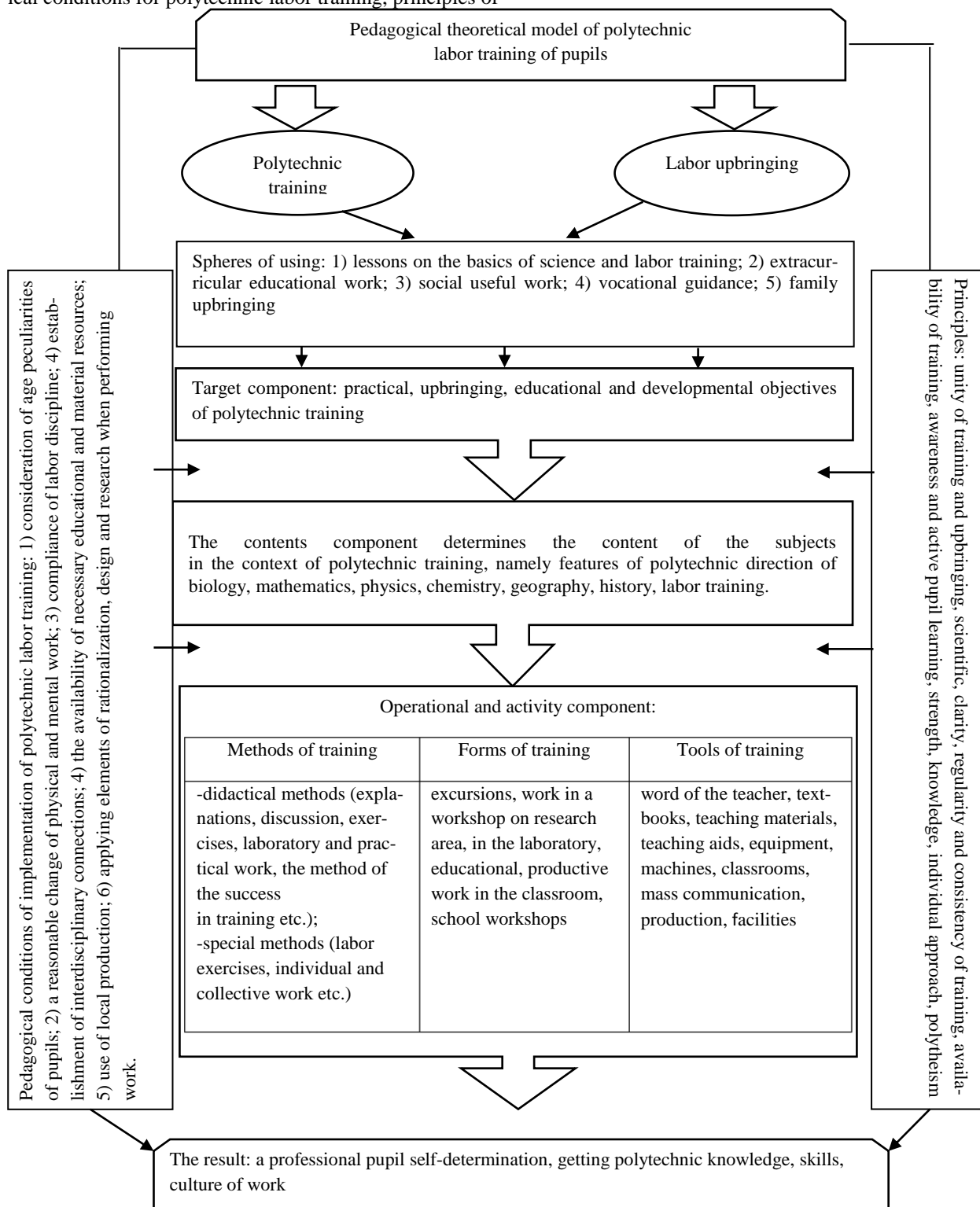
**Materials and methods.** Material of research is a scientific and D.L. Sergienko's educational heritage. We use the following methods: object-target, which contributed to the research of Sergienko's educational views, and the method of theoretical generalization, which allowed to formulate the basic ideas of scientific works of the scientist; modeling method which helped to create pedagogical theoretical model of polytechnic labor training of pupils.

**Results and discussion.** After learning D.L. Sergienko's creative achievements, we came to the conclusion that he had had a special interest to the problems of secondary school. He was analyzing the ways of implementation of polytechnic education in the study of the fundamentals sciences, during handicrafts, practical and laboratory classes. D.L. Sergienko summarized the best practices of schools of that time, and pointed how to combine theory with practice on the examples of school subjects (mathematics, physics, chemistry, biology, etc.) [1]. It will be useful for today's teachers to know D.L. Sergienko's views on methodology of polytechnic education, namely the system of polytechnic training (requirements for polytechnic education, purpose, contents, principles, tools and methods of polytechnic training) and the organization and maintenance of process of polytechnic training (especially the planning of the educational process of polytechnic education, forms of learning in the context of polytechnic education, requirements for teachers) [8-14]. Research of D.L. Sergienko's pedagogical ideas became the foundation for the creation of pedagogical theoretical model of polytechnic labor training of pupils. In "Encyclopedia of Education" the concept "model" is interpreted as "mentally or materially-implemented system that displays the object of study (natural or social) and is able to modify it so that its learning provides new information about this object" [2, p. 516].

On the basis of D.L. Sergienko's ideas and developed by him scheme of planning, contents of polytechnic education, handicraft, upbringing and profession counseling of pupils in the educational process of the school was

designed pedagogical theoretical model of polytechnic labor training of pupils, including polytechnic education and labor upbringing, the spheres of their using, pedagogical conditions for polytechnic labor training, principles of

polytechnic education and its components: target, contents, operational and activity, as well as the intended result. Schematic model is shown in Scheme 1.



Scheme 1. Pedagogical theoretical model of polytechnic labor training of pupils

Spheres of using of polytechnic education, labor training and education are the lessons on the basics of science, handicraft, extracurricular educational work, social useful work, vocational guidance, family upbringing. As shown in our research, pedagogical conditions for labor polytechnic training are the consideration of the age peculiari-

ties of pupils, a reasonable change of physical and mental work, compliance of labor discipline, establishment of interdisciplinary connections, availability of necessary educational and material resources, use of local production, applying elements of rationalization, design and research when doing simple work. From D.L. Ser-gienko's

point of view, implementation of polytechnic labor training should be guided by the principles of unity of training and upbringing, scientific, clarity, regularity and consistency of training, availability of training, awareness and active pupil learning, strength, knowledge, individual approach, politehnizm. Under the terms of modern pedagogy, we have identified the following components in the implementation of polytechnic education and labor education: 1) target, consisting of practical, upbringing, educational and developmental objectives of polytechnic training; 2) contents component that determines the content of the subjects in the context of polytechnic training, namely features of polytechnic direction of biology, mathematics, physics, chemistry, geography, history, labor training etc; 3) operational and activity component that provides a set of methods, forms and means of training. D.L. Sergienko determined didactical methods (explanations, discussion, exercises, laboratory and practical work, the method of the success in training etc.) and special methods (labor

exercises, individual and collective work etc.). Among the forms of training he preferred excursions, work in a workshop on research area, in the laboratory, educational, productive work in the classroom, school workshops. D.L. Sergienko offered such tools of training: word of the teacher, textbooks, teaching materials, teaching aids, equipment, machines, classrooms, mass communication, production, facilities. The result of polytechnic labor training of pupils includes a professional pupil self-determination, getting polytechnic knowledge, skills, culture of work etc. [7].

**Conclusions.** Thus, the presented pedagogical theoretical model of polytechnic labor training of pupils, based on the study of pedagogical D.L. Sergienko's views, is essential for polytechnic orientation of training material in a secondary school, and this model may be included in the contents of training teachers from different subjects.

#### REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Antologiya pedagogicheskoi mysli Ukrainskoi SSR [Anthology pedagogical thoughts of Ukrainian SSR] / [sost. N.P. Kalenyuchenko]. - Moscow: Pedagogika, 1988. - 635 s.
2. Encyclopedia Osvity [Encyclopedia of Education] / [glav. red. V.G. Kremen]. - K: Inter Yurinkom, 2008. - 1040 s.
3. Zakon Ukrainy "Pro Osvitu" [The Law of Ukraine "About Education"] // The Verkhovna Rada of Ukraine. - 23.05.1991 № 1060-XII, redaktsia 06.09.2014. - [Online] <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
4. Zakon Ukrainy "Pro Vyschu Osvitu" [The Law of Ukraine "About Higher Education"] // The Verkhovna Rada of Ukraine. - №1556-VII on 07/01/2014. - [Online] <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Zakon Ukrainy "Pro profesiino-tehnichnu Osvitu" [The Law of Ukraine "About Vocational Education"] // The Verkhovna Rada of Ukraine. - 10.02.1998 № 103/98-VR, redaktsia 05.01.2013. - [Online] <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/103/98-vp>.
6. Zakon Ukrainy "Pro naukova i naukovu-tehnichnu diyalnist" [Law of Ukraine "About Scientific and Technological Research"] [electronic resource]: // The Verkhovna Rada of Ukraine. - 13.12.1991 № 1977-XII, redaktsia 06.09.2014. - Reshym dostupno: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1977-12>.
7. Postoyuk N.V. Politehnichna osvita i trudove vihovannya v naukova-pedagogichnyi spadschini Sergienka D.L. (1911-1984) [Polytechnic education and labor education in the scientific and pedagogical legacy Serhiyenko DL (1911-1984)]: aftoref.dis. ... cand. ped. nauk / Postoyuk Nataliya Valentinivna; Kiev natsionalny lingvistichny universitet. -K., 2014. - 23 s.
8. Sergienko D.L. Leninski principy polytechnichnoi osvity i trudovogo navchania v silskiy zagalnoosvitniy trudoviy polytechnichny shkoli URSR / 1917-1941 / na materialah siskoi shkoly [Leninist principles of polytechnic education and labor education in rural secondary labor Polytechnic School of USSR / 1917-1941 / materials to rural schools]: Dis. ... Dr. ped. nauk / Dmitry Sergienko Lavrovich; Kyiv ped. Inst. imeni M. Gorky. - K., 1970. - 234 s.
9. Sergienko D.L. Organization of excursions into nature and agriculture in special school / D.L. Sergienko. - K., 1955. - 25 s.
10. Sergienko D.L. Pidgotovka uchniv s biologii do praktichnoi roboty v sotsialistichnomu silskomu gospodarstvi [Training students in biology for practical work in socialist agriculture] / D.L. Sergienko. - K: Radianska schk., 1950. - 172 s.
11. Sergienko D.L. Politehnichna osvita i trudove navchannya v silskiy shkoli [Polytechnic education and labor training in rural schools] / D.L. Sergienko. - K: Radianska schk., 1975. - 168 s.
12. Sergienko D.L. Robota gurtkiv unyh naturalistiv v shkoli: istoria, zmist i metodi roboty v svitli zavdan politehnichnoi osvity i trudovogo vihovannya [Work of groups of young naturalists in school: history, contents and methods of work in the light of the objectives of polytechnic education and labor education] / D.L. Sergienko. - K: Radianska schk., 1957. - 268 s.
13. Sergienko D.L. Suspilno korisna robota uchniv v silskomu gospodarstvi [Social work of schoolchildren in agriculture] / D.L. Sergienko. - K: Radianska schk., 1960. - 92 p.
14. Sergienko D.L. Formuvannya doslidnitskih umin i navkiv uchniv u vivchenni biologii v V-VIII klasi [Formation of research skills of schoolchildren in the study of biology at V-VIII classes] / D.L. Sergienko. - K: Radianska schk., 1969. - 128 s.

#### **Марушкевич А.А., Постоюк Н В. Д.Л. Сергиенко о политехнической трудовой подготовке учащихся общеобразовательной школы**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу педагогической теоретической модели политехнической трудовой подготовки школьников, которая была создана на основе исследования педагогических взглядов Д. Л. Сергиенко. Она включает политехническое обучение и трудовое воспитание, сферы их применения, педагогические условия обеспечения политехнической трудовой подготовки, принципы политехнического обучения и следующие компоненты: целевой, содержательный, операционно-деятельностный, а также предполагаемый результат. Эта модель может быть использована в подготовке учителей общеобразовательных учреждений к внедрению учебного материала политехнической направленности, а также в процессе повышения квалификации педагогов.

**Ключевые слова:** педагогическая модель, политехническая трудовая подготовка, политехническое обучение, трудовое воспитание



**Sinelnyk I.P.**

## **Prospective primary school teachers' education for tolerance through interactive training methods in extracurricular activities of high school**

*Sinelnyk Iryna Pavlivna, post-graduate student, Senior lecturer of foreign languages and methodologies department, Pedagogical Institute, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine*

**Abstract.** The article aims to investigate the role of high school in students' education for tolerance that is considered a professionally meaningful for them quality and a key to a successful intercultural communication in today's multiethnic, multireligious, multilingual, and multicultural world. At the same time, it is stressed that high school is a social institution within which tolerant consciousness and behaviour of students, namely prospective primary school teachers, can be successfully formed through different meaningful and structured extracurriculars. The research also examines the semantic aspect of the concepts "tolerance" and "extracurricular activities". Accordingly, tolerance is defined as a valuable attitude to people, regardless of gender, race, nationality, language, social status, religion, political views, and cultural identity. Extracurricular activities is determined as students' activities which fall outside the normal curriculum of an educational institution, are generally voluntary, and are organized and conducted with some participation of mentors. The results of the current study demonstrate that implementing teaching diversity and education for tolerance into the process of extracurricular activities is closely tied to the development of critical and creative thinking skills which help students solve conflicts collaboratively and successfully, fight biases and prejudice. It is also proved that an efficient methodology need to be applied to develop just mentioned skills and educate students for tolerance. This objective can be achieved through variation use of interactive training methods, like role playing, debates, case studies, synectics, symposia, brainstorming, colloquia, talk shows, virtual tours, and research activities. Certain pedagogical conditions adherence to which the effectiveness of students' education for tolerance in the process of extracurricular activities depends on are mentioned.

**Keywords:** *high school, education for tolerance, critical thinking, creative thinking, interactive training methods, extracurricular activities, prospective primary school teachers*

**Problem setting.** With its ultra-high speed and information technologies the modern world is becoming extremely close and accessible for us, we live in a virtual "global village" side by side with people different in race, nationality, language, social status, religion, and cultural identity which inevitably lead to misunderstanding, intolerance, disrespect, discrimination, and interpersonal confrontation which penetrate all spheres of social life. Intolerance both leads to misery for the people of the affected groups and, at the same time, denies to everyone opportunities to learn about others' cultures, languages, and ideas. Consequently, it is quite common to emphasize the need for tolerance in the multicultural world of today.

High school as a social institution that implements public order on the education of the younger generation for specific cultural values and beliefs, actually has to tackle the task of forming high quality professionals, in this case primary school teachers, able to navigate in a multicultural world, to understand its values and meanings, to interact effectively with members of other professional societies, both domestically and internationally, on the basis of mutual understanding and mutual respect, and tolerance.

It must be mentioned that teaching diversity and education for tolerance of prospective primary school teachers is quite not an easy but complicated process. Being a democratic value and having social roots, tolerant consciousness is formed gradually, from day to day. And the process will be effective when provided coverage of all kinds of students' activities. We firmly believe that within high school tolerant consciousness and behaviour of learners can be formed through different extracurricular activities.

**Analysis of recent achievements and publications.** Having analysed a great number of educational, philosophical, sociological, psychological, and methodological sources we have found that the problems of humanity and lenience have bothered minds of not a few scholars since the ancient civilization. Pythagoras, Parmenides, Tertulli-

an, St. Augustine, Erasmus Roterodamus, M. Luther, J. Locke, Montesquieu, J.J. Rousseau, I. Kant, C. Helvetius, J.G. Fichte and others meditated on the harmony of human relations, justice, equality, and happiness. Later, various aspects of the younger generation's education for tolerance were studied by M. Berdiaiev, M. Bakhtin, P. Florensky, V. Soloviov, V. Sukhomlynskyi, K. Ushynskyi, K. Jaspers, S. Frunk, J.-P. Sartre, J. Dewey, J.S. Mill, J. Rawls, C.R. Rogers, A. Schweitzer and others. Currently, the problem of education for tolerance is being investigated by V. Zolotukhin, A. Asmolov, I. Ziaziun, I. Bekh, O. Dokukina, S. Bondyrieva, D. Koliesov, V. Maralov, V. Sitarov, R. Valitova, S. Ter-Minasova, B. Hershunskyi, O. Savchenko, M. Waltzer, O. Hoffe, S. Mendus, M.F. Gülen and others.

However, analysis of scientific sources lets us claim that even although the abovementioned problem has been investigated rather comprehensively, such aspect as prospective primary school teachers' education for tolerance in the process of extracurricular activities of high school has been given insufficient attention.

**The objective of the article.** The purpose of our study is to underscore the role of high school in students' education for tolerance, to analyze the semantic aspect of the concepts "tolerance" and "extracurricular activities" on the material of some lexicographical sources, to determine the interactive training methods which may be used as effective means of prospective primary school teachers' education for tolerance in the process of extracurricular activities of high school and to provide an organizational discourse and case study of some of them.

**The statement of the fundamental material.** Revealing the problem of prospective primary school teachers' education for tolerance in the process of extracurricular activities of high school, it is above all necessary to understand the meanings of its key notions, namely "tolerance" and "extracurricular activities".

Having analyzed a number of lexicographical sources of different linguistic cultures, we may note that "toler-

ance” is quite a controversial concept and up to date there is no common understanding of the phenomenon, for the meaning of the concept “tolerance”, as of any other concept, is ambiguous and has various connotations in different linguistic cultures due to the historical experience, verbal and non-verbal behaviour peculiarities, and the system of traditions and spiritual values of a certain nation. The general understanding that representatives of different linguistic cultures have on tolerance is as “willingness to accept or allow behaviour, beliefs, customs etc, which one does not like or agree with, without opposition” [4, p. 1418]. Thereby, we understand tolerance as a valuable attitude to people, regardless of gender, race, nationality, language, social status, religion, political views, and cultural identity.

Now, we will define what is meant by the concept “extracurricular activities”. A brief historical review indicates that although the term appeared only in the late 19th century, different kinds of extracurriculars have been used from the antiquity. In particular, Harry C. McKown noticed that many of them even in quite modern form were to be found in ancient schools. Athletics, music, oratorical competitions, student participation in government, clubs, debating, dramatics, special day celebrations, public programs, and honor awards and societies were well established in Athens and Sparta in support of regular education [5, p. 1]

The modern understanding of the term is given in different lexicographical sources. Thus, “Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English” defines “extracurricular” as an adjective that is “outside the regular course of work or studies at a school or college: *She’s involved in many extracurricular activities, such as music, sport and drama.*” [1, p. 427]. We have found out that “Longman Dictionary of English Language and Culture” gives the same explication but adds that “these activities are usually free, and allow students to follow their own interests while using the facilities of their place of study” [4, p. 456]. In this manner, we may sum up that extracurricular activities (ECAs) pertain to students’ activities which fall outside the normal curriculum of an educational institution, are generally voluntary as opposed to mandatory classes, and are organized and conducted with some participation of mentors.

We believe that students who participate in meaningful and structured ECAs would have significant benefits. Students become involved in extracurricular activities not only for entertainment and enjoyment purposes, but most important, to gain and improve skills, build confidence and self-esteem, learn the values of teamwork, individual and group responsibility, to make new friends, gain a sense of community. Moreover, ECAs provide a channel for reinforcing the material learned in the classroom, offering students the opportunity to apply their academic skills in a real-world context, and are thus considered part of a well-rounded education. Again, ECAs are activities, within which it is, to our mind, possible to teach diversity, to form tolerant consciousness and behaviour of students, specifically prospective primary school teachers, that is indispensable for living in a multicultural world.

This paper is limited in its scope and therefore we will observe only some of extracurricular English activities which students are offered at Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University and research on several

training methods which obtain the greatest potential in teaching students different cultures, developing their linguistic competence, improving their intercultural communication skills, and educating them for tolerance.

Among ECAs to mention there is *service learning* that “integrates community service with academic study to enrich learning, teach civic responsibility, and strengthen communities. Service learning is designed to increase interest, autonomy or self-direction, relatedness, and competence” [6, p. 5-6]. Once a week prospective primary school teachers conduct free English lessons for children aged from 4 to 9 who are members of the club “Let’s Speak English!” that is organized within the social project called “With Kyiv and for Kyiv” being implemented by Borys Grinchenko Kyiv University. Participating in this kind of ECAs helps students to see the value of what they are learning in the English related classes, builds students’ character, develops them personally and socially, increases civic engagement, and connects them with their community. At the same time, service learning strives to teach students diversity and educate them for tolerance by involving children of different age, nationality, religion, stratum of society.

The other kind of English ECAs set up at the Institute is the *students’ scientific club* «Language and Area» the main goals of which are to form English sociocultural competence of prospective primary school teachers and improve their intercultural communication skills. Through the curriculum content and teaching materials students get acquainted with modern lifestyle of English-speaking countries that includes national symbols, national character, national stereotype, religion, the division of society into classes, traditions, manners, culture, art, life of young people, youth organizations, media, environmental protection and the like. A discussion on any of these topics might easily lead into a conversation about multiculturalism. A. Kamra and D. Wood in their research have noted that too often multicultural education focuses on what makes people different and thus works against stated goals [2, p. 119-127]. Consequently, in discussions and other kinds of work we endeavour to highlight the similarities amongst people from diverse cultures rather than differences that is a more effective way to promote understanding, respect, and tolerance.

One more kind of ECAs worth mentioning is the *students’ debating society* “The Wisdom of Heart”. David G. Lawrence in his research on procedural norms and tolerance divided the responses to questions related to tolerance into two categories: soft issues and hard issues. The scholar defined soft issues as those that did not arouse strong feelings, while hard issues were those in which strong emotions were involved. He found education was a small factor in the tolerance of an individual on soft issues, such as pollution. However, on harder issues, such as legalization of marijuana or racial discrimination, he found a strong correlation between tolerance and higher education [3, p. 86-89]. Hence, the content of the curriculum and the materials for various activities contain information on history, religion, culture, customs, traditions, conventions, social stereotypes of different nationalities and cultures as well as a wide range of urgent social and global issues of the modern world: social inequality, human rights and obligations, juvenile delinquency,

domestic violence, premarital sex, abortion, euthanasia, religious problems, stem cell research, slavery, substance addiction, child suicide, prejudice and discrimination, racism, terrorism, capital punishment, immigration and globalization and a great many of other topics related to tolerance and diversity. Thus, we aim at the development of the skills and values essential to felicitous personal life and prosperous career, such as problem solving through critical thinking, evaluating personal opinions critically, conflict prevention and conflict management, the skills of good listening, negotiation, compassion, cooperation, and treatment people politely, acceptance of various cultures, development of tolerant consciousness and behaviour.

Implementing teaching diversity and education for tolerance into the process of ECAs one should take into consideration that bringing up of a tolerant generation is closely tied to the development of the skills of critical and creative thinking. Therefore, let's elucidate what critical and creative thinking mean.

On the whole, *critical thinking* represents an exercise that lasts for the whole life. While thinking critically, a person tests his own assumptions and biases. Together with compassion and mutual respect, critical thinking makes foundation for tolerance. Critical thinking is necessary for developing students' skills which help them solve conflicts collaboratively and successfully. Absence of critical thinking makes it impossible to fight biases and prejudice and makes intolerant behaviour prevail.

It should be pointed out that the educators mostly use logical thinking while teaching. But it would be much more productive when logical and critical thinking were used together. In case of logical thinking the problem is known beforehand, but in case of critical thinking the problem needs to be revealed and defined. In case of logical thinking the conclusion is made from the two prereq-

uisites. There can be only one correct decision; although in case of critical thinking it is possible to find several right ways for solving the problem.

Critical thinking makes students to have their biases and assumptions questioned and tested that in turn facilitates development of tolerance. There are five main characteristics of critical thinking: critical thinking starts from problem identification and its acknowledgment; obtaining of information is a starting point of critical thinking and not its final result; critical thinking is an independent thinking; critical thinking strives for sound argumentation; critical thinking is social thinking.

Apropos of *creative thinking*, we may say that it is the skill of looking at different events in a new way and finding a new, original way for problem solving. The distinctive feature of creative thinking is to find new linkages among ideas. Creative problem solving skills will definitely help students overcome difficult situations which might occur in their life, again both private and professional. Time and again, creative people are described as self-assured people of strange character who change their moods often. However, regardless of this, creative people never share prejudices and do not think in a trivial way. This is why the people of creative nature are tolerant [8, p. 3-5].

It should be noted that an efficient teaching environment and methodology need to be applied in the process of ECAs that will promote students' free thinking and develop their independent problem solving skills. This can be achieved, in our opinion, through interactive training that is a contemporary educational system based on the principles of humanism. The interactive training methods which are systematically used during the structured sessions of both the students' scientific club «Language and Area» and the students' debating society «The Wisdom of Heart» are presented in *Figure 1*:

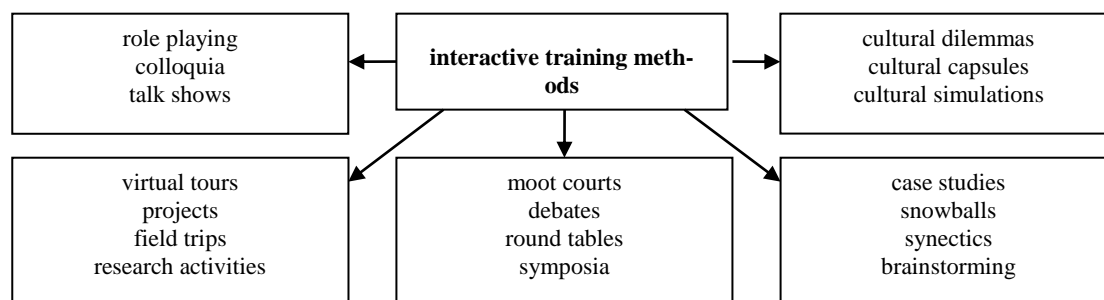


Figure 1. Interactive training methods

As we see above, there are so many methods to be fostered in the ECAs environment to aid the process of student's education for tolerance, of which these are just a mere few demonstrations of. Within the article we will discursively overview only some of them, namely case study method and debating.

*Debating* is an extracurricular activity that can be much fascinating for students, particularly if to pick topics that are close to their hearts and life experience. When a student is passionate about a given topic and is required to compete for a distinction or prize, this can help reduce stage fear that even the most confident performers can suffer from. And it is very beneficial for his/her future career as if he/she starts to feel nervous, shaky, or even completely debilitated at the thought of performing in front of an audience, that is a class of primary school stu-

dents, he/she might fail in teaching. Additionally, as part of the debating team, a student may come across as more confident and may be able to improve his/her English communicative skills in a seemingly effortless fashion. The group of students can be divided into two teams or one group can be pitted against another to create a sense of competition. The topics for this activity can be given in advance, permitting the students to prepare a written speech or a project beforehand. By and large, debating can be interesting, enriching, and something the students will look forward to. Furthermore, debating promotes communication and advocacy skills, improves self-confidence, encourages critical and creative thinking abilities, educates for tolerance.

*Case study method* is a learning technique that is either based on real events, or area construction of events which

could reasonably take place. Cases tell a story, one involving issues or conflicts which need to be resolved by students – though most case studies do not have one obvious or clear solution, like those ones of abortion or euthanasia. The information contained in a case study might be complex (including charts, graphs, and relevant historical background materials) or simple – a human story that illustrates a difficult situation requiring a decision. A survey of faculty and students at Harvard Business School found that what engages students most in a case is that it tells a story: “a good case presents an interest provoking issue and promotes empathy with the central characters. It delineates their individual perspectives and personal circumstances well enough to enable students to understand the characters’ experience of the issue. The importance of the compelling issue and the empathetic character reflects the fact that cases typically focus on the intersection between organizational or situational dynamics and individual perception, judgment, and action” [7, p. 1]. Some studies and personal observations have shown that this method can help mentors involve their students more fully in discussions of the topics related to social and global problems and multicultural issues. Case studies can provide a rich basis for developing students’ problem solving and decision making skills as well as for educating them for tolerance. Cases can help organize and bring to life abstract and disparate concepts by forcing students to make difficult decisions about complex human dilemmas, herewith often more than one dilemma can be presented through the same case study.

Finally, it must be added that the effectiveness of students’ education for tolerance in the process of ECAs depends on adherence to certain pedagogical conditions among which are a mentor’s pedagogical tolerance; variation use of interactive training methods; providing each student’s activity and feedback that must be argumentative, informative, personalized, and imaginative; ensuring the consistency and continuity of the process of education for tolerance.

### Conclusion and the prospects of the above research.

Thus, we are of the strong opinion that high school is a social institution within which tolerant consciousness and behaviour of prospective primary school teachers can be formed through different meaningful and structured extra-curriculars. Active participation in ECAs is expected to provide much benefit to students as it can help them acquire a greater cultural awareness, improve listening and speaking skills, build confidence and self-esteem, learn the values of teamwork, individual and group responsibility, obtain a sense of community.

We have also come to understanding that implementing teaching diversity and education for tolerance into the process of ECAs we should take into consideration that bringing up of a tolerant generation is closely tied to the development of the skills of critical and creative thinking. Together with compassion and mutual respect, critical and creative thinking make foundation for tolerance. Critical and creative thinking is necessary for developing students’ skills which help them solve conflicts collaboratively and successfully while their absence makes it impossible to fight biases and prejudice and makes intolerant behaviour prevail.

The results of the current study indicates that an efficient teaching environment and methodology need to be applied in the process of ECAs to promote students’ free thinking and develop their independent problem solving skills. This objective can be achieved through curriculum content rich in multicultural and controversial issues and variation use of interactive training methods such as role playing, manifesto, debates, case studies, synectics, symposia, colloquia, talk shows, virtual tours, research activities, etc.

Another study that could be useful to conduct would be one that investigated high school students’ education for tolerance in different countries of the world. The approaches to education for tolerance in Ukraine and abroad could be compared.

### REFERENCES

1. Hornby, A. S. Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English. – Oxford University Press; 4 ed., 1989. – 1581 p.
2. Kamra, A., and Wood, D. Multiculturalism across the Curriculum. – McLeod, K. (ed.) Multicultural Education: A Partnership. – Toronto: CCMIE, OISE Press, 1987. – pp. 119-127.
3. Lawrence, David G. Procedural Norms and Tolerance: A Re-assessment. – American Political Science Review 70, 1976. – Pp. 80-100.
4. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Longman; 2 ed., 1998. – 1592 p.
5. McKown, H. Extracurricular Activities. – New York: The MacMillan Company; 3 ed., 1952. – 666 p.
6. Pearson, Sarah S. Finding Common Ground: Service Learning and Education Reform. – A Survey of 28 Leading School Reform Models. – Washington, D. C.: American Youth Policy Forum, 2002. – 137 p.
7. Teaching with Case Studies. – Speaking of Teaching, Winter 1994, Vol. 5, No. 2. – Accessed: [http://web.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/case\\_studies.pdf](http://web.stanford.edu/dept/CTL/Newsletter/case_studies.pdf)
8. The Stories of Our Yard: Teacher Manual. The elective Program of Tolerance for IV and V grades. – The Children’s Tolerance Education Project. – 10 p. – Accessed: [http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/en/CD\\_SEC3/Children’s\\_Tolerance\\_Programme/Children’s\\_Tolerance\\_Program\\_Teachers\\_Manual\\_Intro\\_Georgia.pdf](http://tandis.odihr.pl/documents/hre-compendium/en/CD_SEC3/Children’s_Tolerance_Programme/Children’s_Tolerance_Program_Teachers_Manual_Intro_Georgia.pdf)

### Синельник И.П. Воспитание толерантности будущих учителей начальной школы посредством интерактивных методов обучения во внеаудиторной деятельности высшей школы

**Аннотация.** В статье исследуется роль высшей школы в воспитании толерантности студентов, которая считается профессионально значимым для них качеством и ключом к успешной межкультурной коммуникации в современном полиэтническом, многоконфессиональном, многоязычном и мультикультурном мире. В то же время, подчеркивается, что высшая школа является социальным институтом, в рамках которого возможно успешно формировать толерантное сознание и поведение студентов, а именно будущих учителей начальной школы, в процессе различных структурированных видов внеаудиторной деятельности. Исследован также семантический аспект понятий «толерантность» и «внеаудиторная деятельность». Соответственно, толерантность определяется как ценностное отношение к людям, независимо от пола, расы, национальности, языка, социального статуса, вероисповедания, политических взглядов и культурной идентичности. Внеаудиторная деятельность определяется как деятельность студентов, отличная от учебной, базирующаяся на добровольной основе, и такая, которую

организуют и проводят наставники, принимая в ней некоторое участие. Результаты данного исследования показывают, что реализация обучения разнообразию и воспитания в духе толерантности в процессе внеаудиторной деятельности тесно связана с развитием навыков критического и творческого мышления, которые помогают студентам решать конфликты совместно и успешно бороться с предубеждениями и предрассудками. Доказано также, что с целью формирования вышеуказанных навыков и воспитания толерантности студентов необходимо применение эффективной методологии. Эта цель может быть достигнута посредством вариативного использования интерактивных методов обучения, таких как ролевые игры, дебаты, кейс метод, синектика, симпозиумы, мозговой штурм, коллоквиумы, ток-шоу, виртуальные туры и научно-исследовательская деятельность. Упоминаются некоторые педагогические условия, от соблюдения которых зависит эффективность воспитания толерантности учащихся в процессе внеаудиторной деятельности.

**Ключевые слова:** *высшая школа, воспитание толерантности, критическое мышление, творческое мышление, интерактивные методы обучения, внеаудиторная деятельность, будущие учителя начальной школы*

**Балаховська Ю.М.**

**Творче осмислення проблеми методів викладання літератури у спадщині О.Р. Мазуркевича**

*Балаховська Юлія Михайлівна, асистент*

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна*

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі критичного аналізу методичної спадщини О.Р. Мазуркевича – визначного вченого-педагога, першого академіка в галузі методики викладання літератури другої половини ХХ століття. Автор розглядає найгрунтовніші науково-методичні ідеї вченого про методику та методи викладання літератури, які вплинули на подальший розвиток методології та методики викладання літератури в середній загальноосвітній школі. Визначено, що О.Р. Мазуркевич розглядав методи викладання в органічній єдності з творчістю учителя літератури, важливу роль надавав творчій самостійній роботі учнів над текстом художнього твору, його аналізу в нерозривній єдності змісту і форми, підкреслював важливе значення методу читання художнього твору як основи шкільного курсу літератури. У статті здійснено аналіз методичних поглядів науковця, які й донині займають важливе місце в теорії і практиці методики викладання літератури.

**Ключові слова:** *методика навчання, метод, літературна освіта, аналіз твору, самостійна робота, читання*

Організація навчального процесу певною мірою залежить від стану літературної освіти, розуміння її сутності вчителем-словесником. Система підготовки школярів у цілому й літературна зокрема має будуватись на основі кращих традицій національної педагогіки. Саме тому постає необхідність вивчення історичного досвіду шкільної літературної освіти, накопиченого вітчизняною методикою. Його критичний аналіз є важливим джерелом розробки стратегії сучасної літературної освіти.

Аналіз методичної спадщини важливий для подальшого вдосконалення теорії і практики викладання літератури в школі. Адже вивчення в історичному аспекті сутності й значення методики, врахування як досягнень теорії й практики викладання літератури, так і недоліків, що часом шкодили розвитку шкільної літературної освіти в Україні, сприяє педагогічному зростанню вчителя, підвищує його методичну грамотність. Саме критичний аналіз історії викладання літератури допомагає глибше зрозуміти об'єктивні закони методики як науки, що у свою чергу дозволяє впевненіше досліджувати проблеми шкільної літературної освіти.

Однією з головних проблем педагогічної науки та практичної діяльності учителів-словесників є питання методів навчання літератури. Різноманітність змісту літератури як навчального предмета в середній школі вимагає і різноманітних методів та прийомів навчання, які у своїй сукупності забезпечують свідоме, глибоке і міцне засвоєння школярами знань, оволодіння ними вміннями та навичками, сприяють їхньому естетичному, моральному та розумовому розвитку.

Велику роль з цього погляду відіграє теоретична та методична спадщина визначного педагога й методиста другої половини ХХ століття, першого і єдиного академіка в галузі методики викладання літератури в школі Олександра Романовича Мазуркевича (1913 – 1995).

Наукова спадщина ученого досліджується вперше. Надруковані поодинокі статті, у яких висвітлювалися окремі аспекти творчої діяльності вченого, не давали повної картини про його педагогічні й методичні пошуки, яким подеколи надавалася не зовсім об'єктивна оцінка. Водночас вивчення творчої спадщини О.Р. Мазуркевича надає можливість глибше осмислити історію розвитку методичної думки протягом майже півстоліття (50-90pp. ХХ ст.).

Мета даної статті: визначити та охарактеризувати актуальні для сучасної методичної науки ідеї О.Р. Мазуркевича щодо методів навчання літератури.

Діяльність Олександра Романовича Мазуркевича на науковій ниві була досить результативною. Протягом 45 років він досліджував проблеми літературної освіти, історію української літератури, творчість та педагогічні погляди Г.С. Сковороди, І.П. Котляревського, Т.Г. Шевченка, І.Я. Франка, М.М. Коцюбинського, Лесі Українки, А.Ю. Тесленка, С.В. Васильченка, П.А. Грабовського. Відновив забуті імена: Х.Д. і Х.О. Алчевських, І.Г. Прижова, В.П. Коховського, В.В. Князева, Д.М. Ревуцького. У літературознавстві вчений виступив послідовником О.І. Білецького, а в методиці літератури – В.В. Голубкова і Т.Ф. Бугайко.

Науковець працював у галузі критики, літературознавства, методики літератури, історії педагогіки. Його перу належить більше трьохсот наукових праць, серед яких 68 книг, у тому числі 6 підручників; 30 брошур; численні статті у збірниках, журналах і газетах, зокрема 16 опубліковано у зарубіжних виданнях.

Основний період діяльності О.Р. Мазуркевича припадає на непростий час ідеологічного тиску, коли вияви національної культури потрібно було кваліфікувати як прояв буржуазного націоналізму і викорінювати їх. Тому необхідно було пристосовуватися і знаходити можливості для збереження, розвитку й утвердження рідної мови і літератури. Більшість його праць мають ідеологічне забарвлення, та попри це вони сприяли розвитку української літератури, методики її викладання в школі [5].

З урахуванням сучасних підходів до літературної освіти праці О.Р. Мазуркевича з методики літератури залишаються актуальними і тепер. Учений науково обґрунтував суспільну роль методики літератури як науки, дав огляд становлення і розвитку методичної думки в минулому столітті, обґрунтував важливий виховний вплив літератури на молоде покоління, відзначив високе покликання і важливу роль учителя літератури.

В усі часи розвиток середньої загальноосвітньої школи пов'язаний з вимогою удосконалення системи літературної освіти, насамперед, поглиблення змісту шкільного курсу літератури, посилення її ролі у формуванні особистості. Вирішення цього завдання О.Р. Мазуркевич пов'язував з необхідністю використання сучасних методів навчання, підвищенні їх ефективності, максимальній активізації навчального процесу. А це, в свою чергу, передбачає як одну з найголовніших передумов – глибоку методологічну і методичну підготовку вчителів-словесників.

Весь зібраний і апробований науково-теоретичний та методичний матеріал з цієї теми О. Мазуркевич узагальнив та систематизував у ґрунтовній праці "Метод і творчість" (1973). Автор розглядає навчальний метод в органічній єдності з творчістю учителя літератури, з його майстерністю, особистими професійними якостями і творчим застосуванням передового досвіду.

Вирішальне значення шкільної літературної освіти О.Р. Мазуркевич вбачав у підвищенні виховної ролі мистецтва слова, передусім – удосконаленні методів, прийомів, засобів навчання й у зв'язку з цим вивченні передового педагогічного досвіду вчителів – рушія вдосконалення методики викладання літератури [2, с. 9]. У центрі уваги вченого-дослідника перебуває творча самостійна робота учнів над текстом художнього твору, його аналіз у нерозривній єдності змісту і форми. Водночас значна увага приділяється питанням теорії літератури і розкриттю засобів художньої майстерності письменників, без чого повноцінний аналіз твору неможливий.

Дослідник наголошував, що удосконалення методів навчання означає для вчителя літератури, передусім, ефективне підвищення майстерності проведення уроків і позакласних занять, зосередження головної уваги на вивченні тексту художнього твору і, разом із тим, продумане використання у процесі вивчення літератури образотворчого, театрального і музичного мистецтва, кіно, радіо, телебачення, проведення літературних конкурсів, екскурсій, походів, вечорів, читачьких конференцій, диспутів, вікторин. Усе це сприяє глибокому засвоєнню учнями літературних знань, формуванню відповідних умінь і навичок сприймання й аналізу художніх творів, розумінню літературного процесу, розвиткові художнього мислення, творчих здібностей, моральних якостей та естетичних смаків учнів, формуванню світогляду, всебічному гармонійному розвитку особистості. Цій меті підпорядковане здійснення одного з головних завдань методики літератури – розроблення в теорії і практиці найефективніших шляхів, форм і методів вивчення художньої літератури у зв'язках із життям народу, з вимогами і завданнями сучасності.

О. Мазуркевич надавав виключно великого значення науковому обґрунтуванню найдосконаліших методів і прийомів вивчення художньої літератури на уроках різних типів і в системі позакласної роботи, розробленню найефективніших, відповідних цим методам, форм літературних занять. Він писав про необхідність теоретично обґрунтувати і практично опрацювати шляхи і способи аналізу художніх творів у шкільному курсі літератури, встановити чітку систему аналізу художнього образу в його ідейно-естетичній цілісності, в єдності змісту і форми літературного твору.

Учений зазначав, що подальше удосконалення методів, форм і прийомів викладання літератури, активізація навчального процесу, поживлення методичної роботи можуть бути досягнуті тільки внаслідок зміцнення зв'язків педагогічної науки зі шкільною практикою, вищих навчальних закладів зі школами, наукових працівників і методистів з учителями. Розв'язати поставлену проблему можна тільки колективними зусиллями, тому О. Мазуркевич разом зі своїм науко-

вим колективом, а також власною науковою і педагогічною діяльністю сприяв цьому. Великої ваги він надавав вивченню і критичному аналізу наукових здобутків з викладання літератури у школі, вивченню практичного досвіду, неодноразово перевіряючи науково-практичні досягнення особисто на уроці в школі, у студентській аудиторії, на курсах підвищення кваліфікації учителів-словесників.

Особливу увагу вчений приділив питанню ролі методики літератури як науки. Він зазначав, що у найбільш стислому визначенні методика викладання навчального предмета – це галузь педагогічної науки, що являє собою окрему теорію навчання або окрему дидактику. Її завдання полягають у тому, щоб у процесі дослідження явищ викладання певного предмета розкривати між ними закономірності й на основі пізнаних закономірностей встановлювати нормативні вимоги до навчальної діяльності вчителя (викладання) і пізнавальної діяльності учнів (вивчення). У розв'язанні цих завдань центральне місце в методичній науці належить проблемам змісту і методів навчання, підкреслював О.Р. Мазуркевич. Він писав, що предмет і завдання методики літератури визначаються її роллю саме як суспільної науки.

О. Мазуркевич запропонував таке визначення методики літератури: "це така педагогічна дисципліна, об'єктом дослідження якої є суспільний процес виховуючого навчання засобами художньої літератури і завдання якої полягає у відкритті закономірностей цього процесу навчання, щоб здійснювати найбільш правильне керівництво ним" [2, с. 15].

У 60-70-ті роки ХХ ст. у методиці літератури важливо визначалася її суспільна роль, оскільки вона належить саме до наук суспільних, гуманітарних. Радянська методика літератури мала яскраво виражений ідеологічний характер і чітко визначені виховні функції, що позначилося на змісті навчальних програм і підручників. О. Мазуркевич зазначав, що науковим підґрунтям методики літератури є психологія і літературознавство, її життєвим матеріалом є художня література, творцем – учитель, а об'єктом і водночас суб'єктом – учень. За його словами, мета її та ж сама, що й усіх інших методик – виховання людини засобами свого предмета, тільки сутність методики літератури становить мистецтво слова [2, с. 15].

Неоднозначною сьогодні є думка дослідника про те, що саме єдність ідейного змісту творів мистецтва слова і своєрідність методів вивчення його зумовлює природу методики літератури як науки. І не тільки природу, а й долю методики. О.Р. Мазуркевич не міг погодитися з твердженням, ніби вивчення літератури як виду мистецтва не визнається наукою, оскільки його предмет не має принципів і закономірностей, він твориться з веління "всевишнього", а тому не може бути й мови про будь-які методи – чи то дослідницькі, чи то навчальні. Зокрема, декаденти (насамперед символисти) заперечували науковість методики літератури і заперечували будь-які методи вивчення мистецтва слова.

Проаналізувавши особливості шкільного курсу літератури та методики викладання літератури, О.Р. Мазуркевич наполягав, що література є мистецтвом, а сприйняття мистецтва, його вплив на почуття і свідомість специфічні. З певного віку мистецтво слова ви-

вчається в школі в його історичному розвитку, в його послідовності, системі і внутрішніх закономірностях. Це вимагає наукового осмислення літератури як духовного багатства народу, як образного відображення історичної і сучасної живої дійсності, пізнання того, як жили наші батьки, діди, прадіди і як жити нам і нашим онукам. В той же час служить народові своїм моральним зарядом, своєю ідейно-виховною силою і чарівною своєю красою, що дає нам естетичну насолоду [2, с. 28]. Художній літературі в школі, як і в суспільстві, властива цільність і єдність її природи – як науки і мистецтва.

Дослідник підкреслював, що не можна дивитись на літературу в школі лише як на насолоду, не можна викладати її так, щоб учні тільки милувались нею, як забавкою. Саме методика як наука покликана обґрунтовано з'ясувати особливості навчання літератури в школі, удосконалюючи методи, підносячи майстерність учителя-словесника, сприяти втіленню в життя науково обґрунтованої і практично вивіреної, досконалої і стабільної програми з літератури з чітко окресленим змістом і принципами вивчення предмета.

О.Р. Мазуркевич залишив сучасним методистам багато роздумів про перспективи розвитку сучасної йому методики літератури. Він відзначав, що, долаючи труднощі зростання і творчих пошуків, методика переживала тоді (на початку 70-х років ХХ століття) разом з усією літературою період нового піднесення. Досягнення методики і досвід викладання літератури в радянській школі давали матеріал її подальшого теоретичного збагачення і практичного застосування вчителями та методистами. Перед сучасною методикою з новою силою постає насущна проблема науково пошуку шляхів удосконалення рівня викладання літератури в школі. На думку науковця, важливо піддати конкретному критичному аналізу найістотніші недоліки у методичних працях попередників, що допомогло б знайти шляхи і засоби подолання цих недоліків у майбутньому.

Слушною і нині є думка, що в усій нашій педагогічній теорії і шкільній практиці, серед найактуальніших проблем, найбільш насущних завдань, від розв'язання яких значною мірою залежить успіх навчання і виховання, є проблема методів навчання: "Удосконалення випробуваних і створення нових, умілий добір і майстерне творче застосування різноманітних, але найбільш відповідних віковій дітей, змістові матеріалу, педагогічним цілям і завданням учителя, а також специфіці предмета методів навчання і виховання, без штучного поділу їх на "провідні" й "допоміжні", "головні" й "другорядні", "активні" й "пасивні", при постійному використанні всього методичного матеріалу для досягнення розумної цілеспрямованої активізації педагогічного процесу, – такою уявляється нам роль методів навчання літератури як мистецтва слова в сучасній школі" [2, с. 30].

Великого значення серед різних методів навчання О.Р. Мазуркевич надавав методам самостійного читання художнього твору. Адже сам твір, текст письменника є головним предметом вивчення, основою шкільного курсу літератури. Слово вчителя, критична література і підручник супроводжують, спрямовують, але не підміняють осягнення художнього твору читачем-учнем.

Самостійна робота над текстом художнього твору, починаючи з безпосереднього його читання, – найперша неодмінна умова і початковий етап аналізу твору, вивчення творчості письменника на тлі літературного процесу: "Самостійна робота над основним (художнім) і допоміжним (критичним) текстами – це і є передня, вихідна позиція активізації навчально-виховного процесу, забезпечення всеохоплюючої творчої діяльності учнів на уроках літератури і в усій системі класних і позакласних, шкільних і позашкільних занять, спрямованих на її глибоке вивчення у нерозривному зв'язку з життям" [2, с. 105].

Вчений підкреслював, що усвідомлення прочитаного є основним шляхом до правильного сприймання художнього твору: "Тільки свідоме читання, в поєднанні з емоційними переживаннями, забезпечує повноцінне використання в школі і великої виховної сили літератури, і широких її пізнавальних можливостей" [2, с. 106].

При цьому науковець зазначав, що не потрібно протиставляти читання художнього тексту його переказові, особливо якщо цей переказ є справді детальним, наближеним до тексту й емоційним. Одне одного не повинні виключати, а навпаки – має доповнювати, підсилювати. Потрібно дбати не лише про чуттєве сприймання художнього твору, а й про розумове осмислення його; не тільки про емоційне реагування, а й про свідоме засвоєння, – одне немислиме без другого [2, с. 109].

Актуальними в новітній методиці викладання літератури є питання про осмислення учнями роботи художника зі словом, його задуму і реалізації в художніх образах. Звичайно, вже саме читання художнього твору – в школі, вдома чи в бібліотеці, індивідуальне чи колективне, мовчазне чи вголос – є неодмінним. На уроці художній твір повинен звучати і діяти на почуття і свідомість учнів безпосередньо. Але разом із тим потрібно домагатися максимальної активності мислення учнів, найбільшого напруження їх розумової діяльності (а не тільки збудження, чуттєвої реакції) протягом усього вивчення художнього твору в школі і надовго після нього [2, с. 109-110].

Важливою на всіх етапах розвитку методики викладання літератури залишається проблема роботи вчителя над формуванням навичок виразного читання. Воно забезпечує глибоке внутрішнє сприйняття твору в його ідейно-художній цілісності, через органічне злиття емоцій зі свідомістю. "Таке читання незримо й непомітно, але міцно й надійно об'єднує читача (слухача) з письменником, переносить нас у чарівний світ образів, а через них – у світ ідей, відтворених мистецтвом слова" [2, с. 110].

Одним з ефективних прийомів роботи над виразним читанням художнього твору О. Мазуркевич вважав читання прози і віршів напам'ять. Добрими помічниками учителя у виразному читанні називав науковець магнітофон, радіолу, телевізор, радіоприймач. Але тільки помічниками, бо запис голосу читця-професіонала підсилить враження, та не замінить живого слова вчителя. "Потрібно якнайповніше оволодіти мистецтвом виразного читання, – писав О.Р. Мазуркевич. – Курс його має зайняти гідне місце в навчальних планах педагогічних вузів, у методиці підготовки вчителя-словесника" [2, с. 116]. До речі, слід зауважити, що



О.Р. Мазуркевич сам виразно напам'ять читав поетичні й досить великі за обсягом уривки з прозових творів української класичної літератури.

Основна робота – читання і самостійне естетично-сміслові, почуттєво-розумові сприймання художніх творів, у зв'язку з усією творчістю письменника, з літературним процесом і життям суспільства, – супроводжується і підсилюється в школі читанням рекомендованої вчителем і дібраної з власної ініціативи критичної літератури, яка формує розвиток критичного мислення учнів, спонукає до висловлення власної думки про прочитаний твір.

Цікавою у монографії "Метод і творчість" є наукова розвідка, пошук відповіді на питання: як бути зі "старими" методами і з "новаторськими" спробами. Побіжний екскурс ученого в історію розвитку методики навчання, а також здійснення педагогічного експерименту дали змогу зробити висновок, що основні методи вивчення літератури в школі давно розроблені

і випробувані. І справа не в тому, щоб неодмінно винайти "нові" методи. І не в тому, щоб будь-що ліквідувати "старі". "Успіх залежить від того, як найкраще поліпшити, удосконалити ці методи, найдоцільніше застосувати їх, наймайстерніше поєднати, урізноманітнити і спрямувати. Наші вчителі й методисти це добре розуміють" [2, с. 146].

"Якщо нові прийоми і методи покликані до життя самим життям, відповідають практичним потребам і знаходять у результаті виправдання, то методика візьме їх на своє озброєння, теорія обгрунтує, а практика утвердить. Якщо ж вимушено створювані і силоміць насаджувані, заради одного лише показного, зовнішнього оновлення, вони виявляються непридатними – життя відкине їх, як пустоцвіт. Справжнє новаторство становить закономірний розвиток того досвіду, який надбано віками й поколіннями багатьох народів" [2, с. 147].

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Балаховська Ю.М. Педагогічні ідеї О.Р. Мазуркевича в контексті сучасної методичної думки // Теоретична і дидактична філологія: Збірник наукових праць. – Випуск 18. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – С. 7 – 11.
2. Balahovska G.M. Pedagogichni ideyi O.R. Mazurkevycha v konteksti suchasnoyi metodychnoyi dumky [Oleksandr Mazurkevych's pedagogical ideas in the modern methodology context] // Teoretychna i dydaktychna filologiya: Zbirnyk naukovykh prats. – Vypusk 18. – Pereyaslav-Khmelnyski, 2014. – S. 7 – 11.
3. Мазуркевич О.Р. Метод і творчість. – К.: Радянська школа, 1973. – 255 с.
4. Mazurkevych O.R. Metod i tvorchist [Method and creation] – K.: Radanska shkola, 1973. – 255 s.
5. Мазуркевич О.Р. Нариси з історії методики української літератури. – К.: Радянська школа, 1961. – 375 с.

6. Mazurkevych O.R. Narysy z istorii metodyky ukrainskoi literatury [Essays from history of methodology of teaching Ukrainian literature] – K.: Radanska shkola, 1961. – 375 s.
7. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. Н.Й. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
8. Naukovi osnovy metodyky literatury. Navchalno-metodychni posibnyk / Za red. N. I. Voloshynoi [Scientific basis of the methodology of teaching literature] – K.: Lenvit, 2002. – 344 s.
9. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн. 2: Навчальний посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 552 с.
10. Ukrainska pedagogika v personaliah: U 2 kn. Kn. 2: Navchalni posibnyk / Za red. O. V. Suhomlynskoi [Ukrainian pedagogy in personalities] – K.: Lybid, 2005. – 552 s.

#### Balahovska G.M. Creative understanding of how to teach literature in the legacy of Oleksandr Mazurkevych

**Abstract.** This article is about the problem of critical analysis of methodological legacy of Oleksandr Mazurkevych – outstanding scientist and teacher, the first academic in methodology of teaching literature in the XX century. The author observes the scientist's most important scientific and methodological works which influenced on the following development of methodology and methods of teaching literature in general school. It is defined that Oleksandr Mazurkevych considered the teaching techniques in harmonious unity with a literature teacher's creativity, Oleksandr Mazurkevych thinks very highly about individual reading of fiction, its analysis in a firm unity of the form and content. Oleksandr Mazurkevych pointed out to the importance of reading the fiction as the basic element of the school literature course. The article analyses scientist's methodological ideas. Nowadays scientist's ideas have become very important in theory and practice of methodology of teaching literature.

**Keywords:** methodology of teaching, method, work of fiction, text's analysis, individual work, reading

#### Балаховская Ю.М. Творческое осмысление проблемы методов преподавания литературы в наследии А.Р. Мазуркевича

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме критического анализа методического наследия А.Р. Мазуркевича – известного ученого-педагога, первого академика в отрасли методики преподавания литературы второй половины XX века. Автор рассматривает наиболее значительные научно-методические труды ученого, которые повлияли на дальнейшее развитие методологии и методики преподавания литературы в средней общеобразовательной школе. Определено, что А.Р. Мазуркевич рассматривал методы преподавания в единстве с творчеством учителя литературы, важную роль отдавал творческой самостоятельной работе учащихся над текстом художественного произведения, его анализу в единстве содержания и формы, подчеркивал важное значение метода чтения художественного произведения как основы школьного курса литературы. В статье совершен анализ методических взглядов ученого, которые и до сегодняшнего дня занимают важное место в теории и практике методики преподавания литературы.

**Ключевые слова:** методика обучения, метод, литературное образование, анализ произведения, самостоятельная работа, чтение

**Бас С.В.**

## **Модель навчання вищої математики спрямованої на формування предметної математичної компетентності економіста**

*Бас Світлана Віталіївна, старший викладач*

*Державний вищий навчальний заклад "Криворізький національний університет", м. Кривий Ріг, Україна*

**Анотація.** У статті проаналізовано визначення поняття математичної компетентності, його відмінність для студентів економічних спеціальностей, запропоновано модель навчання вищої математики спрямованого на формування предметної математичної компетентності економіста.

**Ключові слова:** математична компетентність, компоненти предметної математичної компетентності, модель навчання

На сучасному етапі розвитку економіки розвиток виробництва неможливий без успішної праці економістів, необхідними умовами якої є вміння приймати рішення, оцінювати отриманий результат і вірогідність висновків, прогнозувати розвиток подій, здійснювати дослідницьку роботу. Основою для розвитку професійно-економічного мислення є якісна математична підготовка фахівця економічного профілю. Враховуючи зростання ролі фундаментальних дисциплін, зокрема вищої математики, у професійній підготовці майбутніх фахівців, пошуку шляхів збагачення змісту математичної підготовки відповідно до сучасного рівня розвитку науки і потреб практики, можна вважати, що для фахівців економічного напрямку ядром їх професійної компетентності є предметна математична компетентність.

Як зазначає С.А. Раков [6], математична компетентність – це вміння бачити та застосовувати математику у реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень.

І.М. Зіненко розглядає математичну компетентність як якість особистості, яка поєднує в собі математичну грамотність та досвід самостійної математичної діяльності. Математична компетентність на її погляд, має такі структурні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний та рефлексивний [3].

Л.Д. Кудрявцев [4] розглядає математичну компетентність як особистісну якість, засновану на сукупності фундаментальних математичних знань, практичних умінь і навичок, що свідчать про готовність і здатність студента здійснювати математичну діяльність.

М.С. Головань [1] відзначає, що математична компетентність – це інтегративне утворення особистості, що поєднує в собі математичні знання, вміння, навички, досвід математичної діяльності, особистісні якості, які обумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях і потребують використання математичних методів розв'язання, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності.

З.А. Дулатова [2] визначає математичну компетентність як готовність застосовувати математичні знання та вміння, математичне мислення, математичну аргументацію, використання математичної мови, сучасних технічних засобів. При цьому підкреслює глибину та ґрунтовність математичних знань.

Поряд з цим, З.А. Дулатова виділяє економіко-математичну компетентність як інтегративну характеристику, що виражає здібність та готовність людини застосовувати економічні та математичні знання, вміння та навички у різних сферах життєдіяльності – побуті, культурі, виробництві. А під формуванням економіко-математичної компетентності розуміє процес набуття майбутнім випускником економічних та математичних знань, умінь, навичок, що визначають продуктивність його діяльності у різних сферах, формування та розвиток стійкої внутрішньої мотивації до застосування отриманих знань, умінь та навичок, знання та дотримання своїх прав та обов'язків у різних ситуаціях.

Поряд з математичною компетентністю Л.І. Нічуровська [5] розглядає професійно-математичну компетентність майбутнього економіста як системно-особистісне утворення, що відображає системність, єдність та наступність у природничо-науковій підготовці та практичну здатність до застосування математичного інструментарію у розв'язанні економічних проблем.

Причому, формування професійно-математичної компетентності майбутніх економістів має передбачати формування відповідної компетентності щодо імплементації математичних знань в розв'язання різноманітних проблем економічного змісту.

Проте на заняттях з дисципліни «Математика для економістів» не має можливості якісно показати застосування математичного інструментарію до розв'язання економічних проблем, оскільки, студенти першого курсу ще тільки починають вивчати спеціальні предмети.

Недостатній рівень наступності професійної та фундаментальної підготовки, з одного боку, та недостатня професійна спрямованість фундаментальної підготовки з іншого боку визначають проблему дослідження. Тобто можливість застосування математичного апарату дещо віддалена у часі. Усунення цього протиріччя шляхом розробки окремих компонентів методики формування предметної математичної компетентності за допомогою системи прикладних задач, економічно зорієнтованих, але доступних для розуміння студентам-першокурсникам і визначає мету дослідження.

Надалі розумітимемо під предметною математичною компетентністю економіста (ПМКЕ) – інтегративну характеристику фахівця, що проявляється у позитивній мотивації до вивчення вищої математики, сформованій системі математичних знань, здатності до за-

стосування моделей та методів математики у професійній економічній діяльності, здатності розвивати та використовувати математичне мислення для розв'язання щоденних задач, здатності структурувати дані (ситуацію), виокремлювати математичні відношення, створювати математичну модель ситуації, аналізувати та перетворювати її, інтерпретувати отримані результати.

На нашу думку, ПМКЕ містить такі структурні компоненти:

– аксіологічний, як наявність позитивної мотивації до вивчення вищої математики, чітке усвідомлення необхідності математичних знань для вивчення профільних дисциплін та майбутньої професійної діяльності (мотиваційна складова), можливість та бажання докладати зусиль та емоціональні зусилля для подолання складнощів, що виникають під час вивчення математичних понять та розв'язання задач (емоційно-вольова складова), здатність до самоаналізу та самовдосконалення (складова рефлексії);

– гносеологічний, як система необхідних математичних знань, теоретичного та практичного характеру, передбачених навчальною програмою (математична складова) та розуміння економічного змісту математичних понять (економічна складова);

– праксеологічний, який включає вміння розв'язувати типові математичні задачі, вміння проводити обчислення та розрахунки окремих параметрів за заданим алгоритмом (розрахункова складова); аналіз взаємопов'язаних параметрів діяльності виробництва, встановлення математичних зв'язків між ними, аналіз готової математичної моделі процесу (аналітична складова); синтез встановлених зв'язків між окремими параметрами, створення математичної моделі процесу та її дослідження (синтетична складова); прогноз результатів розв'язання математичної задачі, що є моделлю економічних процесів при зміні вихідних даних (прогностична складова).

Зазначимо, що предметну математичну компетентність економіста (ПМКЕ) можна віднести до ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей. Проте навчання студентів економічних спеціальностей у ВНЗ передбачає перш за все професійну спрямованість навчання, що має відобразитись на формуванні предметних компетентностей.

Підпорядкованість та взаємозв'язок компетентностей, що формуються до навчання у ВНЗ та під час навчання у ВНЗ ілюструє рис. 1. На рисунку ПМКЕ представлена як складова загальнонаукових, загальнокультурних, загальнопрофесійних та інструментальних компетентностей і виділена більш темним кольором як їх спільна частина. Всі ці групи компетентностей є базою для формування спеціально професійних компетентностей і в сукупності надають можливість формування фахівця з економіки, що є головною метою підготовки майбутніх економістів у ВНЗ.

Таким чином, предметна математична компетентність формується у середній школі на основі ключової математичної компетентності у процесі навчання математичних дисциплін. Предметна математична компетентність економіста формується на основі предметної математичної компетентності у процесі профе-

сійно спрямованого навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей.

Компетентність проявляється у випадку застосування знань та умінь при розв'язанні задач, відмінних від тих, у яких ці знання засвоювались.

Специфіка вищої математики є такою, що найбільш важливим способом професійно спрямованого навчання є розв'язання відповідним чином орієнтованих математичних задач, які, в свою чергу, покращують фундаментальну математичну підготовку майбутніх професіоналів. Процес навчання студентів треба спроектувати таким чином, щоб отримати певний рівень фундаментальної математичної підготовки. Процес навчання розв'язання прикладних задач повинен розглядатися як певна система, оскільки ефективність теоретичного пізнання в математиці та практичне володіння економічними знаннями тим вище, чим більш системними вони стають, чим більше розвивається їх структура. Вважаємо, що накопичені знання з математики, економіки та моделювання економічних процесів є пропедевтикою використання математичного моделювання та економіко-математичних методів та основою розвитку студентів у становленні їх професійних компетентностей.



Рис 1. Взаємозв'язок компетентностей, що формуються до навчання у ВНЗ та під час навчання у ВНЗ

Запропонована нами модель навчання вищої математики, спрямована на формування ПМКЕ (рис. 2.) в якості об'єкта моделювання містить процес формування ПМКЕ студентів економічних спеціальностей.

Даний процес відбувається в рамках загальної системи професійної підготовки студентів та передбачає взаємопов'язані між собою діяльність викладача та навчальну діяльність студента. Діяльність викладача містить цільовий (визначення мети навчальної діяльності з ОКХ, ОПП), змістовний (визначення змісту навчальної діяльності згідно ОКХ, ОПП та робочої програми), організаційний (визначення доцільних форм, методів та засобів навчання) та керівний компоненти.

Змістовний компонент процесу формування ПМКЕ передбачає визначення змісту навчальної діяльності виходячи з нормативних документів (ОКХ, ОПП, навчальна програма) та мети навчальної діяльності. Зміст навчання має бути спрямований на реалізацію

мети математичної освіти майбутнього економіста, визначеної у навчальній програмі дисципліни «Математика для економістів», та досягнення рівня математичної підготовки, необхідного для успішного оволодіння курсами вищої математики та професійно спрямованих дисциплін.

Організаційний компонент має на меті визначення доцільних та ефективних для кожної навчальної ситуації методів, форм та засобів навчання, таких, що сприяють формуванню ПМКЕ в цілому та окремих його складових. Керівний компонент передбачає бачення взаємозв'язку та взаємодії різних видів діяльності викладача та навчальної діяльності студента.

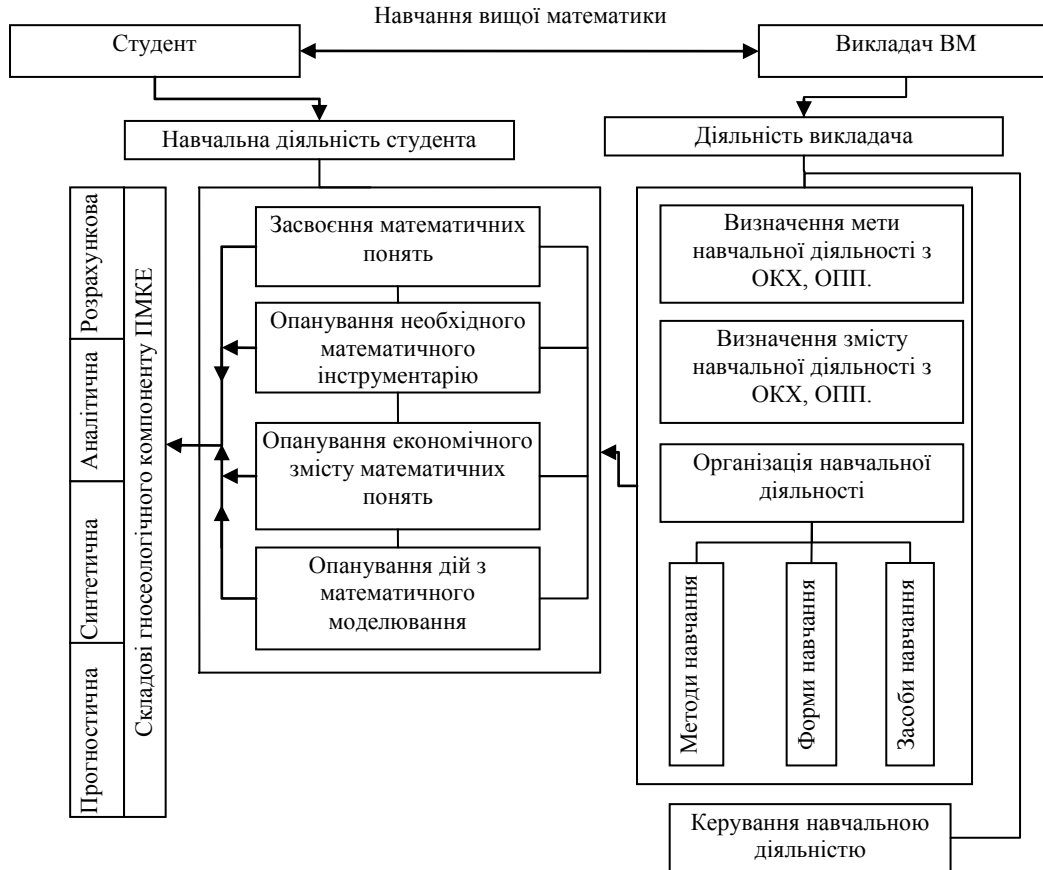


Рис. 2. Модель навчання вищої математики спрямована на формування ПМКЕ

Всі перелічені компоненти діяльності викладача мають безпосередній вплив на складові навчальної діяльності студента. За допомогою та під керівництвом викладача метою навчання вищої математики майбутнього економіста є створення міцного фундаменту для опанування загально та спеціальнопрофесійними знаннями у подальшому навчанні. Досягати цієї мети можна шляхом опанування системою мате-

матичних знань та необхідного математичного інструментарію, розуміння економічного змісту математичних понять, оволодіння окремими методами математичного моделювання економічних процесів під час розв'язування прикладних задач з економічним змістом. Таким чином, формування ПМКЕ відбувається опосередковано через діяльність викладача та навчальну діяльність студента.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Головань М.С. Математичні компетентності чи математична компетентність? // Розвиток інтелектуальних вмінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання природничо-математичного циклу «ІТМ\*плюс – м. Суми»: У 3-х частинах. Частина 1 / Упорядник Чашечникова О.С. : Виробничо-видавниче підприємство «Мрія», 2012. – 36-38 с. Golovan` M.S. Matematy`chni kompetentnosti chy` matematy`chna kompetentnist`? [Mathematical competence or mathematical competence?] // Rozvy`tok intelektual`ny`x vmin` i tvorchy`x zdibnostej uchniv ta studentiv u procesi navchannya pry`rodny`cho-matematy`chnnogo cy`klu «ITM`plyus – m. Sumy`): U 3-x chasty`nax. Chasty`na 1 / Uporyadny`k Chashechny`kova O.S. : Vy`robny`cho-vy`davny`che pidpry`yemstvo «Mriya», 2012. – 36-38 s.
2. Дулатова З.А. О формировании экономико-математической компетентности / З.А. Дулатова, Е.М. Юркшене // Молодой ученый. – 2011. – №12. Т.2. – 156-159 с. Dulatova Z.A. O formy`rovany`y` ekonomy`ko-matematy`cheskoj kompetentnosti` [ On Formation of economic and Mathematical competence ] / Z.A. Dulatova, E.M. Yurkshene // Molodoj uchenij. – 2011. – №12. Т.2. – 156-159 s.
3. Зіненко І.М. Визначення структури математичної компетентності учнів старшого шкільного віку // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2009. № 2. –165-174 с. Zinenko I.M. Vy`znachennya struktury` matematy`chnoyi kompetentnosti uchniv starshogo shkil`nogo viku [Determining the structure of mathematical competence of senior school age] // Pedagogichni nauky` : teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiyi, 2009. # 2. –165-174. s.

4. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и ее изучении. – М.: Наука, 1977. – 65 с.  
*Kudryavcev L.D. Mysly` o sovremennoj matematy`ke y` ee y`zuchenyu`.* [Thoughts of Modern Mathematics and EE study.] - M.: Nauka, 1977. - 65 s.

5. Нічуговська Л.І. Особливості формування професійно-математичної компетентності майбутніх економістів у ВНЗ // Матеріали міжнародної науково-методичної конференції «Проблеми математичної освіти» (ПМО – 2013), м. Черкаси, 8-10 квітня 2013 р. – Черкаси: видавець Чабаненко Ю., – 45 – 46 с.  
*Nichugovs`ka L.I. Osobly`vosti formuvannya profesijno-matematy`chnoyi kompetentnosti majbutnix ekonomistiv u VNZ [Features of formation of professional and mathematical competence of economists in universities] // Materialy` mizhnarodnoyi naukovometody`chnoyi konferenciyi «Problemy` matematy`chnoyi osvity» (PМО – 2013), m. Cherkasy`, 8-10 kvitnya 2013 r. – Cherkasy` : vy`davecz` Chabanenko Yu., – 45 – 46 s.*

6. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу у навчанні з використанням інформаційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання інформатики / Раков Сергій Анатолійович ; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків, 2005. – 526 с.  
*Rakov S.A. Formuvannya matematy`chny`x kompetentnostej uchytelya matematy`ky` na osnovi doslidny`cz`kogo pidxodu u navchanni z vy`korystannjam informacijny`x tehnologij [Formation of mathematical competence of the teacher of mathematics research -based approach to learning using information technology ] : dy`s. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 – teoriya i metody`ka navchannya informaty`ky` / Rakov Sergij Anatolijovy`ch ; Xarkivs`kyj nacional`nyj pedagogichnyj universy`tet imeni G.S. Skovorody`. – Kharkiv, 2005. – 526 s.*

**Bas S.V. A Model teaching of mathematics with respect to an economist's forming mathematical competence formation**

**Abstract.** The article deals with the analysis of mathematical competence definition and its peculiarities at teaching economic students. The author suggests a model of teaching the higher mathematics with respect to an economist's mathematical competence formation.

**Keywords:** *mathematical competence, mathematical competence components, teaching model*

**Басс С.В. Модель обучения высшей математике направленного на формирование предметной математической компетентности экономиста**

**Аннотация.** В статье проанализированы определения понятия математической компетентности, его отличия для студентов экономических специальностей, предложена модель обучения высшей математике направленного на формирование предметной математической компетентности экономиста.

**Ключевые слова:** *математическая компетентность, компоненты математической компетентности, модель обучения*

Галушко М.В.

## Компоненти професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури

Галушко Максим Вікторович,

викладач кафедри російської мови, зарубіжної літератури та методики навчання  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

**Анотація.** У статті пропонується аналіз компонентів професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури. Проаналізувавши особливості її формування, виокремлено чотири основних, зокрема концептуально-цільовий, операційно-процесуальний, особистісно-креативний та оцінно-результативний.

**Ключові слова:** методика викладання літератури, педагогіка, управління, професійна компетентність, компонент

**Вступ.** Система управління розвитком професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури у процесі ступеневої освіти враховує найважливіші аспекти процесу професійного становлення майбутнього педагога-словесника.

**Огляд публікацій з теми.** Окремі аспекти у професійній підготовці студентів-філологів у межах компетентнісного підходу було висвітлено у роботах таких дослідників, як О. Вовк, С. Данилюк та ін. Особливості професійної підготовки майбутніх педагогів-словесників досліджувалися науковцями Н. Волошиною, Н. Остапенко, Г. Токмань та ін. Втім, компоненти професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури, що формується у процесі професійної підготовки, так і не набули належного наукового висвітлення.

Дослідження компонентів професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури дозволить викладачам ВНЗ ефективно і коректно здійснювати їхню теоретичну і практичну підготовку, що означає **мету** нашого дослідження.

Професійна компетентність визначається у нашій роботі як характеристика фахівця, фундаментом яких виступають: знання, вміння і навички у визначеній предметній галузі; практичний досвід самостійної діяльності. Втім, вона є якістю особистості, котра формується на базі знань, умінь і навичок, і виражається у здатності реалізувати їх у конкретній ситуації, у практичній діяльності.

Управління розвитком професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури у процесі ступеневої освіти визначено як особливу систему взаємозв'язків набуття майбутніми учителями світової літератури професійно необхідних знань, умінь та навичок під час проходження різних етапів професійної підготовки на базі усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів, вивчення фахових предметів, різних видів педагогічної практики, передбачених навчальним планом зі спеціальності, у реальних умовах трудової діяльності.

У процесі впровадження системи управління розвитком професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури у процесі ступеневої освіти нами було виокремлено компоненти їх професійної компетентності, а саме:

- концептуально-цільовий;
- операційно-процесуальний;
- особистісно-креативний;
- оцінно-результативний.

Рівень сформованості концептуально-цільового компонента професійної компетентності розкриває складність і синтетичність вимог до словесника. Так, серед

цих якостей можемо визначити дидактичний, методичний та літературознавчий аспект.

Педагогічна діяльність є складноорганізованою системою ряду процесів: насамперед, діяльність викладача, який навчає безпосередньо. Педагог-предметник є лише частково підпорядкований функції і сенсу цілого процесу навчання, він тільки виконує зовні дані йому функції. Усі інші виконувані ним види діяльності є рефлексивно надбудованими над першою (тобто обслуговують її).

Загальні риси сформованості професійної компетентності виявляються студентами уже під час практики у школі. Це основа їхньої продуктивності. Психологічним ядром професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури є розумові здібності, навколо яких вибудовуються емоційні, мотиваційні і вольові якості особистості.

Управління розвитком професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури як система підготовки словесника також передбачає виконання завдань, які забезпечують формування у студентів образного (художнього) і логічного (наукового) мислення, творчої уяви, естетичного почуття, критичних суджень, прагнення до ідеалу, вироблення умінь аналізу творів і оцінювання літературних явищ. Стосовно найвищого рівня сформованості цього аспекту, ми можемо відзначати не лише високий рівень усного і писемного мовлення, а й уміння творити умови для його передачі школярам.

Таким чином, вивчення літератури у школі вимагає планомірного поєднання, міцного контакту літературознавства і методики літератури.

Завдання аналізу художніх творів у середній школі:

- допомогти учням глибше проникнути в ідейно-тематичний зміст творів, осягти їх естетичні багатства;
  - піднести сприйняття творів на достатній естетичний рівень, посилити їхній вплив на учнів з метою формування світогляду й особистості молодих громадян;
  - збагатити учнів новими знаннями історичного, морально-етичного, загальнолюдського, соціального характеру;
  - формувати у національну самосвідомість, прищеплювати любов до рідного краю, виховувати почуття патріотизму;
  - збагачувати життєвий досвід учнів, їхнє розуміння життя, людей, взаємин між ними – у минулому й сучасному;
  - розвивати художнє і логічне мислення, читацький талант, поширювати їх літературно-мистецькі інтереси.
- Усе це свідчить про те, як важливо сьогодні прищепити майбутнім учителям світової літератури від-

чуття та прагнення змінювати традиційні рамки уроку, підвищувати його місткість, вміло організовувати навчання, розвивати творчий потенціал учнів.

Навчання педагогічної діяльності передбачає членування навчального процесу на частини, фрагменти і засвоєнні студентами насамперед найпростішого. Такий підхід до професійної підготовки майбутніх учителів світової літератури передбачає аналіз складної педагогічної діяльності, виділення її елементів.

Таким чином, перший принцип педагогічної рефлексії полягає у виділенні елементарних діяльностей та їхніх трансляцій. Але цього часто недостатньо, оскільки неможливо до кінця розкласти діяльність на прості елементи, у ній виявляються більш складні зв'язки і відносини. Тому з'являється другий принцип, який полягає у проектуванні і трансляції знакових засобів, що дозволяють побудувати (спроєктувати) складну діяльність із освоєних елементів. Вони є засобами опису та проектування діяльності.

З іншого, процесуально-технологічного аспекту, навчальний процес, система навчальної діяльності описується як послідовність ситуацій навчання. Вони будуються таким чином, що попередні ситуації задають засоби, матеріал і т.п. для наступних. Тобто система навчання будується як ланцюг технологічного процесу, протікання якого для студента з певними початковими здібностями закінчується рівнем підготовленості, засвоївши сукупність необхідних суспільству соціокультурних і фахових знань, умінь і навичок.

Таким чином, методологічною мовою система навчання може бути описана як система, яка розвивається від ситуації навчання складним видам діяльності через рефлексивне розчленовування діяльності до навчання спочатку простим навчальним процедурам, і потім із простих – до побудови складних, що задовольняють умовам професійної діяльності.

Можна розглядати педагогічну активність: як управлінську діяльність і як розуміння свідомості студента і організація розуміння.

Стосовно навчального процесу управління – це цілеспрямований, систематичний вплив викладача на колектив студентів і окремого студента для досягнення заданих результатів навчання. Управляти – це не придушувати, не нав'язувати процесові конкретний хід, що суперечить його природі, а навпаки, максимально враховувати природу процесу, узгоджувати кожний вплив на процес із його логікою.

Процес управління виступає одночасно як циклічний і безперервний, що створюється одночасним і послідовним виконанням багатьох циклів управління. Управлінський цикл починається з постановки цілей і визначення завдань, а завершується їхнім вирішенням, досягненням поставленої мети.

Під управлінської культурою майбутнього учителя світової літератури ми розуміємо обумовлений потребами рівень його готовності до виконання управлінських функцій і професійних повноважень, духовного розвитку і педагогічної майстерності, креативних якостей, що позитивно впливають на організацію, реалізацію і досягнення позитивних результатів у навчальному процесі в умовах університету. Рівень сформованості управлінської культури викладача вищої школи обумовлює ефективність управлінської діяльності,

результативність управлінських дій і виконання ним управлінських функцій у навчальному процесі.

Особистісно-креативний компонент професійної компетентності. Робота з художнім текстом пропонує широкі можливості для виявлення творчої ініціативи вчителя, а також орієнтує його на таку систему навчання і виховання, яка розвивала б інтерес і любов учнів до художнього слова, сприяла б посиленню їхньої творчої активності і самостійності.

Це може свідчити про досягнення учителем такого рівня викладання літератури в школі, що характеризується посиленням ролі художнього слова в удосконаленні всього навчально-виховного процесу відповідно до сучасних потреб суспільства, зміцнення зв'язку викладання предмета з життям спрямовується на те, щоб мистецтво слова краще допомагало молодим людям розуміти навколишній світ, відчувати його в усьому багатогранні.

Звідси постає основне завдання – посилити роль уроків літератури у формуванні духовно багатой, гармонійно розвиненої, національно свідомої особистості з високими моральними ідеалами й естетичними потребами. Для цього необхідно передусім удосконалити освітні технології навчання, висуваючи на перший план активні їх форми; прилучати учнів до самостійної роботи з книгою; підвищувати ефективність уроку та урізноманітнювати форми організації навчально-виховного процесу; практикувати лекційні і семінарські заняття в старших класах тощо.

Педагогічна креативність може розглядатися за допомогою таких критеріїв, як швидкість (продуктивність) і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, до парадоксальних, несподіваних рішень (для вчителя – пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності); відчуття витонченості ідеї; здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового; здатність приймати рішення у ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією; яскрава образна мова, вміння "запалити" учня своєю розповіддю; вибірковість до пізнання нового; пошуково-перетворюючий стиль мислення; творча фантазія, розвинене уявлення; проблемне бачення ситуації, здатність "порушувати спокій"; вміння глибоко занурюватися у привабливу діяльність; прагнення до винаходів, творчості; інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації; можливість самостійно обирати рішення; здатність швидко переключати увагу.

Здатність формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності: стійка потреба у систематичному збагаченні досвіду; здатність до самостійного формування глибоких і систематичних знань у процесі вирішення ключових навчальних та виховних проблем; вміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності на основі визначення мети й побудови відповідної до неї програми; здатність мобілізувати власний досвід, або швидко набувати додаткової компетентності з метою розв'язання важливої та складної педагогічної проблеми; почуття відповідальності у виконанні творчих професійних завдань; почуття задоволення від збагачення досвіду педагогічної

діяльності і водночас – творчого невдоволення рівнем досягнень, як умова подальшого зростання професійної компетентності.

Оцінно-результативний компонент професійної компетентності. Формування професійної компетентності здійснюється протягом певного часу, отже, цей процес можна спостерігати, діагностувати й аналізувати. Критеріями є провідні елементи у структурі компетентності, розвиток яких слугує показником удосконалення як окремих компонентів, так і досліджуваного утворення загалом. Кожен критерій має низку показників, які характеризують найсуттєвіші і найнеобхідніші прояви діагностованої якості [1, с. 45].

Виокремлено основні компоненти педагогічної обдарованості та здібностей, рівень розвитку яких вищий за середній; педагогічну креативність, тобто здатність учителя до педагогічної творчості, педагогічне покликання, як спрямованість особистості до виконання педагогічної діяльності, інтелектуальні здібності, як необхідний чинник, що сприяє засвоєнню та трансформації знань у визначеній науковій сфері. Крім того, виділено ознаки, які характеризують основні компоненти педагогічної обдарованості.

Зокрема, педагогічні здібності поділяються на такі групи, як науково-пізнавальні, дослідницькі, організаційні, комунікативні, перцептивні, соціальні. Кожна із цих груп характеризується низкою параметрів.

Науково-пізнавальні здібності: прагнення до пізнання; спостережливість; зацікавленість певного галузю знань; здатність до їх застосування у практичній діяльності; мобільність; здатність до самоаналізу; схильність до експериментаторства тощо.

Дослідницькі здібності: аналітичність (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне); здатність слідувати визначеним орієнтирам здатність і бажання здійснювати пошукову діяльність; здатність самостійно чудувати основу своїх дій.

Організаційні здібності: забезпечувати належний рівень навчально-виховного процесу і власну діяльність; прагнення аналізувати і оцінювати шкільні правила, діяльність педагогів; вміння формулювати пріоритетні цілі діяльності; передбачати хід подій; об'єднувати дітей, розподіляти між ними обов'язки; вести роботу одночасно з навчальною групою і кожним учнем; аналізувати результати діяльності, підводити підсумки, робити висновки.

Комунікативні здібності: здатність виявляти більший інтерес до процесу, ніж до результату діяльності; здатність установлювати партнерські стосунки з учнями, їх батьками, колегами, керівниками навчальних закладів; комунікативність тощо.

Перцептивні здібності: відчувати спектр переживань, стан дитини, її причетність чи непричетність до тих чи інших подій за незначними ознаками; знаходити в діях та інших проявах учня ознаки, що відрізняють його від інших; бачити головне в особистості дитини, правильно визначати її ставлення до соціальних цінностей, протистояти стереотипам у сприйнятті; здатність сприймати й адекватно інтерпретувати інформацію про дитину, отриману під час спільної діяльності; глибоко проникати в особистісну сутність інших людей; встановлювати їхню індивідуальну сво-

єрідність; визначати внутрішній світ, спрямованість і можливі майбутні дії учня на основі швидкої оцінки його зовнішніх характеристик і манер поведінки; передбачати, до якого типу особистості і темпераменту належить дитина.

Соціальні здібності: здійснювати емоційно-вольовий вплив на оточуючих; здатність до зовнішнього вираження своїх думок, знань, почуттів і переконань за допомогою мовленнєвих засобів, міміки й пантоміміки; володіти своїм станом, поведінкою у різноманітних ситуаціях; вміння контролювати свій емоційний стан та регулювати міжособистісні стосунки учнів; визначати місце і роль кожного учня у колективній діяльності; самостійно приймати рішення; вміння адекватно сприймати і розуміти психологію дитини, виявляти особливості психіки; проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан; відчувати настрої, переживання окремих учнів, емпатійність тощо.

Здатність до теоретичного осмислення педагогічної дійсності: визначати зміст, основу, ідею навчального матеріалу чи педагогічного феномена; встановлювати зв'язки між різними змістами, виявляти неявні мотиви, що зумовили виникнення тієї чи іншої педагогічної концепції; здійснювати порівняльний і феноменологічний аналіз педагогічних явищ, парадигм, систем, принципів, змістів, умов, засобів виховання і навчання; володіти проблемним баченням педагогічної ситуації; розпізнавати педагогічні теорії і системи на предмет їхньої відповідності гуманістичній парадигмі; визначати явні і приховані джерела зародження педагогічного задуму; різнобічно аналізувати й оцінювати педагогічний задум; моделювати умови виховання творчої особистості; створювати та застосовувати засоби педагогічного супроводу особистості учня у процесі її самореалізації, моральної самоактуалізації, самовизначення тощо. Оцінка професійної компетентності має включати три основні етапи [3, с. 148]:

– на вході, тобто оцінка того допрофесійного (та професійного) досвіду (котрий в основному складається з ключових компетентностей), з яким студент починає оволодівати новою інформацією;

– у процесі, тобто моніторинг індикаторів зростання компетентності в ході виконання майбутніми фахівцями поточних завдань;

– на виході, тобто за результатами опанування освітньою професійною програмою повністю.

**Результати дослідження.** Дослідження компонентів професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури було необхідним з метою адекватного управління її розвитком у процесі професійної підготовки педагогів-словесників.

**Висновки.** Отже, у процесі аналізу компонентів професійної компетентності майбутніх учителів світової літератури нами було виокремлено чотири основних, зокрема концептуально-цільовий, операційно-процесуальний, особистісно-креативний та оцінно-результативний. З урахуванням цього професійна підготовка майбутніх учителів світової літератури набуває таких рис, як цілеспрямованість, ефективність та усвідомленість.



**ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Ломакина О. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.08 / О. Ломакина. – Волгоград, 1998. – 255 с.  
*Lomakin A. Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushhego uchitelja inostrannyh jazykov [Formation of professional competence of future teachers of foreign languages]: dis. ... kand.ped.nauk: 13.00.08 / O. Lomakina. – Volgograd, 1998. – 255 p.*
2. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / за ред. д. пед. н., проф., члена-кореспондента АПН України Н. Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.  
*Naukovi osnovy metodyky literaturi [Scientific bases of Methods of Literature]. Ed.-method.script / ed. d. ped. sc., prof., a correspondent-member of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine N. Voloshina. – K.: Lenvit, 2002. – 344 p.*
3. Шамова Т., Третьяков П., Капустин Н. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Т. Шамовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.  
*Shamova T., Tretyakov P., Kapustin N. Upravlenie obrazovatel'nymi sistemami [Management of educational systems]: ed. guideline for students of high school / Ed. T. Shamova. – M.: Publishing house center VLADOS, 2002. – 320 p.*

**Galushko M. Components of the professional competence of future Literature teachers**

**Abstract.** The article presents an analysis of the components of professional competence of future Literature teachers. Four major of them were defined: conceptual-aiming, operational-procedural, personal-creative and evaluative-effective.

**Keywords:** *methods of teaching literature, education, management, professional competence, component*

**Галушко М. Компоненты профессиональной компетентности будущих учителей зарубежной литературы**

**Аннотация.** В статье предлагается анализ компонентов профессиональной компетентности будущих учителей мировой литературы. Проанализировав особенности ее формирования выделены четыре основных, в частности концептуально-целевой, операционно-процессуальный, личностно-креативный и оценочно-результативный компоненты.

**Ключевые слова:** *методика преподавания литературы, педагогика, управление, профессиональная компетентность, компонент*

Головата А.О.

## Методичні аспекти навчання географії учнів допоміжних шкіл (1945 – 1990 рр.)

Головата Альона Олександрівна, аспірантка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Донбаський ВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет", м. Слов'янськ, Україна

**Анотація.** На основі конструктивно-критичного аналізу експериментальних досліджень, наукових праць та методичних посібників висвітлено складний історичний процес розвитку методики навчання географії дітей із вадами розумового розвитку в Україні з 1945 по 1990 роки. Розглянуто вплив заполітизованості змісту освіти на розвиток географічної освіти розумово відсталих учнів в Україні у визначений період. Проаналізовано наукові здобутки вчених, на основі яких було створено теоретико-методологічну базу шкільної географічної освіти учнів із вадами розумового розвитку в Україні.

**Ключові слова:** шкільна географічна освіта, учні з інтелектуальними вадами, експериментальне дослідження, методика навчання географії

**Вступ.** На сучасному етапі розвитку українського суспільства дедалі гостріше постають питання модернізації змісту, форм, методів та організації навчання географії дітей із інтелектуальними вадами. Підґрунтям для розв'язання цього складного комплексу завдань є всебічне вивчення історичного досвіду організації географічної освіти в допоміжних школах України та глибоке осмислення наукового доробку видатних учених минулого з погляду сьогодення. "Історико-педагогічний підхід до вивчення досвіду, нагромадженого теорією та практикою спеціального навчання й виховання учнів з розумовою відсталістю, - зазначає Л. К. Одинченко, - є найважливішим джерелом для узагальнення наявних теоретичних положень олігофренопедагогіки. Він допомагає в інтерпретації сутності корекційної роботи, дидактичних основ її реалізації в побудові навчально-виховного процесу" [5, с. 4].

**Короткий огляд публікацій з теми.** Цінними для нашого дослідження є праці визначних вчених-дефектологів В.О. Грузинської, В.О. Липи, Т.Й. Пороцької, В.М. Синьова, що створюють теоретико-методологічну базу шкільної географічної освіти учнів з вадами розумового розвитку.

Особливе значення мають експериментальні роботи І.М. Бгажнової, Т.М. Головіної, В.С. Ликого, О.І. Липецької, Т.М. Федорової та ін., в яких розкриваються особливості оволодіння розумово відсталими учнями географічними знаннями і практичними вміннями; науково обґрунтовано і доведено можливість коригування їхньої пізнавальної діяльності в умовах удосконалення змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання географії.

Значний інтерес для нас становили науково-методичні роботи А.В. Жагрової, Ю.К. Зубриліна, Р.Б. Каффеманаса, Т.М. Ліфанової, Т.І. Процко, З.В. Свирідової, Є.Ф. Сегалевич тощо, які присвячені різним аспектам навчання географії учнів з вадами розумового розвитку.

У дефектологічній літературі існують фундаментальні дослідження, присвячені історичним процесам становлення та розвитку навчання та виховання дітей із вадами розумового розвитку (В.І. Бондар, В.В. Золотверх, Л.К. Одинченко, М.О. Супрун, О.Е. Шевченко). Однак історико-педагогічний доробок сучасних істориків олігофренопедагогіки недостатньо характеризує генезис методичних основ навчання географії в допоміжній школі України в період 1945 – 1990 рр., тому **метою** нашої статті є висвітлення складного історичного процесу розвитку методики навчання географії дітей із вадами розумового розвитку в Україні, а

також короткий огляд основних праць учених у цьому напрямку.

**Матеріали та методи.** Для досягнення поставленої мети ми використовували наступні методи дослідження: загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, систематизація та ін.) та науково-історичні (описово-аналітичний; хронологічний та історико-структурний), що дало можливість простежити розвиток методики навчання географії розумово відсталих дітей в Україні (1945–1990 рр.) в динаміці, змінах і часовій послідовності.

**Результати та їх обговорення.** У повоєнні роки діяльність учених-дефектологів та методистів було зорієнтовано на поліпшення якості шкільної географічної освіти дітей із вадами розумового розвитку. Попри складні економічні умови (зокрема недостатнє фінансування наукових пошуків) було вдосконалено навчальні плани та програми з географії, відповідно до них розроблено й перевидано підручники для всіх класів допоміжних шкіл.

Ухвалення Верховною Радою СРСР у грудні 1958 р. Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» стало важливою подією для подальшого розвитку спеціальної освіти в Україні. У зв'язку з реформою перед допоміжною школою постали нові завдання, до найважливіших з яких відносилися вдосконалення методів навчання й посилення комуністичного виховання учнів. Результатом цього стало значне посилення ідеологічної спрямованості навчальних книг та посібників для учнів. Тенденція до поглиблення заполітизованості змісту навчання дітей, яку спостерігаємо у ці роки, перешкождала вихованню в них національної духовності та культури, любові до УРСР як своєї Батьківщини.

У процесі аналізу історичної літератури та архівних джерел було з'ясовано, що протягом 1950-х років питання спеціальної методики навчання географії майже не розроблялися. У цих умовах вчителі допоміжних шкіл змушені були спиратися на ту методику, що знайшла втілення в масовій школі. Використання форм роботи, засобів та методів навчання, неадаптованих до пізнавальних можливостей учнів із інтелектуальними вадами, призвело до зниження рівня їх географічних знань.

Актуальності поступово набуває питання розробки методики навчання географії, особливо плідними у цьому відношенні були 1960–1980-ті роки. Увага вчених-дефектологів на початку 60-х років ХХ ст. спрямовувалася до питань організаційних форм навчаль-

но-виховного процесу з географії в допоміжних школах (Т.Й. Пороцька), прийомів активізації розумової діяльності учнів на уроках географії (В.М. Синьов), що сприяло підвищенню ефективності їх навчання.

Кінець 1960-х років ознаменувався якісними змінами в науково-методичній роботі в галузі спеціальної освіти. В цей час було здійснено низку експериментальних досліджень з окремих питань корекції розвитку розумово відсталої дитини, спільною ознакою яких стало доведення провідної ролі в цьому процесі навчання й пошуки оптимальних педагогічних умов, за яких корекційний вплив на учнів відбувається найефективніше.

Значний внесок у вивчення проблеми формування в розумово відсталих школярів умінь встановлювати причинно-наслідкові відносини між явищами природи на уроках географії в Україні належить В.М. Синьову. Впровадження результатів його експериментального дослідження щодо особливостей логічного мислення учнів із інтелектуальними вадами, системи методів навчання та методики викладання географії в практику спецшкіл сприяло підвищенню рівня усвідомлення та засвоєння учнями географічного матеріалу, розвитку логічного та абстрактного мислення, пам'яті, уваги, мовлення; дало змогу розширити, поглибити й систематизувати їхні знання про вивчений географічний комплекс [8]. Рекомендації дослідника не втратили актуальності й сьогодні.

Грунтовне дослідження було проведено з питання використання технічних засобів та наочних посібників для допоміжних шкіл (Т.Й. Пороцька). Було доведено вагоме значення навчального кіно як засобу, що сприяє проведенню всієї навчально-виховної роботи в школі на більш високому педагогічному рівні, розвитку в учнів уваги, образного мислення та мовлення.

У цей самий період на шпальтах педагогічної періодики починає висвітлюватися низка питань щодо особливостей оволодіння розумово відсталими учнями географічними знаннями та практичними вміннями, можливостей корекції їхньої пізнавальної діяльності за умов удосконалення змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання географії (Т.М. Головіна, А.Ф. Гусев, Ю.К. Зубрилін та ін.).

Аналіз архівних документів та літературних джерел із досліджуваної проблеми засвідчив, що наприкінці 1960-х років закладалися методичні основи географічної освіти учнів із вадами розумового розвитку на основі формування теоретичної концепції нової системи корекційної роботи в установах спеціального типу.

Вагомою методичною підтримкою для вчителів географії допоміжних шкіл України у 1970 – 80-ті роки стали наукові праці І. Г. Єременко, в яких розвивалися теоретичні положення й узагальнювалися практичні здобутки українських дефектологів. Ученим досліджено специфіку процесу навчання у допоміжній школі, розкрито корекційну сутність уроку й особливості його організації. На основі аналізу наукових досліджень та досвіду роботи допоміжної школи вченим було визначено та науково обґрунтовано зміст освіти учнів із вадами розумового розвитку, принципи й методи навчання. Окремо розглянуто питання завдань курсу географії, особливості проведення пропедевтичної роботи в молодших класах. Ці дослідження

допомогли вчителям піднести рівень навчання і виховання учнів на уроках географії в допоміжних школах України.

На початку 1970-х рр. були закладені підвалини використання краєзнавчого принципу як основи всього педагогічного процесу з 1-го по 8-й класи (Т.Й. Пороцька). Учена висловила багато цікавих міркувань щодо важливості краєзнавства в поєднанні навчання географії з життям у підготовці учнів до трудової діяльності, оскільки краєзнавчі екскурсії прищеплюють любов до природи, ознайомлюють учнів з особливостями рідного краю, культурою та побутом його населення. Крім того, під час екскурсій учні набувають багатьох умінь і навичок, що стануть їм у пригоді в подальшому житті. Зосередження уваги при формуванні географічних понять на місцевому матеріалі зробило навчання географії більш доступним для школярів і практично спрямованим.

Неабиякий вплив на розвиток методичних основ навчання географії в допоміжній школі справили експериментальні дослідження й наукові розробки вчених-дефектологів (І.В. Кабелко, В.С. Ликий, І.М. Бгажнокова, Р.Б. Каффеманас, О.І. Липецька). Завдяки одержаним під час досліджень даним уточнювалися психологічні особливості формування уявлень у розумово відсталих дітей, вивчалася функціональна роль раніш набутих знань у розвитку мислення старших школярів, визначалися можливості учнів самостійно виконувати різноманітні навчальні завдання з географії та типові утруднення, які вони зустрічають при цьому. Це зумовило розробку і впровадження у шкільну практику дидактичного прийому порівняння; системи спеціальних прийомів, що формують та укріплюють у школярів навички аргументованого доведення; завдання для самостійного виконання учнями з початкового курсу фізичної географії; системи педагогічних прийомів та методів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи. Застосування на практиці розроблених науковцями новацій позитивно позначилося на якості засвоєння розумово відсталими школярами географічних знань та умінь, сприяло розвитку їхнього сприйняття, просторових уявлень, мислення й пам'яті.

Особливо значуща роль у розвитку методики навчання географії розумово відсталих учнів належить Т.І. Пороцькій. Учена брала активну участь у розробленні навчальних планів і програм, підручників із географії. Виданий нею у 1977 р. посібник «Навчання географії у допоміжній школі» містив конкретні методичні поради з перспективного планування та проведення уроків географії в усі роки навчання, зв'язки щодо використання відповідного матеріалу підручника до кожного уроку тощо [6]. Цей багатий цікавим, науково достовірним, методично цінним матеріалом посібник допоміг не одному вчителю географії допоміжної школи вирішувати актуальні завдання навчання й виховання дітей, готувати їх до життя в суспільстві.

Роль вивчення географії в корекційно-виховному процесі, у розв'язанні питань соціальної адаптації вихованців допоміжних шкіл зумовила вихід книги В. М. Синьова «Корекційна робота на уроках географії та природознавства» [9]. Перший її розділ присвячено специфіці роботи з формування географічних знань у

розумово відсталих школярів. В. М. Синьовим було глибоко й ґрунтовно висвітлено труднощі в оволодінні учнями географічним матеріалом, надано рекомендації щодо їх усунення за спеціальної корекційної спрямованості навчального процесу. Автором наведена цілісна система роботи, присвячена питанню роботи з формування та систематизації уявлень школярів про географічні об'єкти та явища. Ця книга стала досить популярною серед учителів географії, оскільки реалізація на практиці поданих рекомендацій сприяла поліпшенню результативності корекційно-виховної роботи на уроках географії в допоміжній школі.

Важливим напрямом удосконалення корекційної роботи в допоміжній школі є підвищення ефективності методів навчання, серед яких одне з найголовніших місць належить наочності. Вивчення зазначеної проблеми знаходилося в полі зору українського олігофренопедагога В.О. Липи, який визначив шляхи досягнення кращих результатів у навчанні географії розумово відсталих школярів на основі підвищення ефективності використання символічної наочності (1988) [3]. Проведене дослідження розкрило ефективні у корекційному відношенні шляхи вдосконалення роботи з символічною наочною в навчальному процесі допоміжної школи й показало певні потенційні можливості розвитку пізнавальної діяльності (зокрема, абстрактного та просторового мислення) розумово відсталих школярів. Викликають інтерес і заслуговують уваги погляди вченого щодо проведення спеціальної картографічної пропедевтики, введення якої у молодших класах дозволило зробити процес засвоєння загальногеографічного матеріалу більш успішним, добитися розуміння учнями карти та усвідомленого співвіднесення географічних знань з картою.

Суттєвим здобутком для теорії і практики навчання географії учнів із інтелектуальними вадами стало наукове дослідження Т.М. Федорової, в якому розкривалася система роботи з підручником із географії в старших класах допоміжної школи. Запропонована

вченою система роботи з підручником давала змогу формувати й закріплювати раціональні вміння самостійної роботи з книгою, сприяла засвоєнню географічних відомостей.

**Висновки.** Теорія і практика навчання географії дітей із вадами розумового розвитку в період 1945–1990 рр. досягла значного рівня розвитку. Відбулися позитивні зміни у побудові навчальної програми з географії, яка стала враховувати пізнавальні можливості розумово відсталих школярів та відображати необхідний рівень розвитку географічної науки. Значна увага (у зв'язку зі змінами у програмі) почала приділятися підготовці нових підручників, створенню навчально-наочних посібників (таблиці, діафільми, кінофільми та ін.). Актуальності набувало питання розробки методики навчання географії, особливо плідними у цьому відношенні були 1960 – 1980-ті роки. Наукові дослідження та методичні напрацювання І.М. Бгажнокової, Т.М. Головіної, Р.Б. Каффеманаса, В.С. Ликого, Е.І. Липецької, Т.Й. Пороцької, В.М. Синьова та інших учених створили теоретико-методологічну базу шкільної географічної освіти учнів із вадами розумового розвитку в Україні.

Поряд із суттєвими недоліками через значну заповнізованість змісту навчання географії у зазначений період, що проявлялося передусім у посиленні ідеологічної спрямованості навчальних книг та посібників для учнів, спостерігаємо поштовх до оновлення шкільної географічної освіти дітей із інтелектуальними вадами. Посилювалася методична допомога вчителів географії допоміжних шкіл України за рахунок впровадження у шкільну практику розроблених науковцями спеціальних прийомів та методів навчання.

Аналіз архівних документів та літературних джерел з проблеми дослідження дозволяє дійти висновку, що діяльність вчених-дефектологів та вчителів практиків в період 1945–1990 рр. сприяє виведенню шкільної географічної освіти дітей із інтелектуальними вадами на новий рівень.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бондар В.І. Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки: підручник для студентів вищих навчальних закладів. - К.: Знання, 2007. - 375 с.  
*Bondar V.I., Zolotoverkh V.V. Istoriya olihofrenopedagogiki: pidruchnyk dlya studentiv vyshchikh navchal'nykh zakladiv [History of oligophrenopedagogic: textbook for universities students]. - K.: Znannya, 2007. - 375 s.*
2. Ликий В.С. Образовательно-коррекционное значение использования самостоятельной работы на уроках географии во вспомогательной школе / В. С. Ликий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - К., 1975. - 21 с.  
*Likiy V.S. Obrazovatel'no-korreksionnoye znacheniyе ispol'zovaniya samostoyatel'noy raboty na urokakh geografii vo vspomogatel'noy shkole [Educational and correctional meaning of self-guided work usage on Geography lessons for mentally retarded pupils] / V. S. Likiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. - K., 1975. - 21 s.*
3. Липа В. А. Использование символической наглядности в обучении учащихся вспомогательных школ / В. А. Липа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1982. - 18 с.  
*Lipa V. A. Ispol'zovaniye simvolicheskoy naglyadnosti v obuchenii uchashchikhsya vspomogatel'nykh shkol [Usage of symbolic extensiveness for mentally retarded pupils tuition] / V. A. Lipa: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. - M., 1982. - 18 s.*
4. Липецкая Е.И. Коррекционная роль дидактического приема сравнения в процессе формирования географических понятий у учащихся 5–6 классов вспомогательной школы / Е.И. Липецкая: дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1974. - 181 с.  
*Lipetskaya Ye.I. Korrektsionnaya rol' didakticheskogo priyema sravneniya v protsesse formirovaniya geograficheskikh ponyatiy u uchashchikhsya 5-6 klassov vspomogatel'noy shkoly [Correctional role of didactic method of comparison in process of formation of geographical notions among mentally retarded pupils in 5th – 6th form] / Ye.I. Lipetskaya: dis. ... kand. ped. nauk. - L., 1974. - 181 s.*
5. Одинченко Л.К. Развитие специальной освіти розумово відсталих учнів в Україні (1918-1941 рр.): дис. ... канд. пед. наук. - К., 1996. - 204 с.  
*Odinchenko L.K. Rozvitok spetsial'noi osviti rozumovo vidstalikh uchniv v Ukraini (1918-1941 rr.) [Development of special education of mentally retarded children in Ukraine (1918 – 1941)]: dis. ... kand. ped. nauk. - K., 1996. - 204 s.*
6. Пороцкая Т. И. Обучение географии во вспомогательной школе / Т. И. Пороцкая. - М., 1977. - 167 с.  
*Porotskaya T. I. Obucheniyе geografii vo vspomogatel'noy shkole [Geographical education in schools for mentally retarded children] / T. I. Porotskaya. - M., 1977. - 167 s.*
7. Синьов В.М. Активізація розумової діяльності учнів допоміжної школи на уроках географії / В.М. Синьов. - К., 1967. - 40 с.

Sin'ov V.M. *Aktivizatsiya rozumovoi diyal'nosti uchniv dopomizhnoi shkoli na urokakh geografii* [Hyperphrenia of mentally retarded pupils on Geography lessons] / V.M. Sin'ov. – K., 1967. – 40 s.

8. Синеv В.Н. Изучение причинно-следственных связей на уроках географии во вспомогательной школе / В.Н. Синеv: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1968. – 238 с.

Sinev V.N. *Izucheniye prichinno-sledstvennykh svyazey na urokakh geografii vo vspomogatel'noy shkole* [Cause-and-effect relations

study on Geography lessons in schools for mentally retarded children] / V.N. Sinev: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1968. – 238 s.

9. Синеv В.Н. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе / В.Н. Синеv, Л.С. Стожок. – К., 1977. – 85 с.

Sinev V.N. *Korreksionnaya rabota na urokakh geografii i yestestvoznaniya vo vspomogatel'noy shkole* [Correctional work on Geography and Natural Science lessons in schools for mentally retarded children] / V.N. Sinev, L. S. Stozhok. – K., 1977. – 85 s.

#### **Golovata A.O. Methodical aspects of teaching Geography in schools for mentally retarded children (1945 – 1990)**

**Abstract.** Complex process of training methods development in teaching Geography for mentally retarded children in Ukraine (1945 – 1990) is shown on the ground of constructive – critical analysis of experimental studies, scientific papers and methodological rationales. Influence of politicized education content on development of geographical education of mentally retarded pupils in Ukraine in specified period is considered. Scientific achievements which helped to build theoretical and methodological background for geographic education of mentally retarded pupils in Ukraine are analyzed.

**Keywords:** school geographic education, mentally retarded pupils, experimental studies, training method in geographical education

#### **Головатая А.А. Методические аспекты обучения географии учащихся вспомогательных школ (1945 – 1990 гг.)**

**Аннотация.** На основе конструктивно-критического анализа экспериментальных исследований, научных работ и методических пособий освещено сложный исторический процесс развития методики обучения географии детей с недостатками умственного развития в Украине с 1945 по 1990 годы. Рассмотрено влияние политизированности содержания образования на развитие географического образования умственно отсталых учеников в Украине в данный период. Проанализированы научные достижения ученых, на основе которых была создана теоретико-методологическую база школьного географического образования учащихся с недостатками умственного развития в Украине.

**Ключевые слова:** школьное географическое образование, ученики с интеллектуальными недостатками, экспериментальное исследование, методика обучения географии

Денисенко Є.В.

## Рефлексія в навчальній діяльності

Денисенко Євгенія Вікторівна, аспірантка 3-го року навчання,  
асистент кафедри змісту і методики початкового навчання

Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет», м. Кривий Ріг, Україна

**Анотація.** У статті розкриваються питання змісту, засобів і підходів до формування рефлексії в учнів у ході навчальної діяльності; подається аналіз системи навчальних завдань, що сприяють рефлексивній діяльності школярів при вивченні математики.

**Ключові слова:** рефлексія, рефлексивні завдання, рефлексивна діяльність

У наш час, коли шкільна освіта стає все більш експериментальною і включає в себе різні підходи й точки зору, система розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова отримує все більшого поширення. З'являється досить багато досліджень у рідній цій концепції, які описують і виявляють психологічні характеристики різних типів мислення учнів (емпіричного й теоретичного) та шляхи їх формування засобами навчального процесу.

Спочатку дослідники започаткували спроби, пов'язані з диференціюванням мислення на емпіричне та теоретичне. При цьому як критерії, за якими розрізняли ці типи мислення, були вміння або невміння дітей здійснювати змістовий аналіз або рефлексію. Уже в наступних дослідженнях було наголошено на необхідності змістового аналізу, планування та рефлексії як психологічного ядра теоретичного мислення. Теоретичне ж мислення досліджувалось як сформованість цих компонентів.

Рефлексія займає у формуванні теоретичного мислення не останнє місце, так само як і в інших психологічних процесах. У вітчизняній психології феномен рефлексії розуміється багатьма дослідниками як здатність людини до самоаналізу, самопізнання, осмислення своїх відносин з навколишнім світом і як складова частина розвинутого інтелекту (Л.С. Виготський [2], В.В. Давидов [3], С.Л. Рубінштейн [9]). Наукові описи і моделі рефлексії були розроблені в рамках теорії діяльності в дослідженнях О.С. Анісімова [1], Г.П. Щедровицького [10] та інших. О.С. Анісімов [1] визначає рефлексію як аналіз здійсненої діяльності, спрямований на виявлення причин утруднень і корекцію способів діяльності. Г.П. Щедровицький [10] розглядає рефлексію, по-перше, як процес і підструктуру діяльності і, по-друге, як механізм природного розвитку діяльності. На думку вченого, для того щоб побудувати різних процесів діяльності призводила до потрібного розвитку здібностей у людини, необхідно, щоб над цими процесами надбудовувалася вторинна рефлексивна діяльність.

Дослідженню можливостей застосування рефлексії в навчальній діяльності присвячені роботи багатьох учених. Згідно з В.В. Давидовим, навчальна діяльність і окремі її компоненти (зокрема, контроль і оцінка) здійснюються завдяки такій провідній якості свідомості як рефлексія [3]. В.В. Котенко відзначає, що в процесі навчання необхідно організовувати рефлексивну діяльність, визначаючи цей феномен як «особливий вид аналітичної діяльності учнів, спрямований на осмислення і переосмислення ними того чи іншого змісту своєї індивідуальної свідомості і такий, що

забезпечує їм успішне здійснення навчальної діяльності» [6, с. 55].

Багато дослідників займалися питаннями формування рефлексивних умінь у школярів. Під рефлексивними вміннями розуміється:

1. Уміння виходити на рефлексивну позицію в процесі здійснення пізнавальної діяльності (постійно відповідати самому собі на питання: «Я роблю? Як я це роблю? Навіщо я це роблю?»).

2. Уміння фіксації «знань про незнання» (бачити в очевидному – неочевидне, у звичному – незвичне, у відомому – невідоме, в зрозумілому – незрозуміле).

3. Уміння знаходити причину ускладнення, його сутність і походження.

4. Уміння звертатися до власного досвіду (а не тільки до зовнішнього джерела знання), здійснювати пошук і конструювання гіпотези.

5. Уміння виявляти підстави, мотиви своїх дій.

6. Уміння звертатися в «культурний прошарок» при недостатності категоріального забезпечення (оволодіння максимально широким категоріальним апаратом).

7. Уміння знаходити шляхи виходу з труднощів із корекцією (проектуванням) способу дії з подолання цього ускладнення.

8. Уміння здійснювати альтернативний підхід, займати різні рефлексивні позиції.

9. Уміння змінювати способи і спрямованість самоорганізації своєї діяльності відповідно до вимог ситуації [7].

В.В. Котенко рекомендує включати в навчальну діяльність спеціальні рефлексивні завдання. Під рефлексивними автор розуміє такі завдання, «які активізують процес відображення школярами різних компонентів навчальної діяльності» [6, с. 15]. Автор указує, що одна з основних функцій рефлексивних завдань полягає в зверненні уваги школяра на те, як він мислить, і перевірити рівень осмислення й усвідомлення ним матеріалу.

В.А. Далингер [4] пропонує використовувати рефлексивні завдання під час розв'язання школярами текстових математичних задач в усній формі. Під рефлексивними він розуміє такі завдання, які спрямовані на формування в учнів умінь проводити самостійний аналіз вирішення задачі, уміння розглядати способи своїх дій.

А.Б. Ільєсова [5] виокремлює наступні способи розвитку рефлексії учнів на уроках математики:

– встановлення спільно з учнями факту приналежності завдання до певного типу;

– визначення подібності та відмінності в способах

- вирішення завдань;
- аналіз умови завдання;
- складання завдань відповідного типу;
- зміна умови даної задачі так, щоб вона стала необхідного типу.

Автор рекомендує при формуванні математичних понять використовувати такі завдання, що сприяють розвитку рефлексії:

- на знаходження основних істотних ознак поняття;
- на формулювання визначення запропонованого поняття;
- на генерування прикладів, які задовольняють запропонованим означенням, але не належать до даного поняття;
- на довивчення поняття, виділення тих його істотних ознак, яких не вистачає;
- на доведення неповноти чи надмірності власного означення;
- на доведення коректності або некоректності означення;
- на перевірку приналежності побудованих об'єктів обсягу даного поняття;
- на наведення контрприкладів до запропонованого означення.

Основним прийомом організації рефлексивної діяльності учнів є навчальний діалог. Під час уроку вчителю необхідно задавати учням питання на осмислення як нового, так і раніше вивченого матеріалу. Питання повинні мати таку форму, яка підштовхувала б учня до переосмислення раніше вивченого матеріалу, конкретизації або практичного застосування теоретичних знань, учила прогнозувати, знаходити взаємозв'язки між досліджуваними поняттями. На уроці необхідно організувати діалог як між учителем і учнем, так і між учнями. У процесі навчання зовнішній діалог поступово повинен переходити у внутрішній діалог учня. Така рефлексивна діяльність може бути організована при введенні нових математичних понять, коли в ході спільного обговорення уточнюються істотні ознаки поняття, структура означення та його формулювання, наводяться контрприкладів до помилкових означень.

Рефлексивні завдання, запропоновані учням, повинні мати ознаки діалогічності, і вчитель повинен сприяти тому, щоб школяр по-різному міг поглянути на умову задачі, спробувати вирішити її різними способами, оцінити задачу і її розв'язання з різних точок зору. Рефлексивна діяльність учнів у процесі форму-

вання математичних понять повинна сприяти:

- засвоєнню істотних ознак досліджуваного поняття;
- засвоєнню термінології і символіки, визначенню поняття;
- створенню правильного співвідношення між внутрішнім змістом поняття у найпростіших ситуаціях і формуванню усвідомленості в їх застосуванні;
- інтегруванню досліджуваного поняття в різні зв'язки і логічні відносини з іншими, вже засвоєними поняттями;
- самоконтролю та коригуванню засвоєних знань;
- усвідомленню ролі та місця вивчених понять в отриманому способі розв'язання задачі.

Важливим фактором, що впливає на ефективність рефлексії в навчанні, є різноманітність її форм і прийомів, їх відповідність віковим та іншим особливостям дітей. Рефлексія не повинна бути лише вербальною - це можуть бути малюнки, схеми, графіки тощо.

Рефлексія тісно пов'язана з іншою важливою дією – постановкою мети. Формулювання учнем мети свого навчання передбачає її досягнення і подальшу рефлексію усвідомлення способів досягнення поставленої мети. Здатність до рефлексії формується й розвивається у школярів під час виконання дій контролю й оцінювання. Усвідомлення учнем значення і змісту власних дій стає можливим лише тоді, коли він вміє самостійно розповісти про здійснені дії, детально пояснити, що і для чого він робить. Адже добре відомо: коли людина пояснює що-небудь іншому, вона сама краще починає розуміти те, що вона пояснює. Тому, навчаючи певній дії необхідно вимагати від школяра не тільки самостійного і правильного її виконання, але й розгорненого вербального пояснення всіх виконуваних операцій.

**Висновки.** Рефлексія формується в учнів у процесі навчальної діяльності. В умовах спеціально організованого розвивального навчання, основу якого складає виконання учнями повноцінної розгорненої навчальної діяльності, що веде до формування теоретичного мислення, рефлексія формуватиметься раніше, ніж в умовах «традиційного» навчання. Це, безумовно створює більш широкі можливості для психічного розвитку учнів і підвищення їх інтелектуального потенціалу. Тому одним із важливих педагогічних завдань є конструювання особливих проблемних ситуацій та організація рефлексивної діяльності учнів, спрямованої на їх вирішення.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / Олег Сергеевич Анисимов. – М : Экономика, 1991. – 416 с.  
*Anisimov O.S. Metodologicheskaya kultura pedagogicheskoy deyatel'nosti i myshleniya [methodological culture of pedagogical activity and thinking]/ Oleg Sergeevich Anisimov. – M : Ekonomika, 1991. – 416 s.*
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблема психологического развития ребенка / Лев Семенович Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 519 с.  
*Vygotskiy L.S. Izbrannyye psichologicheskyye issledovaniya: Myshlenie i rech. Problema psichologicheskogo razvitiya rebenka [Selected psychological research: Thinking and speech. The*

- problem of psychological development of the child]/ Lev Semenovich Vygotskiy. – M. : APN RSFSR, 1956. – 519 s.*
3. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / В.В.Давыдов, И. Ломпшер, А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1982. – С. 10-21.  
*Davydov V.V. Soderzhanie i struktura uchebnoy deyatel'nosti shkolnikov // Formirovaniye uchebnoy deyatel'nosti shkolnikov [content and structure of educational activity of schoolboys]/ V.V. Davydov, I. Lompsher, A.K. Markova. – M. : Prosveschenie, 1982. – S. 10-21.*
4. Далингер В.А. Совершенствование процесса обучения математике на основе реализации внутрипредметных связей / Виктор Алексеевич Далингер. - Омск : ОИПКРО, 1993. -323 с.

Dalinger V.A. *Sovershenstvovanie protsessa obucheniya matematike na osnove realizatsii vnutripredmetnykh svyazey [Improving the process of teaching mathematics based on the realization of intrasubject communications] / Viktor Aleksevich Dalinger. – Omsk : OmIPKRO, 1993. – 323 s.*

5. Ильясова А.Б. Развитие мыслительных действий учащихся при формировании понятий на уроках математики в младших классах школы : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Ильясова Анастасия Борисовна. – М., 1997. – 236 с.

*Ilyasova A.B. Razvitiye myslitelnykh deystviy uchaschihsya pri formirovaniy ponnyatiy na urokah matematiki v mladshih klassah shkoly [Development of students' mental actions in the formation of concepts in math class in junior high school]: dis. ...kand. ped. nauk : 13.00.02 / Ilyasova Anastasiya Borisovna. - M., 1997. - 236 s.*

6. Котенко В.В. Рефлексивная задача как средство повышения обучаемости школьников в процессе изучения базового курса информатики : дис. ...канд. пед. наук. : 13.00.02 / Котенко Владимир Викторович. – Омск, 2000. – 166 с.

*Kotenko V.V. Refleksivnaya zadacha kak sredstvo povyisheniya obuchaemosti shkolnikov v protsesse izucheniya bazovogo kursa informatiki [Reflective task as a means of improving the learning of pupils in the process of studying the basic course of computer science]: dis. ...kand. ped. nauk. : 13.00.02 / Kotenko Vladimir Viktorovich. – Omsk, 2000. – 166 s.*

7. Лернер И.Я. Прогностическая концепция целей и содержания образования / И.Я. Лернер, И.К. Журавлев. – М. : Изд-во РАО, 1994. – 120 с.

*Lerner I.Ya. Prognosticheskaya kontseptsiya tseley i sodержaniya obrazovaniya [predictive concept aims and content of education]/ I.Ya. Lerner, I. K. Zhuravlev. – M. : Izd-vo RAO, 1994. – 120 s.*

8. Ладенко И.С. Рефлексия в науке и обучении / Иосиф Семенович Ладенко. – Новосибирск : ИИФ-ФСО, 1989. – 254 с.

*Ladenko I.S. Refleksiya v nauke i obuchenii [Reflection in science and education]/ Iosif Semenovich Ladenko. – Novosibirsk : IIF-FSO, 1989. – 254 s.*

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Львович Рубинштейн. – М : Педагогика, 1989. – Т.1. – 488 с.

*Rubinshteyn S.L. Osnovyi obschey psihologii [Fundamentals of General Psychology]/ Sergey Lvovich Rubinshteyn. – M : Pedagogika, 1989. – T.1. – 488 s.*

10. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика / Георгий Петрович Щедровицкий. – М., 1993. – С. 16-201.

*Schedrovitskiy G.P. Sistema pedagogicheskikh issledovaniy (metodologicheskii analiz) [system of educational research (methodological analysis)]// Pedagogika i logika / Georgiy Petrovich Schedrovitskiy. – M., 1993. – S. 16-201.*

#### **Denisenko E.V. Reflection in training activities**

**Abstract.** The article deals with the issue of content, tools and approaches to the development reflection in students during training activities; The analysis system of learning tasks that promote reflective of students in the study of mathematics.

**Keywords:** reflection, reflective task reflective activity

#### **Денисенко Е.В. Рефлексия в учебной деятельности**

**Аннотация.** В статье раскрываются вопросы содержания, средств и подходов к формированию рефлексии у школьников в ходе учебной деятельности; дается анализ системы учебных задач, способствующих рефлексивной деятельности школьников при изучении математики.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивные задачи, рефлексивная деятельность



**Клочкова Т.И.**

## **Инновации в управлении британскими университетами: менеджмент академических рисков**

*Клочкова Татьяна Ивановна, аспирант*

*Сумской государственной педагогической университет им. А.С.Макаренко, г. Сумы, Украина*

**Аннотация.** Определены характерные особенности и потенциальные выгоды менеджмента рисков в британских университетах. Исследованы организационные аспекты менеджмента рисков в управлении университетами Великобритании. Рассмотрены особенности разработки корпоративного и локального реестров рисков. Проанализированы ключевые этапы внедрения риск-менеджмента в процесс стратегического планирования деятельности на примере престижных университетов Великобритании.

**Ключевые слова:** университет, инновации, управление, академический риск, менеджмент рисков, реестр рисков, Великобритания

**Введение.** Модернизация национальной системы высшего образования в условиях глобализации и интернационализации, а также развития общества риска, общества знаний и информационного общества несет в себе риски, угрожающие выполнению украинскими ВУЗами своей главной миссии, которая заключается в предоставлении качественных образовательных услуг. Объективная потребность интеграции национальной системы образования в европейское образовательное пространство и активные инновационные процессы в системе высшего образования создают предпосылки формирования в украинских ВУЗах системы управления рисками, которые возникают в связи с такими процессами. Дополнительными, но очень важными для украинских ВУЗов факторами, определяющими необходимость внедрения риск-менеджмента, являются: нестабильность экономики, ограниченность ресурсов для обеспечения системной реализации миссии ВУЗа, глубокое расслоение общества по материальному признаку, негативное влияние сложной демографической ситуации, невосприятие частью академического сообщества предложенных реформ, неготовность определенной части профессорско-преподавательского состава к осуществлению инновационной деятельности, недостаточная подготовленность органов управления образованием к комплексному решению новых задач, а также к координации деятельности всех служб и институтов. Несмотря на то, что наличие указанных недостатков признано на общегосударственном уровне и отображено в "Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012-2021 годы" [1], проблема интеграции риск-менеджмента в систему организационного менеджмента ВУЗов остается в числе неразрешенных и с каждым годом приобретает все большую актуальность.

Изучение опыта британских университетов обусловлено наличием у них развитой инфраструктуры риск-менеджмента. Свыше десятка лет управление рисками представляет собой неотъемлемую часть организационного менеджмента с разработанной и внедренной культурой, политикой и стратегией управления академическими рисками, детальным реестром рисков с учетом действий, направленных на снижение вероятности проявления риска и его последствий.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Анализ исследований свидетельствует о том, что на современ-

ном этапе в украинской педагогической науке отсутствует общепризнанный теоретический подход к проблемам менеджмента рисков в системе высшего образования. В этой связи анализ тенденций развития менеджмента рисков в университетском секторе приобретает чрезвычайную актуальность. В рамках сравнительно-педагогического британоведения особенности инновационного опыта внедрения менеджмента рисков в университетах Великобритании, а именно теоретические основы управления рисками в системе высшего образования, были рассмотрены А. Сбруевой [2]. В научных работах С. Белоусовой и А. Орел была предложена концепция модернизационных рисков в сфере образования. Т. Удовицкой был проведен анализ рисков в функционировании системы высшего образования, так или иначе зависящих от качества подготовки специалистов. Значительно более широкий круг исследований проблемы управления рисками в высшем образовании существует в зарубежной теории высшего образования. Предметом нашего анализа стали, в частности, работы М. Хубера, К. Хубера, К. Рабана и Л. Тернер, в которых были сделаны попытки изучить процесс идентификации академических рисков в британских университетах [6; 7].

**Цель статьи** – раскрытие особенностей риск-ориентированного подхода к управлению университетами Великобритании.

**Материалы и методы исследования.** Для достижения сформулированной цели использовался комплекс методов, в частности: анализ, сравнение, классификация и обобщение научной литературы, законодательной базы, а также материалов сайтов британских университетов в области риск-менеджмента.

**Результаты и их обсуждение.** Поскольку основная миссия британских университетов заключается в получении финансирования из государственного бюджета, они подвержены внешнему регулированию и управлению со стороны государственных органов. Правительство Великобритании посредством HEFCE (Higher Education Funding Council for England, Совета по финансированию высшего образования Англии) и других соответствующих органов ужесточило систему контроля над университетами путем введения требований относительно механизмов управления и политики приема студентов. В 2000 году в связи с созданием и развитием инновационной инфраструктуры научно-образовательного сектора Совет по финансированию принял решение об использовании риск-

ориентированного подхода к управлению университетами Великобритании. Одна из основных мер, принятых HEFCE по внедрению стандартов риск-менеджмента в области высшего образования, заключалась в разработке и предоставлении рекомендаций с детальным описанием мероприятий, которые должны осуществлять университеты для того, чтобы соответствовать наиболее прогрессивным технологиям и стандартам передовой практики управления рисками на современном этапе развития высшего образования.

В процессе осуществления политики маркетинга системы высшего образования Великобритании наблюдается тенденция к увеличению количества университетов, которые успешно адаптируют свою образовательную и научно-исследовательскую деятельность к потребностям развития бизнеса. В быстро меняющейся конкурентной среде принятие университетами инновационной модели развития сопряжено с высокой степенью нестабильности и повышенной вероятностью возникновения разного рода рисков, что требует внедрения системы риск-менеджмента как своего рода механизма предупреждения и смягче-

ния негативных последствий воздействия рисков. В соответствии с Соглашением об условиях финансирования, заключенным между HEFCE и университетами, которые он финансирует, одним из условий предоставления финансовых средств была гарантия внедрения соответствующих механизмов эффективного управления рисками, контроля и корпоративного управления. Являясь объектами воздействия Совета по финансированию высшего образования, высшим учебным заведениям ничего не оставалось, кроме как последовать рекомендациям правительства Великобритании в лице HEFCE и разработать свои собственные концептуальные основы риск-ориентированного подхода к управлению.

Анализ рейтинга британских университетов за 2014 год, который был опубликован британской газетой "Гардиан", а также сайтов университетов, вошедших в десятку лидеров [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16], дал возможность констатировать тот факт, что риск-менеджмент успешно интегрирован в систему стратегического менеджмента лидеров рейтинга, представленных в размещенной далее таблице (Табл. 1).

**Таблица 1.** Наличие механизмов управления рисками в университетах, вошедших в десятку лидеров рейтингов британских университетов

	Название высшего учебного заведения	Политика управления рисками	Формальная форма управление рисками	Разработанный реестр рисков
1	Кембридж	+	+	+
2	Оксфорд	+	+	+
3	Лондонская школа экономики	+	+	+
4	Университет Сент-Эндрюс	+	+	+
5	Университетский колледж Лондона	+	+	+
6	Университет Дарема	+	+	+
7	Университет Бата	+	+	+
8	Университет Суррея	+	+	+
9	Имперский колледж Лондона	+	+	+
10	Университет Варвик	+	+	+

Главной целью, которую преследует система управления рисками, является обеспечение успешного функционирования высших учебных заведений в условиях риска и неопределенности рынка образовательных услуг. Управление рисками в британских университетах носит системный характер, поскольку риски, присущие деятельности таких учебных заведений, рассматриваются во взаимосвязи, как единое целое, с учетом всех возможных последствий. Характерными особенностями процесса риск-менеджмента высших учебных заведений Великобритании являются:

- динамичность, т.е. процесс риск-менеджмента связан с непрерывным характером принятия решений, касающихся управления рисками;
- многоуровневость, т.е. обеспечение оптимальной иерархической структуры принятия решений позволяет адекватно распределять полномочия и ответственность;
- соразмерность или пропорциональность, т.е. управление рисками интегрировано в процесс планирования и принятия решений;
- проактивность, т.е. планы управления рисками рассматриваются наряду с развитием 3- или 5-летнего стратегического плана;

– прозрачность, т.е. управление рисками проводится открытым способом, когда о рисках осведомлены все участники образовательного процесса, без практики обвинений кого-либо из таких участников за возникшие риски.

Как показывает опыт университетов, которые оказались в числе самых престижных высших учебных заведений Великобритании, эффективное управление рисками способствует:

- повышению репутации и имиджа университета;
- обеспечению финансовой устойчивости;
- повышению эффективности процесса планирования, разработки и принятия управленческих решений;
- развитию организационной системы управления;
- повышению эффективности осуществления научно-образовательной деятельности;
- повышению эффективности осуществления инновационной деятельности университета.

Несмотря на то, что Кембриджский университет был одним из тех высших учебных заведений, которые критически отреагировали на инициативу HEFCE, посчитав, что такая новая стратегия управления "чужда характеру университета и оказывает давление, которое может негативно воздействовать на такие главные особенности деятельности Кембриджа,

как гибкость и диверсификация" [6, с. 3], в 2002 году университет приступил к реализации формального подхода к внедрению системы управления рисками. Не желая уступать свои позиции на международной арене, Оксфорд также оказался в авангарде внедрения системы риск-менеджмента в практику корпоративного управления. На данном этапе заслуживает внимание опыт Кембриджа и Оксфорда, поскольку они имеют наиболее развитую инфраструктуру риск-менеджмента с детальным реестром рисков.

Процесс управления рисками в британских университетах предполагает выполнение определенных шагов, которые включают следующее:

*Планирование управления рисками.* Составляется план, который включает общие подходы к управлению рисками.

*Идентификация рисков.* На данном этапе происходит выявление рисков и документирование их характеристик. Идентификация рисков включает выявление источника риска, т.е. определение тех ситуаций или событий, которые могут вызвать отрицательные последствия для деятельности университета. По окончании идентификации выявленные риски тщательно документируются, т.е. создаются реестры рисков.

С целью облегчения процедуры внедрения риск-менеджмента HEFCE не только разработал ориентировочный реестр [3; 4], который включил восемь групп рисков (репутационные, в работе со студентами, кадровые, имущественные и инфраструктурные, финансовые, коммерческие, организационные, информационные и ИТ-риски), но и определил "сопутствующие факторы", "действия, направленные на уменьшение последствий воздействия риска" и "механизмы раннего предупреждения" как соответствующие функции механизма управления академическими рисками.

В британских университетах, вошедших в десятку лидеров, разработаны два вида реестров – корпоративный и локальный. Риски "с высоким приоритетом", оказывающие влияние на достижение университетом стратегических целей и миссии, входят в состав корпоративного реестра (Corporate Risk Register). Такой реестр насчитывает, как правило, от 10 до 20 приоритетных рисков. В связи с этим заслуживает внимания практика разработки реестра рисков Кембриджа. Корпоративный реестр этого университета насчитывает семнадцать групп рисков:

- финансирование научно-исследовательской работы;
- финансовая стабильность;
- нормативно-правовое соответствие;
- координация между университетом и колледжами;
- кадровое обеспечение;
- сохранение и развитие объектов недвижимости;
- политика приёма студентов на обучение;
- конкуренция;
- охрана здоровья и безопасность;
- корпоративное управление;
- соотношение между искусством/гуманитарными науками и наукой/технологиями;
- уровень знаний студентов и обеспечение качества;
- ассоциированные или зависимые органы (университетское издательство, дочерние компании и др.);
- административные системы;

- управление инвестициями;
- развитие северо-западной части Кембриджа;
- критически важная инфраструктура и ключевые ресурсы.

Кроме того, такой реестр содержит подробный анализ каждого риска, наименование владельца риска, описание возможных сценариев реализации риска и его последствий, определение базовых параметров или индикаторов риска: вероятность, степень подверженности и существенности риска, его взаимодействия с другими рисками; дальнейшие необходимые мероприятия по обработке риска [8].

Локальный реестр рисков (Local Risk Register) разрабатывается и ведется на уровне структурных подразделений университета (института, факультета, кафедры, филиала и др.). Все реестры рисков пересматриваются один или два раза в год и дополняются, по мере необходимости, новыми рисками, возникающими в процессе осуществления деятельности университета.

Поскольку HEFCE является основным источником государственного финансирования британских университетов и распределяет государственные средства между ними по итогам реализации Программы оценки исследовательской работы (Research Assessment Exercise, RAE), которая проводится каждые шесть-семь лет, риск нормативно-правового соответствия и сопутствующие финансовый и репутационный риски являются рисками "с высоким приоритетом". Возникновение такого рода рисков может привести к замораживанию бюджетов, программ или даже наложению штрафов.

Логика риск-менеджмента, разработанная HEFCE, предполагает, что после идентификации рисков осуществляется определение "владельца" риска – должностного лица, ответственного за управление рисками и осуществление контроля на местах для снижения уровня риска. Владельцами стратегических рисков, как правило, назначаются ректор, проректор или другой работник высшего административного звена. Ректор несет полную ответственность за весь процесс управления рисками университета, а также за эффективность финансового и стратегического менеджмента. Он является подотчетным HEFCE и должен гарантировать, что университет выполняет требования Совета по финансированию относительно реализации риск-ориентированного подхода к управлению и использует денежные средства государства в соответствии с целями, для достижения которых такие средства были предоставлены. Руководители отделов, деканы факультетов и заведующие кафедрами несут ответственность за осуществление оценки и управления рисками в рамках своей компетенции. Поскольку риск-менеджмент входит в программу внутреннего аудита, Комитет по аудиту отвечает за анализ эффективности управления рисками, контроля и механизмов управления и, в частности, за рассмотрение рекомендаций внешних аудиторов, годового отчета внутренних аудиторов и ответные действия руководства университета.

*Анализ и оценка приоритетности рисков.* Анализ выявленного риска осуществляется с целью определения его потенциального влияния на различные направления деятельности университета. Для каждого

риска оценивается вероятность, с которой он может реализоваться, и возможные последствия. Также определяются различия между неотъемлемым риском (риском, присущим университету) и остаточным риском (риском, несущим угрозу для деятельности университета после осуществления всех целесообразных мер управления таким риском).

*Планирование ответных действий.* Для каждого риска определяются шаги, необходимые для снижения вероятности проявления риска и его последствий, т.е. принимаются решения, какой метод реагирования на риски наиболее приемлем для университета (уклонение от рисков, передача рисков, принятие рисков, сокращение рисков, использование возможностей и т.д.).

*Определение уровня риск-аппетита.* Риск-аппетит (риск, на который готов идти университет) оценивается руководством вуза на этапе определения стратегии и миссии, разработки механизмов управления рисками.

*Мониторинг рисков* предполагает оценку эффективности управления рисками, отслеживание идентифицированных рисков, осуществление контроля остаточных рисков и идентификацию новых рисков.

*Результативность и эффективность* управления рисками зависит в значительной степени от взаимо-

действия, обмена информацией и консультирования между участниками на каждом этапе такого процесса.

**Выводы.** Инновационная деятельность современного университета связана с разного рода неопределенностями и рисками. В таких условиях администрация высшего учебного заведения должна принимать решение относительно разработки инфраструктуры управления академическими рисками, составления детального реестра рисков с учетом действий, направленных на снижение вероятности проявления риска и его последствий. Проведенный нами анализ деятельности 10 высших учебных заведений Великобритании, вошедших в рейтинг газеты "Гардиан" самых престижных университетов 2014 года, дает возможность констатировать тот факт, что система риск-менеджмента стала неотъемлемой частью организационного менеджмента таких университетов. При разработке собственной модели риск-менеджмента целесообразным считаем обращение к опыту Кембриджа и Оксфорда, поскольку эти университеты разработали наиболее детальные реестры рисков, в которых определены факторы, сопутствующие рискам, действия, направленные на уменьшение последствий воздействия риска и механизмы раннего предупреждения рисков.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – [Е-ресурс].  
*Natsionalna strategiiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012-2021 roky. [The National Strategy for development of education in Ukraine for 2012-2021]. – [Online]*  
[www.mon.gov.ua/images/files/.../4455.pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/.../4455.pdf)
2. Сбруева А.А. Менеджмент ризиків у вищій освіті: характеристика інноваційного досвіду / Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : [монографія] / [за ред. проф. А.А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2012. – С. 255-282
3. HEFCE's strategic risks. – [Online]  
<http://www.hefce.ac.uk/about/staff/board/hefceboardpapers/2011/143rdmeetingoftheboard1december2011/>
4. HEFCE. Risk prompt list for higher education institutions. – [Online]  
[www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/regulation/assurance/guidance/riskmanagement/promptlist/pdf](http://www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/regulation/assurance/guidance/riskmanagement/promptlist/pdf)
5. HEFCE. Risk management: A briefing for governors and senior managers. – HEFCE, 2001. – № 24. – [Online]  
[http://hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01\\_24.htm](http://hefce.ac.uk/pubs/hefce/2001/01_24.htm)
6. Huber M. The Risk University: Risk identification at higher education institutions in England // School of Economics and Political Science. – London. – 2011. – 21 p.
7. Raban C., Turner E. Quality risk management. Modernizing the architecture of quality assurance, Perspectives // Policy and Practice in Higher Education 10 (2). 2006 – P. 39-44.
8. Risk Management: University of Cambridge. – [Online]  
<http://admin.cam.ac.uk/offices/secretariat/risk>
9. Risk Management: University of London. – [Online]  
[www.lon.ac.uk/989.html](http://www.lon.ac.uk/989.html)
10. Risk Management: University of Oxford. – [Online]  
<http://www.admin.ox.ac.uk/finance/financialregulations/7riskmanagementandassurance/>
11. Risk Management: University of Surrey. – [Online]  
<http://www.surrey.ac.uk/surreynet/departments/finance/resources/>
12. Risk Management: University of Bath. – [Online]  
<http://www.bath.ac.uk/>
13. Risk Management: University of Warwick. – [Online]  
<http://www2.warwick.ac.uk>
14. Risk Management: University of Imperial College London. – [Online]  
<http://www3.imperial.ac.uk/riskanddisasterrecovery/ri..>
15. Risk Management: University of St Andrews. – [Online]  
<http://www.st-andrews.ac.uk/ehss/riskmanagement/>
16. Risk Management: Durham University. – [Online]  
<https://www.dur.ac.uk/.../riskmanagementstrate>

#### **Klochkova T. Innovations in UK universities: academic risk management**

**Abstract.** The organizational aspects of implementing risk management processes in the UK universities have been considered. The approaches to risk management adopted by the British higher educational establishments have been studied. The key principles of effective risk management applied by the UK institutions have been highlighted. The main stages of risk management implementation in the strategic planning process of UK universities have been analyzed. Features of the development of corporate and local risk registers, and assignment of risk owner have been characterized. Principles of escalation in the organizational structure of risk management have been studied on the example of the most prestigious UK universities. These findings suggest that Universities of Cambridge and Oxford have the most developed infrastructure of risk management with the detailed risk registers and description of appropriate risk mitigation measures to be put in place.

**Keywords:** university, innovation, management, academic risk, risk management, risk register, Great Britain

**Коваленко О.А.**

**До питання моніторингу навчальних досягнень з математики студентів – майбутніх учителів початкової школи**

*Коваленко Оксана Анатоліївна, аспірант  
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, м. Черкаси, Україна*

**Анотація.** У статті досліджується рівень навчальних досягнень з математики студентів – майбутніх учителів початкової школи. Наводиться порівняльний аналіз результатів діагностичних вимірювань. Дається характеристика системи завдань.

**Ключові слова:** моніторинг, навчальні досягнення з математики, етапи дослідження, майбутні вчителі початкової школи

**Вступ.** Реформування сучасної системи освіти в Україні спрямоване передусім на підвищення її якості. Для отримання об'єктивної інформації про стан навчальних досягнень студентів та розробки заходів щодо його вдосконалення дедалі частіше використовують методи педагогічної діагностики, зокрема моніторинг навчальних досягнень. Одними з основних завдань моніторингу є виявлення навчальних досягнень студентів та корегування навчального процесу і його навчально-методичного забезпечення на основі аналізу результатів досліджень і вимірювань [1].

Для достовірності результатів доцільно проводити щонайменше дворазові вимірювання рівня навчальних досягнень студентів протягом вивчення тієї чи іншої дисципліни (на початку та наприкінці). Курс «Математика» вивчається студентами – майбутніми вчителями початкової школи лише на першому курсі. Тому своє дослідження ми розподілили на три етапи: на початку вивчення дисципліни (початкове), після вивчення математики в першому семестрі (проміжне) та наприкінці вивчення курсу (підсумкове). Останній етап – проведення підсумкового вимірювання – та аналіз його результатів буде здійснено дещо пізніше.

Підготовка вчителя початкових класів розуміється як процес набуття майбутнім учителем професійної компетентності і як результат процесу підготовки, який відповідає бажаному рівню сформованості професійної компетентності [6].

Математика є досить важливою навчальною дисципліною в циклі професійної підготовки студентів спеціальності «Початкова освіта». Адже знання, навички і вміння, отримані під час вивчення цього курсу, сприяють всебічному розвитку майбутніх учителів початкових класів; полегшують студентам вивчення інших навчальних дисциплін; дозволяють знаходити шляхи розв'язання різних методичних та загальних педагогічних задач.

Саме тому **метою статті** є порівняльний аналіз рівня математичної підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи на різних етапах вивчення курсу «Математика».

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання педагогічної діагностики досить широко в своїх роботах вивчав К. Інгенкамп. Проблема контролю формування професійних педагогічних умінь, що забезпечують реалізацію педагогічної діяльності майбутніх педагогів присвячені роботи Н. В. Кузьміної. Удосконалення контролю знань і вмінь студентів з метою ефектив-

ної професійної підготовки викладача досліджували Р.С. Гуревич, О.В. Шестопалюк. Професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи присвячені праці Н.М. Бібік, М.В. Богдановича, С.О. Скворцової, Л.В. Коваль, Є.О. Лодатка, О.Я. Савченко, Л.О. Хомич та інших науковців. Навчально-пізнавальну діяльність студентів досліджували В.Г. Бевз, І.А. Зязюн, М.Я. Ігнатенко, В.Г. Моторіна, Н.Г. Ничкало, З.І. Слєпкань, Н.А. Тарасенкова та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Для виявлення та порівняння рівня навчальних досягнень з математики студентів напряму «Початкова освіта» протягом попередніх двох навчальних років і першої частини 2014-2015 навчального року нами проведено два вимірювання: перше – на початку вивчення курсу «Математика» (діагностичний тест № 1 «Базова математична підготовка»), друге – після вивчення курсу математики в першому семестрі (діагностичний тест № 2 «Початкова професійна математична підготовка»).

На першому занятті з математики ми пропонували студентам – майбутнім учителям початкової школи виконати діагностичний тест № 1. Даний тест містить завдання з вибором однієї правильної відповіді. При створенні тесту ми орієнтувалися на завдання, аналогічні до завдань ЗНО з математики, а саме ті, які дають нам можливість виявити у студентів сформованість певних навичок з математики за шкільний курс та певною мірою будуть використовуватися студентами під час подальшого вивчення математики.

Успішність виконання тесту базового рівня є передумовою успішності досягнення інших (вищих) рівнів математичної підготовки [5]. Такий тест дає можливість виявити не лише рівень шкільної математичної підготовки, а й стан готовності студентів вивчати предмет далі та бажання реалізовувати себе в обраній професії. Оскільки відомо, що при вступі до університету більшість абітурієнтів не задумуються над тим, чи є у них задатки до відповідної, в даному випадку педагогічної, діяльності та бажання професійного зростання.

Діагностичний тест № 1 складається з 12 завдань, серед яких 10 завдань з алгебри та 2 – з геометрії. Правильна відповідь на кожне завдання оцінюється в 1 бал, неправильна – 0 балів, тому за правильне виконання всього тесту студент може набрати 12 балів. Як зазначалося вище, завдання дібрано з урахуванням специфіки подальшого вивчення курсу математики.

**Діагностичний тест № 1 «Базова математична підготовка»**

1. Знайдіть корені рівняння  $x^2 - 8x + 15 = 0$ .

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
-3; 5	-5; 3	-5; -3	3; 5	6; 2

2. Знайдіть область визначення функції  $y = \frac{2x}{x^2 - 36}$ .

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
(-6; 6)	[-6; 6]	$(-\infty; 6) \cup (6; \infty)$	$(-\infty; -6) \cup (-6; 6) \cup (6; \infty)$	$(-\infty; -6) \cup (0; 6) \cup (6; \infty)$



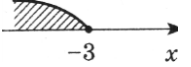
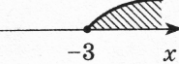
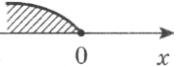
3. Як зміниться сума двох цілих невід'ємних чисел, якщо кожен доданок збільшити на  $k$ , де  $k \in \mathbb{N}$ ?

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
збільшиться на $k$	зменшиться на $k$	збільшиться на $2k$	зменшиться на $2k$	не зміниться

4. Обчисліть  $5\frac{7}{15} + \frac{4}{23} + \frac{8}{15} + \frac{19}{23}$ .

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
$6\frac{15}{23}$	7	6	$5\frac{8}{15}$	інша відповідь

5. Укажіть рисунок, на якому зображено множину розв'язків нерівності  $3x \geq 6x - 9$ .

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
				


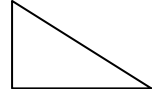
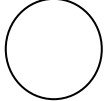
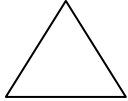

6. П'ять землекопів за п'ять годин викопують каналу завдовжки п'ять метрів. Скільки треба землекопів, щоб за 100 год викопати каналу завдовжки 100 м?

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
5	100	20	500	50

7. На прямій позначте дві точки. Скільки пар доповняльних променів утворилося?

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
Одна	Дві	Три	Чотири	Жодної

8. Укажіть геометричну фігуру, яка є основою прямокутного паралелепіпеда.

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
				

9. Богдан, Оксана та їх батько збирали гриби. Оксана збрала  $k$  грибів, батько зібрав  $t$  грибів, а Богдан зібрав у чотири рази більше, ніж Оксана, але вдвічі менше від батька. Укажіть співвідношення між параметрами  $k$  і  $t$ .

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
$k = 8t$	$4k = t$	$t = 8k$	$4t = 2k$	$2t = 8k$

10. Відомо, що  $(a+b)^2 = 64$ ,  $a^2 - b^2 = 48$ . Обчисліть, чому дорівнює  $(a-b)^2$ .

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
6	16	112	40	36

11. Укажіть функцію, графік якої проходить через точку  $A(2; -4)$ .

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
$y = 2x - 4$	$y = -\frac{1}{2x}$	$y = -2x + 2$	$y = -(x + 2)$	$y = 2x - 2$

12. Установіть, скільки розв'язків має система нерівностей  $\begin{cases} x + 3 \leq 8, \\ 3x \geq 15. \end{cases}$

<b>А</b>	<b>Б</b>	<b>В</b>	<b>Г</b>	<b>Д</b>
жодного	один	два	три	більше трьох

У нашому дослідженні взяли участь 103 студенти, яких ми умовно назвали «група ПО». За результатами виконання діагностичного тесту № 1 було встановлено наступні рівні математичної підготовки студентів:

- 1) низький рівень – набрано 1 – 3 бали;
  - 2) середній рівень – набрано 4 – 6 балів;
  - 3) достатній рівень – набрано 7 – 9 балів;
  - 4) високий рівень – набрано 10 – 12 балів.
- Відповідні значення наведено у таблиці 1.

**Таблиця 1.** Аналіз результатів виконання діагностичного тесту № 1

Рівень	1 – 3		4 – 6		7 – 9		10 – 12	
	низький		середній		достатній		високий	
Група ПО	17	16,5 %	48	46,6 %	31	30,1 %	7	6,8 %

Отримані результати свідчать про те, що студенти групи ПО посередньо справилися з тестом, адже серед них є ті, хто має низький рівень (16,5 %) базової математичної підготовки. Дуже прикро, що високий рівень базової математичної підготовки на даному етапі дослідження має незначна кількість студентів – всього 6,8 %. Це означає, що переважна більшість учнів загальноосвітніх шкіл, які мають високий рівень шкільної математичної підготовки не обирають спеціальність «Початкова освіта». Втім, ми бачимо, що досліджувані студенти мають можливість покращити свій рівень за умов впровадження компетентісно орієнтованої системи навчання математики.

Наприкінці першого семестру, після вивчення відповідного матеріалу і намагань усунути прогалини у шкільній математичній підготовці, ми пропонували студентам – майбутнім учителям початкової школи виконати діагностичний тест № 2 «Початкова профе-

сійна математична підготовка». До тесту № 2 включили завдання з вивчених у першому семестрі тем курсу «Математика» для вказаного напрямку підготовки, застосування цих тем на уроках математики в початкових класах [2; 3], а також включили чотири завдання з першого тесту.

За допомогою тесту № 2 ми намагалися перевірити: рівень засвоєння пройденого матеріалу, здатність виконувати методичні завдання, рівень інтересу до предмета (тобто здатність покращувати свій рівень), рівень залишкових знань, рівень загальної математичної грамотності й культури. Тест № 2, так само, як і тест № 1, складається з 12 завдань і містить, як і перший, завдання з вибором однієї правильної відповіді.

Тест № 2 виконувала та ж кількість студентів, що і перший тест. Результати другого тестування були оброблені відповідно до критеріїв, аналогічних тесту №1. Відповідні значення наведено у таблиці 2.

**Таблиця 2.** Аналіз результатів виконання діагностичного тесту № 2

Рівень	1 – 3		4 – 6		7 – 9		10 – 12	
	низький		середній		достатній		високий	
Група ПО	10	9,7 %	29	28,2 %	49	47,5 %	15	14,6%

Отримані результати свідчать про те, що вивчення математики в університеті сприяє підвищенню рівня математичної підготовки студентів – майбутніх учителів початкових класів. Зокрема, в групі ПО зменшилась кількість студентів із низьким та середнім рівня-

ми (на 6,8% та на 18,4% відповідно). Змінилися також на краще показники достатнього і високого рівнів математичної підготовки: достатній – на 17,4 %; високий – на 7,8 %.

У таблиці 3 наводимо результати обох вимірювань.

**Таблиця 3.** Порівняння результатів двох вимірювань

Рівні досягнень	Група ПО	
	Тест № 1	Тест № 2
низький	16,5 %	9,7 %
середній	46,6 %	28,2 %
достатній	30,1 %	47,5 %
високий	6,8 %	14,6 %

Завдання тесту № 2 ми погрупували наступним чином: а) завдання, що відносяться до тем першого семестру (1, 3, 4, 5); б) методичні завдання або ті, що можна використовувати в початковій школі (2, 10, 11,

12); в) завдання тесту № 1 (6, 7, 8, 9). Кожен вид (а – в) представлений чотирма завданнями. Таблиця 4 дає можливість проаналізувати результати виконання тесту № 2 за кожною групою завдань.

**Таблиця 4.** Аналіз результатів тесту № 2 за групами

Вид завдання	Група ПО		
	Завдання, що відносяться до тем першого семестру	Методичні завдання або ті, що можна використовувати в початковій школі	Завдання тесту № 1
Результати виконання	35 %	67 %	87 %

За даними таблиці 4 бачимо, що студенти групи ПО найкраще справилися із завданнями, які взяті з тесту № 1, посередній результат студенти показали щодо завдань, які можна використовувати в початковій школі. Завдання, що відносяться до тем першого семестру викликали у студентів – майбутніх учителів початкової школи деякі ускладнення. Це можна пояснити тим, що навчальний матеріал з математики, який вони вивчають в університеті, суттєво відрізняється

від того, який вивчався у школі. Зміст цієї дисципліни охоплює різноманітні розділи математики (елементи теорії множин, елементи математичної логіки, числові системи, елементи алгебри та інші), які відносяться до різних класичних математичних курсів.

У загальноосвітній школі вчитель початкової ланки займає особливе положення, обумовлене тією роллю, яка відводиться йому в формуванні у молодших школярів основ аналітичного, понятійного, операціональ-

ного, мовного і світоглядного фундаменту. В залежності від того, якої якості і глибини буде сформований такий мислєдїяльнїсний фундамент самого вчителя, наскільки розвиненою буде його математична культу-

ра, буде багато в чому визначатися ефективнїсть його педагогїчної дїяльностї й успїшнїсть навчання його учнїв у подальшому [4].

**Дїагностичний тест № 2 «Початкова професїйна пїдготовка з математики»**

1. Укажїть, яким вимогам повинна задовольняти система аксїом.

А	Б	В	Г	Д
несуперечливостї і повноти	повноти і незалежностї	залежностї, несуперечливостї і повноти	залежностї і несуперечливостї	несуперечливостї, повноти і незалежностї

2. У початковому курсї математики на множинї  $N$  розглядаються такі вїдношення: а) «бїльше»; б) «бїльше на»; в) «бїльше в»; г) «дорївнює»; д) «безпосередньо слїдує за»; е) «слїдує за»; є) «число  $x$  дїлиться на число  $y$  без остачї»; ж) «число  $x$  знаходиться мїж числами  $y$  і  $z$ ». Укажїть серед цих вїдношень вїдношення порядку.

А	Б	В	Г	Д
а, е	а, б, г	а, б, в, д, ж	д, е, є	є, ж

3. Визначте, яка з зазначених множин є об'єднанням множин  $A$  і  $B$ , якщо:

$$A = \{x \mid x^2 - 7x + 12 = 0\}, B = \{y \mid 5 \leq y \leq 8, y \in N\}.$$

А	Б	В	Г	Д
{-3; 5; 6; 7; 8}	{3; 5; 6; 7; 8}	{5; 6; 7; 8}	{3; 4; 8}	{3; 4; 5; 6; 7; 8}

4. Укажїть, які пари є елементами декартового добутку  $A \times B$ , якщо:

$$A = \{3; 5; 7\}, B = \{1; 2; 3; 4\}.$$

А	Б	В	Г	Д
(3; 2), (3; 3), (4; 3), (2; 5)	(1; 3), (1; 5), (1; 7)	(3; 1), (3; 2), (3; 3), (3; 4), (5; 1), (5; 4)	(3; 2), (2; 3)	(3; 3), (5; 5), (7; 7), (1; 1), (2; 2), (4; 4)

5. Установїть, за якого значення змїнної  $a$  дане твердження буде їстинним:

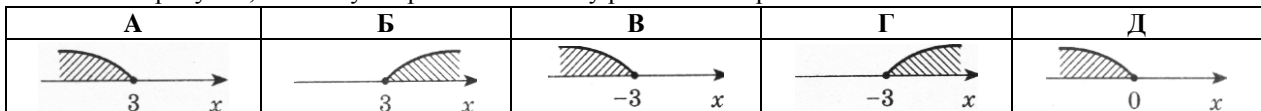
$$2111022 : (5960 - a) = 6723.$$

А	Б	В	Г	Д
1	5664	6723	5646	0

6. Знайдїть область визначення функцї  $y = \frac{2x}{x^2 - 36}$ .

А	Б	В	Г	Д
(-6; 6)	[-6; 6]	$(-\infty; 6) \cup (6; \infty)$	$(-\infty; -6) \cup (-6; 6) \cup (6; \infty)$	$(-\infty; -6) \cup (0; 6) \cup (6; \infty)$

7. Укажїть рисунок, на якому зображено множини розв'язкїв нерївностї  $3x \geq 6x - 9$ .



8. Установїть, скїльки розв'язкїв має система нерївностей  $\begin{cases} x + 3 \leq 8, \\ 3x \geq 15. \end{cases}$

А	Б	В	Г	Д
жодного	один	два	три	бїльше нїж три

9. На прямиї позначте двї точки. Скїльки пар доповняльнїх променїв утворилося?

А	Б	В	Г	Д
Одна	Двї	Три	Чотири	Жодної

10. Скїлькома способами дївчинка може одягнути ляльку, у якої є 4 спїднички і 2 кофточки?

А	Б	В	Г	Д
чотирма	двома	трьома	вїсьмома	шїстнадцятьма

11. Приїхало 100 туристїв. Їз них 10 осїб не знали ані нїмецької мови, ані французької. 75 осїб знали нїмецьку мову і 83 – французьку. Скїльки туристїв знали обидвї мови?

А	Б	В	Г	Д
83	75	25	58	68

12. Установїть, яку частину круга заштриховано (рис.1), та запишїть вїдповїднї дроби в порядку зростання.

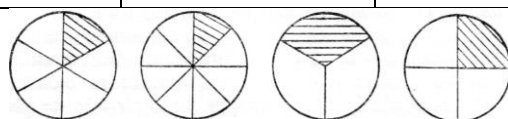


Рис. 1

А	Б	В	Г	Д
$\frac{1}{4}; \frac{1}{3}; \frac{1}{6}; \frac{1}{8}$	$\frac{1}{6}; \frac{1}{8}; \frac{1}{3}; \frac{1}{4}$	$\frac{1}{2}; \frac{1}{3}; \frac{1}{4}; \frac{1}{6}$	$\frac{1}{8}; \frac{1}{6}; \frac{1}{4}; \frac{1}{3}$	$\frac{1}{2}; \frac{1}{3}; \frac{1}{4}; \frac{1}{8}$



**Висновки.** Завдяки впровадженню компетентнісно орієнтованої системи навчання математики в університеті майбутніх учителів початкової школи, активній взаємодії викладача та студентів, внесення відповідних коректив до навчального процесу і відповідного навчально-методичного забезпечення та на підставі результатів обох вимірювань можемо зробити попередній висновок: рівень математичної підготовки студентів – майбутніх учителів початкової школи можна

підвищити під час навчання в університеті, а з тим і підвищити інтерес до предмета та майбутньої професії. Більшість студентів приходять до усвідомлення того, що майбутня професія вимагає від них ґрунтовних знань теоретичного матеріалу з математики, навичок розв'язування практичних і творчих завдань, загальної логіко-математичної культури, осмисленню ролі математики у вивченні оточуючого світу.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бродський Я.С. Управління якістю математичної освіти на засадах моніторингових досліджень / Я.С. Бродський, О.Л. Павлов // Управління освітою, 2001. – № 23–24. – С. 11–14. Brodskiy Ya. S. Upravlinnya yakisty matematichnoyi osviti na zasadakh monitoringovikh doslidzhen' / Ya.S. Brodskiy, O.L. Pavlov // Upravlinnya osvityu, 2001. – № 23–24. – S. 11–14.
2. Коваленко О.А. Застосування тестового контролю під час вивчення курсу «Математика» студентами – майбутніми вчителями початкової школи / О.А. Коваленко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Збірник наукових праць. – Суми: видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2014. – № 7. – С. 141–148. Kovalenko O.A. Zastosuvannya testovogo kontrolyu pid chas vivchennya kursu «Matematika» studentami – maybutnimi vchitelyami pochatkovoï shkoli / O.A. Kovalenko // Pedagogichni nauki: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnologii. Zbirnik naukovikh prats'. – Sumi: vidavnistvo SumDPU im. A. S. Makarenka, 2014. – № 7. – S. 141–148.
3. Кухар В.М. Математика. Множини. Логіка. Цілі числа: Практикум / В.М. Кухар, С.І. Тадіян, В.П. Тадіян. За заг. ред. В.М. Кухар. – К.: Вища шк. Головне вид-во, 1989. – 333 с. Kukhar V.M. Matematika. Mnozhini. Logika. TSili chisla: Praktikum / V.M. Kukhar, S.I. Tadiyan, V.P. Tadiyan. Za zag. red. V.M. Kukhar. – K.: Vishcha shk. Golovne vid-vo, 1989. – 333 s.
4. Лодатко Є.О. Математична культура вчителя початкових класів [Текст] : монографія / Є.О. Лодатко ; за аг. Ред. проф. С.Т. Золотухіної. – Рівне-Слов'янськ: Підприємець Маторін Б.І., 2011. – 324 с. Lodatko Ye.O. Matematichna kul'tura vchitelya pochatkovikh klasiv [Tekst] : monografiya / Ye.O. Lodatko ; za ag. Red. prof. S.T. Zolotukhinoï. – Rivne-Slov'yans'k: Pidpriïemets' Matorin B.I., 2011. – 324 s.
5. Сердюк З.О. Порівняльний аналіз навчальних досягнень учнів гуманітарних та загальноосвітніх класів / З.О. Сердюк // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – Випуск № 93. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2006. – С.49-55. Serdyuk Z.O. Porivnyalniy analiz navchal'nikh dosyagnen' uchniv humanitarnikh ta zagal'noosvitnikh klasiv / Z.O. Serdyuk // Visnik Cherkas'kogo univrsitetu. Seriya pedagogichni nauki. – Vipusk № 93. – Cherkasi: Vid-vo CHNU im. B. Khmel'nits'kogo, 2006. – S. 49-55.
6. Сковрцова С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі [монографія] / С.О. Сковрцова, Я.С. Гаєвць. – Харків: Ранок-НТ, 2013. – 332 с. Skvortsova S.O. Pidgotovka maybutnikh uchiteliv pochatkovikh klasiv do navchannya molodshikh shkolyariv rozv'yazuvati syuzhetni matematichni zadachi [monografiya] / S.O. Skvortsova, Ya.S. Gaïvets'. – Kharkiv: Ranok-NT, 2013. – 332 s.

**Kovalenko O.A.**

#### **On the question of monitoring of educational achievements in mathematics students - future primary school teachers**

**Abstract.** The article investigates the level of educational achievement in mathematics students - future primary school teachers. Induced comparative analysis of results diagnostic measurements. The characteristic of the system tasks. The first stage of this study to determine not only the level of school mathematical training, but also the state of readiness of students to study mathematics further desire to realize themselves in their future profession. The second stage of the study allows you to check the level of the material studied, resistance interestuet mathematics, the level of residual knowledge, general mathematical culture of students - the future teachers of primary school.

**Keywords:** monitoring, learning progress in mathematics, the stages studies, future primary school teachers

**Коваленко О.А.**

#### **К вопросу мониторинга учебных достижений по математике студентов – будущих учителей начальной школы**

**Аннотация.** В статье исследуется уровень учебных достижений по математике студентов – будущих учителей начальной школы. Наводится сравнительный анализ результатов диагностических измерений. Дается характеристика системы заданий.

**Ключевые слова:** мониторинг, учебные достижения по математике, этапы исследования, будущие учителя начальной школы

Кушнір В.

## Профілізація старшої школи в освітній політиці УРСР впродовж першої половини 80-х років XX століття

Кушнір Валентина, кандидат педагогічних наук, доцент  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань, Україна

**Анотація.** В статті висвітлюються спроби поєднання загальної освіти з професійною впродовж проголошеної освітньої реформи 1984 року. Для її реалізації використовувалася профільна диференціація трудового навчання з професійною орієнтацією. Професійна підготовка здійснювалася в навчальних цехах і на дільницях підприємств та організацій, в міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, шкільних і міжшкільних навчальних і навчально-виробничих майстернях. Проте задекларовані зміни не принесли очікуваних результатів.

**Ключові слова:** профільна диференціація трудового навчання з професійною орієнтацією, базові підприємства

Потреба реформування освіти відповідно до змін у суспільному житті є об'єктивною відповіддю на процеси глобалізації і євроінтеграції, які відбуваються в Україні. Суспільство потребує гнучкої освітньої системи, яка була б здатною до постійного самооновлення. На часі питання розробки ефективної моделі профільної середньої школи, яка б враховувала інтереси держави, учнів та місцевих потреб. У цьому контексті актуальним є вивчення та переосмислення історії розвитку профільного навчання у вітчизняній школі впродовж радянського періоду, зокрема протягом першої половини 80-х років.

Ідея профільної освіти не є новою для вітчизняної школи. Майже кожна освітня реформа XX століття піднімала питання потреби диференційного навчання у середній школі. Однак, через те, що радянська ідеологія „соціальної рівності” зводила нанівець врахування індивідуальних нахилів та задатків учнів при організації навчальної діяльності, диференційоване навчання не здобувало загального поширення. Проте, впродовж всього радянського періоду була актуальна ідея професіоналізації школи, при впровадженні якої використовували профільно-диференційоване трудове навчання з професійною орієнтацією. Через низку причин ідея профілізації старшої середньої школи не стала життєздатною. І освітня реформа 1984 року була останньою, коли в черговий раз підіймалося питання поєднання загальної та професійної освіти в умовах середньої школи.

До сучасних дослідників, які вивчали окремі напрями перетворень в освітній галузі досліджуваного періоду, належать Л. Березівська, А. Вихрущ, С. Дем'ячук, Н. Калініченко, О. Сухомлинська та ін. Однак питань розвитку ідеї профільного навчання у радянській школі дехто з них торкалися лише побіжно, висвітлюючи інші аспекти освіти.

Метою нашої статті є висвітлення шляхів впровадження профільно-диференційованого трудового навчання з професійною орієнтацією у вітчизняній середній школі першої половини 80-х років XX століття.

На початку 80-х років у СРСР чітко проявився кризовий стан шкільної освіти, який відображав соціально-економічну ситуацію суспільства. Зростання кризових явищ в економічній, соціально-політичній і духовній сферах життя радянського суспільства, відчутна науково-технічна віддаленість від Заходу сприяли усвідомленню частиною вищого керівництва необхідності реформаторських змін. Перші спроби виходу із кризової ситуації були зроблені після смерті Л.І. Брежнєва но-

вим Генеральним секретарем ЦК КПРС Ю.В. Андроповим. На пленумі ЦК КПРС у червні 1983 року Ю.В. Андропов заявив, що створене в СРСР суспільство не можливо назвати досконалим. У розробці нової редакції Програми СРСР він запропонував провести аналіз існуючих положень та напрацювати орієнтири на майбутнє. Модернізація мала торкатися і системи освіти з метою „докорінного поліпшення всієї справи навчання і виховання, підготовки молодого покоління до життя і праці” [1, с. 17]. Підтримав потребу реформування школи і М.С. Горбачов, наголошуючи 1985 року на потребі не формально, а змістовно і кардинально змінити освіту.

Проте, тенденції „періоду застою” продовжували панувати, тому реформа освіти не мала кардинально змінити систему, а лише злегка її оздоровити. Це підтвердження знаходимо у постанові за 10 квітня 1984 року Пленуму ЦК КПРС, «Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи». Відповідно до неї планувалося поетапно, впродовж десяти років (1984-1990 рр.), враховуючи національні особливості і місцеві умови, здійснити основні заходи реформи спрямовані на підвищення якості освіти, комуністичного виховання та кардинально поліпшити трудове навчання і професійну орієнтацію учнів.

Значний акцент у розробці реформи середньої школи робився на посилення трудового виховання учнів, доповнення загальної середньої освіти професійною та забезпечення переходу до неї. Ставилося завдання, щоб усі молоді люди до початку трудової діяльності **оволоділи певною професією**, це мало сприяти виробленню в учнів „усвідомлення потреби праці та допомога їм правильніше обирати свою життєву перспективу, що приведе до помітного збагачення соціальних функцій і ролі загальноосвітньої школи” [1, с. 18].

Наступна постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР (від 12 квітня 1984 р. № 314) „Про поліпшення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації школярів і організацію їх суспільно корисної, продуктивної праці” зобов'язувала партійні, господарські організації, колективи шкіл та інших навчальних закладів вжити заходів для докорінного поліпшення трудового виховання, навчання і професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл, підвищення рівня практичної і морально-психологічної їх підготовки до самостійного життя, формування у підростаючого покоління усвідомленої потреби праці, створюючи для цього необхідні умови [2, с. 3].

Як бачимо, в досліджуваній період знову було відновлено професіоналізацію загальноосвітньої школи та посилення акценту на трудове виховання школярів. До закінчення загальноосвітньої середньої школи учні повинні були оволодіти певною професією і в установленому порядку скласти кваліфікаційні екзамени. Введення нових програм по трудовому навчанню й обов'язкової суспільно корисної, продуктивної праці передбачалося здійснити впродовж 1986-1990 роки поступово, в міру створення необхідних умов.

Державний комітет СРСР по праці і соціальних питань, Міністерство освіти СРСР, Державний комітет СРСР по професійно-технічній освіті спільно з ВЦРПС розробили і узгодили із Міністерством охорони здоров'я „Тимчасовий перелік професій, з яких організовувалася підготовка учнів у загальноосвітніх школах” При розробці переліку професій бралися до уваги такі вимоги: „масовість – поширення в народному господарстві, окремих галузях і регіонах; доцільність – відповідність рівня загальної, політехнічної освіти, отриманої у середній школі; доступність – достатність відведеного на вивчення часу, безпечність для життя і здоров'я” [3, с. 20-28.].

Виконкомам місцевих Рад народних депутатів доручалося визначити профілі трудового навчання школярів, конкретний зміст суспільно корисної, продуктивної праці, виходячи з переліку професій, затверджених Державним комітетом СРСР по праці і соціальних питань та інших відомств, з урахуванням потреб народного господарства в кадрах, наявності і можливостей розвитку виробничої і навчально-матеріальної бази, особливості міських і сільських шкіл, здійснювати своєчасне працевлаштування випускників середніх шкіл. Водночас, могла організуватися підготовка учнів і по професіях, не включених у Перелік, але включених у перелік професій для підготовки робочих на виробництві. По яким встановлений термін навчання до 3-х місяців. До Переліку професій було включено 768 спеціальностей, не пов'язаних з важкими умовами праці і не шкідливих для здоров'я. З 1985/1986 навчального року вводилися навчальні плани з більш як 200 професій.

15-16 травня 1984 року в Москві проходила Об'єднана сесія Загальних зборів Академії педагогічних наук СРСР, Ради з питань середньої загальноосвітньої школи і колеги Міністерства освіти СРСР на якій були розглянуті напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи У пошуках шляхів результативного поєднання загальноосвітньої та професійної підготовки молоді у школі, міністр освіти СРСР М.О.Прокоф'єв згадав намагання реалізувати таке завдання впродовж 60-х років. На його переконання така спроба зазнала краху через низку причин, зокрема: школа не забезпечила учнів елементами загальнотехнічної підготовки, не продумала належним чином перелік професій, роль базових підприємств зводилася до надання питань допомоги. Тому, основними завданнями у питаннях поєднання трудової, професійної та загальної освіти, на думку міністра, були: необхідність доопрацювання та введення в життя положень про базове підприємство; розробка, відповідно до кожної школи, на 1985-1990 роки профілів трудового навчання і професійної підготовки; укладення угод з підприємствами й іншими

організаціями та затвердження їх у райвиконкоммах; розробка типових програм трудового навчання та професійної орієнтації; максимальний розвиток на основі принципу політехнізму суспільно корисної, виробничої діяльності учнів [4, с. 11].

30 серпня 1984 року була затверджена ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР постанова „Про базове підприємство загальноосвітньої школи”. Відповідно до документу, з метою створення необхідних умов для ефективного здійснення завдань з трудового виховання, навчання, професійної орієнтації та професійної підготовки учнів, організації їх суспільно корисної, виробничої праці за середніми, дев'ятилітніми, а також спеціальними загальноосвітніми школами закріплювали в якості базових підприємства промисловості, будівництва, транспорту, зв'язку, сфери послуг, колгоспи, радгоспи, лісгоспи, науково-дослідні, проектні інститути, інші підприємства і організації, на яких поряд із загальноосвітніми школами покладалася відповідальність за організацію трудової підготовки учнів [5].

У типовому навчальному плані реформованої школи, розробленому 1985 року, передбачалося можливість організації факультативних занять у середніх та старших класах (14 год. в тиждень). Серед науковців та педагогів велася дискусія, щодо змісту та їх місця у навчальному процесі. Одні вважали, що основна їх мета – глибше вивчення програмового матеріалу, інші – що їх зміст повинен містити теоретичні відомості про предмети, не включені у навчальний план. За змістом факультативи могли бути різними. Кожен предмет міг мати факультативне вивчення. Пропонувалося надати факультативам як теоретичний, так і практичний чи лабораторний характер.

Відмінність типового навчального плану реформованої школи від існуючого була у кількості годин на трудове навчання та працю, на які відводилося більше 15% всього навчального часу. Починаючи з 5 класу на трудове виховання щотижня виділялося по 4 години, а в старших класах досягала 8 годин. Була введена обов'язкова суспільно корисна праця. За рахунок деякого скорочення канікул у 5-10 класах передбачалося участь школярів у літніх трудових роботах. Трудова практика у типовому навчальному плані становила 82 днів у рік [6, с. 101].

Для реалізації професійної підготовки учнів значні сподівання покладалися на міжшкільні навчально-виробничі комбінати (МНВК). У досліджуваній період особлива увага приверталося на потребу їх розширення та модернізації відповідно до умов виробництва. Зокрема, уточнювався перелік професій, по яким мала проводитися підготовка учнів, розроблялися рекомендації по організації трудового виховання, навчання і професійної орієнтації школярів у позашкільний час та вивчався передовий педагогічний досвід роботи МНВК

11 травня 1985 року Міністерством освіти СРСР було затверджено „Положення про міжшкільний навчально-виробничий комбінат трудового навчання і професійної орієнтації учнів”, відповідно до якого комбінати створювалися виконкомом районної (міського) ради народних депутатів з участю базового для школи чи групи шкіл підприємств. Завданням комбінату було: 1) трудове, професійне, на політехнічній основі, на-

вчання учнів; 2) організація суспільно корисної, продуктивної праці школярів, виховання в них свідомого ставлення до праці та суспільної власності; 3) здійснення профорієнтаційної роботи з учнями. [7, с. 7-10].

Базове підприємство та адміністрація комбінату мали забезпечити необхідні умови для навчання і продуктивної праці школярів у відповідності з навчальним планом загальноосвітньої школи, навчальними програмами, що розроблені та затверджені у встановленому порядку. Задля цього передбачалося створення базовим підприємством в якості структурних підрозділів навчальних цехів, ділянок, кабінетів, в тому числі кабінетів загальнотехнічної підготовки, кабінетів професійної орієнтації; надання обладнання, оснащення кабінетів навчально-наочними посібниками й технічними засобами навчання; встановлення для учнів виробничих завдань постачання необхідних для виконання інструментів, матеріалів, заготовок, комплектуючих виробів; надання земельних ділянок, робочих місць на тваринницьких фермах; здійснення ремонту обладнання, кабінетів, навчально-виробничих ділянок. Техніка, обладнання та оснащення, які виділялися для МНВК, а також вироблена ними продукція, становили власність підприємств. За необхідності підприємства організовували підвіз учнів до місця їх навчання та суспільно корисної, продуктивної праці. Підприємства направляли на комбінат для навчання учнів і спеціалістів – кваліфікованих робітників і колгоспників, у якості майстрів виробничого навчання, а також з метою ремонту та обслуговування обладнання й техніки, роботи в кабінеті профорієнтації, для проведення виховної роботи з школярами [7, с. 7-10].

На трудове і професійне навчання відводилося: у 8-9 класах 3 години, у 10-11 (12) класах – 4 години на тиждень. Зміст трудової практики у 10 (11) класі (20 днів по 6 годин) повинен відповідати вибраній професії. Час, передбачений на обов'язкову суспільно корисну виробничу працю у 8-9 класах (3 години в тиждень), у 10-11 (12) класах (до 4 годин у тиждень), а також на трудову практику у 8-9 класах (16 днів по 4 години) рекомендувалося використовувати на працю з обраного профілю (професії). Складовою частиною навчання у 8-9 класах був курс „Основи виробництва. Вибір професії” [7, с. 8].

Професійна підготовка школярів на комбінаті завершувалася здачею ними кваліфікаційних екзаменів. Підприємства повинні були атестувати учнів 11 (12) класів на присвоєння початкового кваліфікаційного розряду (класу, категорії) по отриманню професії і видавати їм у визначеному порядку відповідне посвідчення. [7, с. 7].

На практиці чисельність комбінатів динамічно зростала. Так у 1985/1986 навчальному році в Україні їх було 513, тож 44% старшокласників проходили трудову підготовку у МНВК, 18% – у навчальних цехах підприємств і ПТУ, 28% – у шкільних і міжшкільних майстернях. Міністр освіти УРСР М.В.Фоменко 1986 року звітував про створення близько 700 міжшкільних комбінатів та майстерень [8, с. 6].

Зазвичай, матеріально-технічна база міжшкільних навчальних комбінатів залежала від потужності базового підприємства. Особливо відмічалися ті комбінати,

базовими підприємствами яких були потужні промислові підприємства. Приміром в обласному міжшкільному навчально-виробничому комбінаті Кривого Рогу базовим підприємством був Криворізький металургійний комбінат. Тому у міжшкільному комбінаті проводили професійну підготовку із 28 спеціальностей, було обладнано 12 навчальних цехів та 20 лабораторій і кабінетів. Дніпропетровський машинобудівний завод був базовим для п'яти середніх загальноосвітніх шкіл. Така співпраця сприяла створенню матеріальної бази для трудової підготовки учнів та виділенню своїх працівників для трудового і професійного навчання [9, с. 7].

Однак, здебільшого, задекларовані керівними органами партії та відомствами обов'язки керівників базових підприємств забезпечити робочими місцями випускників шкіл залишалися лише на папері. Так міністр освіти М.В. Фоменко у звіті за 1986 рік зазначав, що у більшості областей України відділи освіти «інертно» ставилися до створення належних умов для трудового навчання школярів, не виконували плани створення робочих місць, формально проводили їх атестацію, а значна кількість великих підприємств не виконувала обов'язки покладені Положенням про базові підприємства [7, с. 7].

У травні 1985 року замісник міністра освіти Ф.Г. Паначін, звітуючи про результати проведення реформ, вказував на їх недоліки. Зокрема, про низький рівень професійної підготовки учнів, через матеріально-технічну незабезпеченість та безвідповідальне ставлення базових підприємств до спеціальної підготовки учнів [10, с. 8].

Суворо критика на адресу міністерств, управлінь та відділів освіти прозвучала в доповіді М.С. Горбачова на XX з'їзді комсомолу 1987 року, через повільну перебудову народної освіти та буксування реформи.

Як бачимо, проголошена 1984 року реформа освіти вкотре основними змінами вбачала у поєднанні загальної освіти з професійною. Для її реалізації використовувалася профільна диференціація трудового навчання з професійною орієнтацією. Професійна підготовка учнів залежала від матеріально-технічної бази, на який вона проходила, а саме: міжшкільних навчально-виробничих комбінатах, шкільних і міжшкільних навчальних і навчально-виробничих майстернях, підсобних господарствах, в учнівських виробничих бригадах і ланках шкільних лісництвах та інших трудових об'єднаннях. Через соціально-економічну кризу в країні, фінансування освіти за залишковим принципом рівень професіоналізації старшої школи був низьким, тому не здобув загального поширення.

Задекларовані зміни не принесли очікуваних результатів. Як нам видається, однією із причин невдачі була відсутність у ініціаторів реформи необхідного наукового аналізу помилок та переваг попередніх освітніх реформ, які здійснювалися у радянській школі і при яких також впроваджувалася профілізація у загальноосвітню школу (1958 р.). Реалізація ідеї здійснення професійної підготовки учнів в умовах загальноосвітньої школи, як і при реформі 1958 року, так і при реформі 1984 року зазнала краху. Великі матеріальні затрати дали мінімальний педагогічний ефект.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи. Доповідь члена політбюро ЦК КПРС, першого заступника Голови Ради Міністрів СРСР депутата Г.А. Алієва // Радянська школа . – 1984. - № 5. – С. 17-21  
*Pro osnovni napriamy reformy zahalnoosvitnoi i profesiinoi shkoly. Dopovid chlena politbiuro TsK KPRS, pershoho zastupnyka Holovy Rady Ministriv SRSR deputata H.A.Aliieva [On the main directions of secondary and vocational schools. Report Politburo member, Deputy Chairman of the USSR Council of Ministers MP H.A. Aliyeva] // Radianska shkola . – 1984. - № 5. – S. 17-21*
2. Постанова Верховної ради Про основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи // Радянська школа . – 1984. - №5. – С. 15-16  
*Postanova TsK KPRS i Rady Ministriv SRSR „Pro polipshennia trudovoho vykhovannia, navchannia, profesiinoi oriientatsii shkoliariv i orhanizatsiiu yikh suspilno korysnoi, produktyvnoi pratsi” [Decision of the Central Committee of the CPSU and the USSR Council of Ministers "On the improvement of labor education, training, vocational guidance of pupils and organization of socially useful, productive labor"] // Radianska shkola. – 1984. – № 7. – S. 3-6*
3. Временный перечень профессий, по которым организуется подготовка учащихся общеобразовательных школах // Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР. – 1985. – № 9. – С. 19-30; №11. – С. 24-32; № 12. – С. 20-28  
*Vremenni perechen professyi, po kotorym orhanizetsia podhotovka uchashchykh obshcheobrazovatelnykh shkolakh [Temporary list of occupations for which training is organized by students of secondary schools] // Zbirnyk nakaziv ta instruksii Ministerstva osvity URSR. – 1985. – № 9. – S. 19-30; №11. – S. 24-32; № 12. – S. 20-28.*
4. Мельников И., Титович С. Реформа общеобразовательной и профессиональной школы: задачи и пути реализации // Советская педагогика. – 1984. – № 8. - С. 10-18 с.  
*Melnykov Y., Tytovych S. Reforma obshcheobrazovatelnoi y professionalnoi shkoly: zadachy u puty realizatsyy [Reform of general education and vocational schools: Challenges and Strategies] // Sovetskaia pedahohyka. – 1984. – № 8. - S. 10-18*
5. Постановление Совмина СССР от 30.08.1984 № 928 Об утверждении Положения о базовом предприятии общеобразовательной школы  
*Postanovlenye Sovmyna SSSR ot 30.08.1984 № 928 Ob utverzhdenyyu Polozheniya o bazovom predpriyatyy obshcheobrazovatelnoi shkoly [Resolution of the Council of Ministers of the USSR dated 30.08.1984 № 928 On approval of the basic enterprise of a comprehensive school]*
6. Вендровская Р.Б. Программы формирования учебных планов в советской школе (1945-1985) // Советская школа . – 1987. - №3. – С. 96-101  
*Vendrovskaia R.B. Prohrammy formyrovaniya uchebnykh planov v sovetskoj shkole (1945-1985) [Programs creation of curricula in the Soviet school (1945-1985)] // Sovetskaia shkola . – 1987. - №3. – S. 96-101*
7. Положение о межшкольном учебно-производственном комбинате трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся // Школа и производство. – 1985. – № 8. – С. 7-10  
*Polozhenye o mezshkolnom uchebno-proyvodstvennom kombinate trudovoho obuchenya y professyonalnoi oryentatsyy uchashchykh [Provision for interschool Training industrial labor training and vocational guidance of students] // Shkola y proyvodstvo. – 1985. – № 8. – S. 7-10*
8. Фоменко М.В. Школа на шляху перебудови // Радянська школа – 1986. - №8. – С.3-13  
*Fomenko M.V. Shkola na shliakhu perebudovy [School on the high road perebudovi] // Radianska shkola – 1986. - №8. – S.3-13*
9. Аверичев Ю.П. Школа и современное производство // Советская педагогика. – 1986. - № 6. – С. 3-9  
*Averychev Yu.P. Shkola y sovremennoe proyvodstvo [School and modern production] // Sovetskaia pedahohyka. - 1986. - № 6. S. 3-9*
10. Зарецкая И. Первые итоги реформы // Советская педагогика – 1985. - № 10. – С. 8-13  
*Zaretskaia Y. Pervyye ytohy reformy [The first results of the reform] // Sovetskaia pedahohyka – 1985. - № 10. – S. 8-13*

**Kushnir V. Profiling of high school educational policy of USSR during the first half of the 80s of the twentieth century**

**Abstract.** The article highlights the efforts combining general education with professional acclaimed for Education Reform in 1984. To achieve this goal used differentiation profile labor training with a professional orientation. Vocational training was carried out in educational workshops and at sites of enterprises and organizations, in inter-school training and production centers, school and inter-school education and training and production workshops. However, the declared changes have not brought the expected results.

**Keywords:** profile differentiation of labor studies with vocational guidance, basic business

**Кушнир В. Профилірованіє старшої школи в освітній політиці СРСР на протязі половини 80-х років ХХ століття**

**Анотація.** В статті освітаються спроби поєднання загального освіти з професійним во время провозглашенной образовательной реформы 1984 года. Для реализации идеи использовалась профильная дифференциация трудового обучения с профессиональной ориентацией. Профессиональная подготовка осуществлялась в учебных цехах, на участках предприятий и организаций, в межшкольных учебно-производственных комбинатах, школьных и межшкольных учебных и учебно-производственных мастерских. Однако, задекларированные изменения не принесли ожидаемых результатов.

**Ключевые слова:** профильная дифференциация трудового обучения с профессиональной ориентацией, базовые предприятия

Лук'янець А.В.

## Культурологічний підхід в професійній підготовці менеджера міжнародного туризму

Лук'янець Алла Вікторівна, аспірантка  
НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна

**Анотація.** В статті проаналізовано культурологічний підхід у професійній підготовці менеджера міжнародного туризму. А також розглянуто два головних аспекти у формуванні майбутнього фахівця – професійний і культурний.

**Ключові слова:** культура, культурологічний підхід, професійна освіта, менеджер міжнародного туризму

У формуванні особистості майбутнього фахівця, а саме менеджера міжнародного туризму, є два головних аспекти – професійний і культурний. Університет покликаний давати не тільки знання, а й формувати особистість, індивідуальність. Культурний спеціаліст – це не взірць формально-етикетної шляхетності, а інтелігентна людина за своєю найвищою духовною сутністю із творчим і гуманним способом світобачення і світосприйняття. Саме культура є підґрунтям формування особистості менеджера міжнародного туризму, адже крім практичних вмінь, ця особистість повинна мати високі моральні та духовні якості. Тільки у культурному середовищі можуть формуватися спеціалісти, здатні вільно і широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство і вища школа зокрема.

**Мета статті** полягає у необхідності застосування культурологічного підходу у професійній підготовці майбутнього менеджера міжнародного туризму.

**Аналіз останніх досліджень.** У зв'язку з розвитком міжнародного туризму в останній час поширився інтерес до різноманітних досліджень туристичної галузі. Так, проблеми туристської освіти вивчають: Л.І. Поважна, І.В. Зорін, В.О. Квартальнов, Л.Г. Лук'янова, М.І. Скрипник, В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко; питання підготовки фахівців сфери туризму за кордоном – Л.В. Кнодель, І.Б. Петрунь; проблеми туристських освітньо-регіональних структур – Х.Х. Кремер, О.В. Тімець, Л.М. Устименко, Г.О. Лісигарова, І.О. Самаріна, Т.П. Каверіна; теоретичні засади вивчення туризму в філософському, соціологічному, історичному та економічному аспектах – В.С. Пазенок, Д.М. Стеченко, В.К. Бабарицька, Я.М. Кошуба, В.С. Кифяк, І.М. Мініч.

Культурологічний підхід, який розширює дослідницькі і прикладні межі, забезпечує панорамний багатовимірний погляд і полісистемне пояснення сутності культурних проблем, цінностей та компонентів сучасної освіти, важливість якого для освітнього процесу, його системотвірної ролі для педагогічної теорії і практики обґрунтовується в роботах А. Арнольдова, С. Бондаревської, І. Зязюна, Н. Крилової, О. Рудницької, Г. Тарасенко, Н. Щуркової; цілісно-інтеграційний підхід зумовлює безперервну взаємодію суб'єктивного і об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, образного і поняттєвого, раціонального й інтуїтивного, аналітичного і синтетичного (Н. Шишлянникова); діалога взаємодія, в основі якої концепція "діалогу культур" (М. Бахтін, В. Біблер), актуалізує особистісний розвиток і професійне становлення менеджера міжнародного туризму.

**Виклад основного матеріалу.** Сам термін "культура", звичайно, не є новим, і це поняття через свою багатозначність важко піддається визначенню [2]. Воно своїм походженням зобов'язане латинському слову cultura (обробка, догляд, поліпшення). Первісно йшлося про

значення "обробка ґрунту", "культивування землі". Потім передалося іншим словосполученням, які загалом означали розвиток: розробка правил поведінки, здобування знань, удосконалення мови і т. п. У такому значенні термін "культура" вживали Т. Мор, Фр. Бекон, Т. Гоббс, Б. Спіноза та ін. Головним джерелом культури є діяльність людини. Т. Парсонс розглядає культуру як головну силу, що зв'яже різні елементи соціального світу, або, за його термінологією, системи діяльності. Згодом слово "культура" більше сприймалося у значенні просвіти, освіченості, вихованості людини. З'явилося поняття "гуманітарна культура", "культура освіти", "культура моральності" (І. Кант). Кожне з цих понять має певне визначення, структуру. Загальне ж поняття культури передбачає засіб визначення сфери історичної активності людини та її діяльності як суб'єкта історичного процесу [1].

Культура є посередником при взаємодії агентів і об'єднує особистість із соціальними системами [7]. Таким чином, культура за Т. Парсонсом розуміється як структуризована, упорядкована система символів, яка слугує орієнтиром для агентів інтегрованими аспектами особистості та інституціалізованими образами в соціальній системі [11].

Культура включає в себе способи і результати діяльності людини, культура також розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, оскільки людина є її носієм і ретранслятором, культура – специфічно людський спосіб буття, який визначає весь спектр практичної і духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою. З Отже, людина культури – це гуманна особистість, яка володіє творчими здібностями, віддана своїй справі, захоплена нею, така людина мислить альтернативно, це незалежна особистість, здатна до самовизначення у світі культури. Духовна культура є епіцентром особистості. Духовність і духовна культура є підґрунтям професійної культури спеціаліста, яке знаходить своє відображення у професійній діяльності. Професійна культура розглядається як певний ступінь оволодіння професією, тобто способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованості духовної культури особистості. [3]

Культурологічний підхід має за основу аксіологію – вчення про цінності. Людина розвивається шляхом освоєння нею культури як системи цінностей і одночасно стає творцем нових елементів культури, тобто відбувається становлення індивіда як творчої особистості. Тому культурологічний підхід посідає провідне місце в дослідженні проблем гуманітарного знання, а в галузі педагогічних наук ґрунтується на положеннях А. Дістервега про культуру-відповідність виховання; І. Гербарта про культурну індивідуальність особистості, тобто культура розглядається як природне середовище

виховання і розвитку особистості; культура виступає як мета і засіб, а також як результат навчально-виховного процесу; культуротворча функція навчання і виховання знаходить вияв у створенні культурних цінностей, головною з яких є особистість. [4]

Важливим чинником культурологічного підходу є єдність загальнолюдського, національного і особистісно-культурного.

Культурологічний підхід представляє для нас особливий інтерес, оскільки допомагає виявити соціокультурні проблеми, вирішити їх на базі ідей і принципів, відповідних сучасній культурі, і ставити нові питання, що дозволяють переосмислювати сучасну підготовку майбутніх менеджерів міжнародного туризму:

- які зміни необхідні для поглиблення зв'язків з культурою;
- що саме потрібно змінювати в теорії вищої освіти, щоб вона відповідала новим культурним ідеям;
- як наповнити зміст і форми освіти культурними компонентами.

Зараз гостро поставлене питання про формування культури фахівців з туризму, в якій поєднуються високий професіоналізм, інтелігентність, високий рівень культурної освіченості, творчий підхід до виконання своєї діяльності. У законі України «Про освіту» в основних вимогах до змісту освіти підкреслюється, що вона повинна забезпечити «інтеграцію особистості в системі світових і національних культур» [2].

Мета професійного навчання полягає в оволодінні складною структурою професійної діяльності, яка відбувається через навчання. У професійному навчанні всесторонній розвиток особистості і підвищення її культурного рівня набуває особистісного сенсу, оскільки він пов'язаний з майбутньою професією, конкретною спеціальністю і виступає як визначальна характеристика майбутнього фахівця.

Провідна роль в підготовці фахівця такого рівня належить професійним освітнім установам, основна мета яких – виховання соціально активної культурної особистості, здібної до соціокультурної адаптації та ефективного виконання професійної діяльності.

Міжнародний туризм за своєю сутністю є прикладною сферою, яка потребує фахівців зі специфічними знаннями, вміннями, сформованою професійною культурою. Підготовка таких спеціалістів у вищому навчальному закладі повинна враховувати культурні, соціальні, та економічні вимоги часу. Дотримання такого підходу дасть можливість уникнути розбіжностей між потребами суспільства і сподіваннями працівників [5].

Серед основних чинників формування професійної культури менеджерів міжнародного туризму одне з найважливіших місць посідає професійна освіта, мета якої – сформувати готовність фахівця до виконання професійних обов'язків та його професійну культуру. Професійна освіта в системі менеджменту включає в себе фахову підготовку як цілісний навчально-виховний процес, спрямований на формування професійної придатності, розвиток особистості [2].

Теорія професійного розвитку особистості розглядалася Б. Ананьєвим, Є. Рибалко та ін. Узагальнюючи їхні висновки, можна виокремити основні передумови професійного розвитку особистості, а саме:

- успішність професійного розвитку визначається ступенем відповідності індивідуально-психологічних особливостей особистості вимогам професії;
- кожна людина відповідає вимогам ряду професій;
- ступінь співвідношення індивідуально – психологічних особливостей і професійних вимог визначає рівень інтересу до професії, задоволеності в ній, прагнення до професійного самовдосконалення;
- ставлення до професії, її освоєння та трудова діяльність домішуються і корегуються професійними, психологічними, фізіологічними, соціальними чинниками, що визначають особливості життєвої та трудової активності людини, її життєдіяльність (тобто особливостями професійної культури, в межах якої відбувається професійна діяльність фахівця).

Для того, щоб спроектувати педагогічний процес, спрямований на формування професійної культури менеджерів міжнародного туризму, потрібно враховувати закономірності, які притаманні педагогічному процесу, а саме:

- зумовленість педагогічного процесу потребами і можливостями суспільства;
- зумовленість розвитку спеціаліста навчальним і виховним середовищем, засобами та способами педагогічного впливу;
- зумовленість ефективності педагогічного впливу інтенсивністю та якістю зворотних зв'язків між викладачем та студентами.

Проведений аналіз сутності зазначених закономірностей педагогічного процесу, дозволяє визначити основні етапи та заходи в його проектуванні.

1. Підготовчий етап включає зміст таких заходів, як: визначення цілей і завдань щодо формування професійної культури студентів у фаховій підготовці; визначення наявного рівня сформованості професійної культури та виявлення чинників, які будуть сприяти чи гальмувати цьому процесу у фаховій підготовці; визначення обмежень та критеріїв оцінки рівня сформованості професійної культури студентів у фаховій підготовці.

2. Етап здійснення педагогічного процесу, який включає зміст наступних заходів: розв'язання мети і завдань щодо формування професійної культури студентів; використання певних форм, методів формування професійної культури студентів; використання зовнішньої і внутрішньої мотивації студентів.

3. Заключний етап педагогічного процесу включає: аналіз поточних та кінцевих результатів педагогічного процесу, спрямованого на формування професійної культури; з'ясування причин відхилень від запланованих результатів щодо формування професійної культури студентів та аналіз при наявності помилок.

**Висновки.** Отже, поетапна реалізація педагогічного процесу буде спрямована на формування професійної культури студентів, їх професійне становлення та підготовку спеціалістів, здатних для самореалізації в професійному середовищі. Реформування вищої школи, та ті вимоги які висуваються до фахівця з менеджменту міжнародного туризму, вимагають змін методик вищої школи. Сучасні тенденції характеризуються переходом до гуманістичного розвитку особистості. Ефективність реформування системи освіти і фахової підготовки будуть залежати від того, як швидко вища школа зможе звільнитися від старих ідей та почне використовувати нові ідеї та концепції.

**ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Національна доктрина розвитку освіти // Офіційний вісник України: Щотижневий збірник актів законодавства. - № 16. - 2002. - С.11-24.  
*Natsionalna doktrina rozvitiu osviti [National Doctrine of Education]// Ofitsiyniy visnik Ukraini: Shchotizhneviy zbirnik aktiv zakonodavstva. - № 16. - 2002. - S.11-24.*
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі / О.В. Безпалько – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.  
*Bezpal'ko O.V. Sotsialna pedagogika: shemi, tablitsi, komentari [Social pedagogy, charts, tables, comments] / O.V. Bezpal'ko – K. : Tsent'r uchbovoyi literaturi, 2009. – 208 s.*
3. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика / М. Вудкок, Д. Фрэнсис. – М. : „Дело”, 1991. – 320 с.  
*Vudkok M. Raskrepushchennyu menedzher. Dlya rukovoditelya-praktika [Emancipated manager. For head-practice] / M. Vudkok, D. Frensis. – M. : „Delo”, 1991. – 320 s.*
4. Зорин И.В. Менеджмент персонала. Планирование карьеры в туризме : Учебник. – М. : РМАТ, 1997. – 232с.  
*Zorin I.V. Menedzhment personala. Planirovanie kareri v turizme [Personnel Management. Planning a career in tourism]: Uchebnik. – M. : RMAT, 1997. – 232s.*
5. Зязюн И.А. Профессиональное развитие личности в контексте культурных ценностей / И.А. Зязюн // Проблемы постsekундарного профессионального образования – К. : Вища школа, 1998. – 236 с.  
*Zyazyun I.A. Professionalnoe razvitie lichnosti v kontekste kulturnykh tseinnostey [A professional development of the individual in the context of cultural values] / I.A. Zyazyun // Problemy postsekundarnogo*
6. Малиновська М.П., Антонюк Н.В., Н.М. Ганич Міжнародний туризм і сфера послуг : Підручник. – К. : Знання – 2008. – 661с.  
*Malinivska M.P., Antonyuk N.V., N.M. Ganich Mizhnarodniy turizm i sfera poslug [International tourism and service industries]: Pidruchnik. – K. : Znannya – 2008. – 661s.*
7. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Кузьмина Н.В. – Л.  
*Kuzmina N.V. Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti [Methods of the study pedagogical activity] / Kuzmina N.V. – L.*
8. Розин В.М. Философия образования: предмет, концепции, основные темы и направления изучения.// Философия образования для XXI века. – М., 1992.  
*Rozin V.M. Filosofiya obrazovaniya: predmet, kontseptsii, osnovnyye teme i napravleniya izucheniya. [Philosophy of Education: object, concept, direction and Main Topics Study]// Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka. – M., 1992.*
9. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи кобразовательной парадигме. М.: «Педагогика», 2003, № 10 с. 8-14.  
*Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaya model: ot idei kobrazovatel'noy paradigme. [Competence model: the idea kobrazovatel'noy paradigme]M.: «Pedagogika», 2003, № 10 s. 8-14.*
10. Гуревич П.С. Философия культуры. - М.: АО "Аспект-Пресс", 1994. - 315 с  
*Gurevich P.S. Filosofiya kultury. [Philosophy of culture] - M.: AO "Aspekt-Press", 1994. - 315 s*

**Lukianets A.V. Culturological approach in training manager of international tourism**

**Abstract.** The article analyzes the cultural approach to vocational training manager of international tourism. And consider two main aspects to the formation of future specialists - professional and cultural.

**Keywords:** culture, cultural approach, vocational training, manager of international tourism

**Лукьянец А.В. Культурологический подход в профессиональной подготовке менеджера международного туризма**

**Аннотация.** В статье проанализированы культурологический подход в профессиональной подготовке менеджера международного туризма. А также рассмотрены два основных аспекта в формировании будущего специалиста - профессиональный и культурный.

**Ключевые слова:** культура, культурологический подход, профессиональное образование, менеджер международного туризма



Матяш О.І.

## Чинники удосконалення змісту і технологій методичної підготовки майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії

Матяш Ольга Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент  
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Анотація.** Вказано сучасні пріоритети в постановці завдань для методичної діяльності вчителя, який навчає учнів геометрії. Виокремлено основні вимоги до методичної діяльності вчителя геометрії в умовах оновлення цілей і технологій навчання. Підвищення якості геометричної освіти учнів у школі значно залежить від рівня сформованості геометрично-методичної компетентності вчителя математики. Визріла необхідність забезпечення спеціальних умов у педагогічних університетах для формування фахових компетентностей майбутнього вчителя з навчання учнів геометрії.

**Ключові слова:** методична компетентність вчителя, навчання учнів геометрії, вимоги до методичної діяльності вчителя геометрії, підвищення якості методичної підготовки, методика формування знань та умінь учнів

**Постановка проблеми.** Аналіз науково-методичної та психолого-педагогічної літератури, власного досвіду багаторічного навчання учнів геометрії в школі та методики навчання математики студентів педагогічних університетів дозволяють стверджувати, що ефективність процесу навчання учнів геометрії в школі цілком залежить від методичної компетентності вчителя математики, від рівня його геометричної та методичної грамотності, від його особистісного ставлення, інтересу до геометрії, від його готовності й здатності створити умови для особистісного розвитку учнів у процесі навчання геометрії. Розуміння місця і ролі геометрії в формуванні й розвитку особистості, готовність і здатність забезпечити відповідні умови в процесі методичної діяльності в школі, мають бути сформовані в майбутнього вчителя математики в процесі його методичної підготовки в педагогічному університеті. Водночас для сучасної геометричної й методичної освіти майбутніх учителів математики характерна низка негативних тенденцій (проблема якісного набору студентів, недосконалість системи організації й контролю самостійної пізнавальної діяльності студентів в умовах збільшення частки самостійної роботи в навчальних планах підготовки вчителя, недостатність сучасного матеріально-технічного забезпечення фахової підготовки майбутнього вчителя математики, повільне реагування на нові тенденції в шкільній освіті тощо), які спонукають до пошуку шляхів підвищення якості методичної підготовки майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії. На нашу думку, існує певна суперечність між важливим місцем і роллю геометрії в формуванні й розвитку особистості учня в школі й тими поверховими уявленнями про методику навчання геометрії, які мають змогу отримати майбутні вчителі математики в процесі методичної підготовки в традиційних умовах організації навчально-виховного процесу в педагогічних університетах.

Аналіз й узагальнення результатів наукових досліджень та практики методичної підготовки вчителів математики до навчання учнів геометрії в школі дали змогу з'ясувати суперечності між:

- потребою в ефективній методичній діяльності вчителя математики в процесі навчання учнів геометрії та недостатнім рівнем сформованості відповідних компетентностей вчителя;
- предметом і характеристиками методичної діяльності сучасного вчителя геометрії й недостатнім відображенням їх в освітньо-професійних характеристиках та програмах підготовки майбутнього вчителя математики;

- потребою та можливістю використання методичної підготовки для формування творчих якостей вчителя геометрії й недостатньою ефективністю традиційної методичної системи в цьому напрямі;
- вимогами сучасного освітнього середовища до сформованості вмінь учителя в ефективному використанні інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання учнів у школі та фрагментарним упровадженням їх у процес методичної підготовки вчителя до навчання учнів геометрії.

**Аналіз попередніх досліджень.** За останнє десятиріччя в Україні значно активізувались дослідження шляхів удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів математики. Зокрема, захищено вісім докторських дисертацій та більше двадцяти кандидатських дисертацій. У всіх цих роботах увага зосереджена або на процесі вивчення математичних предметів навчального плану, або на системі дидактико-методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього вчителя математики. Якщо не зосереджуватись на останньому десятиріччі, то важливі аспекти методичної підготовки майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії досліджені в докторській дисертації І.Ф.Тесленка «Педагогічні основи викладання геометрії в школі» (1969 р.) [9] і в докторській дисертації М.І.Бурди «Методичні основи диференційованого формування геометричних умінь учнів основної школи» (1994 р.) [1].

Грунтовне дослідження сучасних надбань української педагогічної, зокрема методичної, науки здійснених або керованих відомими науковцями М.І.Бурдою, М.І.Жалдаком, В.Г.Моторіною, М.В.Працьовитим, С.А.Раковим, О.І.Скафою, С.П.Семенцем, Н.А.Тарасенковою, В.О.Швецем та іншими дозволяє стверджувати про можливість побудови методичної системи формування готовності й здатності майбутнього вчителя математики до ефективного навчання учнів геометрії в контексті сучасних освітніх вимог. Ідеї підвищення якості геометричної освіти учнів і методичної підготовки вчителів математики обґрунтовані вказаними науковцями та їх аспірантами розглядаємо як основу для дослідження цілісної проблеми підвищення якості методичної підготовки майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії.

Мета даної статті. Виокремити та обґрунтувати сучасні чинники підвищення якості освіти, що спонукають до оновлення цілей та удосконалення змісту й технологій методичної підготовки майбутніх учителів математики до навчання учнів геометрії.

Виклад основного матеріалу. Якщо порівнювати умови методичної діяльності вчителя геометрії, наприклад, 20 років тому й нині, то є низка істотних відмінностей. Сучасний вчитель працює в умовах існування різних рівнів навчання геометрії, відповідно різних навчальних програм для школи, альтернативних шкільних підручників геометрії. Досить динамічною стала система діагностики й контролю знань та умінь учнів: спочатку дванадцятибальна система оцінювання навчальних досягнень, згодом державна підсумкова атестація, тестові вимірювання та зовнішнє незалежне оцінювання, а в перспективі вимірювання набутих компетентностей учнів тощо. Нині вчитель геометрії має завдання будувати методичну діяльність з врахуванням особистісно орієнтованого навчання, рівневої та профільної диференціації. В сучасних умовах стрімкого розвитку комп'ютерних технологій в освіті, вчитель математики в школі може і має стати взірцем грамотного, активного та виваженого, методично обґрунтованого використання мультимедійних технологій у навчанні. Потенційні можливості процесу навчання геометрії в цьому відношенні є досить зручними. Геометрія залишається однією із небагатьох сфер інтелектуальної діяльності в якій людина не програє комп'ютеру. З іншого боку, комп'ютер є досить корисним засобом в організації досліджень та навчання в геометрії. Важливо, щоб вчителі геометрії глибоко усвідомлювали сучасні можливості розвитку особистості учня в процесі навчання геометрії.

Сучасні вимоги до навчання учнів геометрії в українській школі впливають також із змісту нових Державних стандартів базової та повної загальної середньої освіти, в яких визначено сучасні вимоги до учнів основної й старшої школи, в частині геометрії, таким чином:

- забезпечення оволодіння учнями мовою геометрії, розвиток просторового уявлення, умінь виконувати геометричні побудови;
- формування знань про геометричні фігури на площині, їх властивості, а також умінь застосовувати вивчене в процесі розв'язування геометричних задач;
- ознайомлення із способами й методами математичних доведень, формування умінь використовувати їх у процесі навчання;
- формування знань про основні геометричні величини (довжина, площа, об'єм, міра кута), способи їх знаходження для плоских і просторових фігур, формування умінь застосовувати здобуті знання у навчальних і життєвих ситуаціях.

За, на перший погляд, стандартними формулюваннями можна побачити явно виокремлені сучасні пріоритети в постановці завдань для методичної діяльності вчителя, який навчає учнів геометрії:

- фундаменталізація геометричної освіти в школі, тобто завдання формування міцних і свідомих знань та умінь з геометрії;
- увага до процесів розвитку мислення учнів, зокрема засобами організації діяльності в процесі розгляду доведень тверджень та геометричних побудов;
- забезпечення умов для набуття здатності учнів застосовувати геометричні знання та уміння в навчальних і життєвих ситуаціях.

Фаховий аналіз вказаних положень Державних стандартів дозволяє стверджувати про необхідність

певного переосмислення вчителями мети й завдань навчання геометрії в школі, та, як наслідок, певної перебудови методичної діяльності вчителя математики в навчанні учнів геометрії.

Процес навчання геометрії включає найрізноманітніші види діяльності, насамперед, це розв'язування задач різних видів: на обчислення, на доведення, на побудову, на дослідження. Геометрична задача – це не тільки засіб навчання, це і потужний засіб розумового розвитку особистості. На відміну від задач алгебри, в геометричних задачах значно кращі можливості для активізації і розвитку прийомів мислення, уяви. Однак це можливо тоді, коли серед цілей навчання геометрії – логічний розвиток учнів, розвиток їхньої інтуїції, формування прийомів дослідження нестандартних ситуацій тощо. Розуміння сучасної ролі та місця геометрії в формуванні й розвитку особистості учня, готовність і здатність забезпечити відповідні умови в процесі навчання геометрії, мають вирішальне значення для вибору вчителем стратегії й тактики методичної діяльності. Ми глибоко переконані, що досягнення цілей навчання геометрії в школі знаходиться в прямій залежності від геометричних і методичних знань, умінь і переконань вчителя, який навчає учнів геометрії.

В умовах перманентних змін змісту, цілей навчання, підручників геометрії вчитель не може слідувати єдиним методичним рекомендаціям, повторювати засвоєні в університеті основи методики викладання окремих тем. Від учителя математики нині вимагається авторське конструювання кожного уроку відповідно до дидактичної ситуації й змісту навчання, відповідно до цілей та пізнавальних можливостей учнів конкретного класу, відповідно до навчально-методичного комплексу, який відповідає індивідуальному педагогічному стилю вчителя. В сучасних умовах, відома теза, що найголовнішим у навчанні є переконання, набуває нового значення. Будь-яка нова програма викладання, будь-який сучасний прийом чи метод навчання геометрії, який би він хороший не був, якщо не перейшов у методичне переконання вчителя, може повністю втратити очікувану ефективність. Якщо вчитель геометрії сліпо виконавець інструкції в навчанні, то є загроза, що поза його увагою можуть залишитися важливі чинники підвищення ефективності методичної діяльності в навчанні учнів геометрії в конкретних умовах. Важлива особливість методичної діяльності вчителя в сучасних умовах полягає в оновленні цілей і завдань такої діяльності. Зміни, що відбуваються останнім часом у виробничих й освітніх технологіях вимагають формування майбутнього фахівця з гнучким й оригінальним мисленням, швидким і креативним реагуванням на інновації. Очевидно, результат у формуванні творчого випускника школи в повній мірі залежить від рівня творчості його вчителів. Тільки у відповідно створених творчим вчителем умовах навчання геометрії, в атмосфері творчого пошуку й нестандартності, в атмосфері творчої співпраці може формуватися й розвиватися творча особистість учня.

Таким чином, ми виокремлюємо такі основні сучасні вимоги до методичної діяльності вчителя геометрії:

- переосмислення місця й ролі геометрії в формуванні особистості учня в сучасних умовах розвитку суспільства;
- наявність переконань у методичній діяльності;
- творчий характер методичної діяльності, готовність до осмислення, аналізу й сприйняття інновацій;
- грамотне використання інформаційних комп'ютерних технологій на уроках геометрії з метою поліпшення умов організації навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Вказані сучасні вимоги до методичної діяльності вчителя геометрії, очевидно не заперечують, а доповнюють, акцентують увагу на окремих аспектах традиційних принципів навчання (науковості, доступності, систематичності й послідовності, наочності, міцності засвоєння знань та умінь, активності учнів у навчанні тощо). Однією з основних передумов високої якості методичної діяльності вчителя геометрії в школі ми вважаємо високий рівень його геометричної культури, який має бути сформований у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя математики.

На розв'язання проблеми підвищення якості методичної підготовки майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії впливає багато різних факторів. Серед них рівень геометричної грамотності абітурієнтів педагогічних університетів, якість відбору студентів на математичний напрям підготовки, умови формування та розвитку геометричної грамотності майбутнього вчителя, відповідність сучасним освітнім проблемам і тенденціям завдань і змісту методичної підготовки майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії. На нашу думку, ключовими факторами визначення змісту й завдань методичної підготовки майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії є: науково-методичні основи шкільної геометричної освіти в Україні; аналіз завдань та змісту геометричного компоненту навчальних програм з математики для школи; розуміння сутності завдання формування геометричної компетентності учнів в школі; аналіз результатів наукових досліджень шляхів підвищення ефективності процесу формування знань та умінь учнів з геометрії. Зокрема, проблеми методики формування знань та умінь учнів з планіметрії в основній школі розкриті українськими дослідниками в напрямках: особистісно орієнтованого навчання геометрії в 7-9 класах; проблеми ефективного використання задач у навчанні планіметрії; формування вмій учнів узагальнювати геометричні знання й систематизувати знання та уміння з геометрії; організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності учнів 7-9 класів у навчанні геометрії; дослідження складових компонентів методичної системи навчання геометрії в аспекті рівневої диференціації навчання; методики контролю й корекції навчальних досягнень з геометрії учнів основної школи; методики розвитку творчих якостей та формування евристичних умінь учнів основної школи; методики організації дидактичних ігор на уроках геометрії в 7-9-х класах; вивченні елементів стереометрії в курсі математики основної школи. Усі ці результати досліджень потребують якісного їх вивчення майбутніми вчителями в процесі їх фахової підготовки до навчання геометрії в основній школі.

Проблеми методики формування знань та умінь учнів із стереометрії в старшій школі досліджувались в Україні за напрямками: наступність у навчанні геометрії в системі неперервної освіти; методика формування вмій учнів застосовувати метод аналогії та прийоми евристичної діяльності в навчанні стереометрії; аспекти прикладної спрямованості навчання стереометрії; вивчення геометричних тіл; формування умій учнів розв'язувати стереометричні задачі на побудову; діяльнісний аспект самостійної роботи старшокласників з геометрії в умовах диференційованого навчання; формування геометричних умінь старшокласників шкіл (класів) гуманітарного профілю. Вважаємо, що викладачі методики навчання математики педагогічних університетів, по-перше, мають відслідковувати результати наукових досліджень щодо проблем навчання геометрії в школі, по-друге, мають подбати про створення системи їх вивчення майбутніми вчителями.

Значні можливості поліпшення якості навчання учнів геометрії обґрунтовані в дослідженнях організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення геометрії з використанням комп'ютера: формування особистісних якостей школяра у процесі комп'ютерно-орієнтованого навчання математики; активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів 7-9 класів у процесі навчання геометрії з використанням комп'ютера; комп'ютерно-орієнтована методика узагальнення й систематизації знань та вмій в процесі навчання учнів геометрії; формування пізнавальної самостійності учнів основної школи у навчанні геометрії з використанням інформаційних технологій; розвиток образного та творчого мислення учнів при вивченні стереометрії з використанням комп'ютера; рекомендації щодо використання програмних засобів GRAN під час вивчення геометричних тіл та розвитку прийомів розумової діяльності старшокласників. Таким чином, українська педагогічна наука за останні десятиріччя накопичила значний потенціал щодо теоретичного обґрунтування різних аспектів підвищення ефективності навчання геометрії в сучасній школі.

**Висновки.** Навчання, як цілеспрямований і послідовний процес підпорядковується певній системі вимог, дотримання яких забезпечує його ефективність. Сучасні вимоги до навчання учнів геометрії в школі впливають, по-перше, з нових поглядів на завдання та умови формування й розвитку особистості. Важлива особливість методичної діяльності вчителя в сучасних умовах освітніх процесів в Україні полягає в оновленні цілей і завдань такої діяльності. Сучасні пріоритети в постановці завдань для методичної діяльності вчителя, який навчає учнів геометрії: фундаменталізація геометричної освіти в школі; увага до процесів розвитку мислення учнів; забезпечення умов для набуття здатності учнів застосовувати геометричні знання та уміння в навчальних і життєвих ситуаціях. Виокремлюємо такі сучасні основні вимоги до методичної діяльності вчителя геометрії: переосмислення місця й ролі геометрії в формуванні особистості учня; наявність переконань у методичній діяльності; творчий характер методичної діяльності, готовність до осмислення, аналізу й сприйняття інновацій; грамотне використання інформаційних комп'ютерних техноло-

гій на уроках геометрії. Завдання та зміст навчальних програм з методики навчання математики, в частині методики навчання геометрії, потребують в педагогічних університетах переосмислення й удосконалення

в контексті сучасних тенденцій розвитку освіти в Україні та сучасних вимог до методичної діяльності вчителя геометрії.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бурда М.І. Методичні основи диференційованого формування геометричних умінь учнів основної школи : дис... докт. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (математика)» / М.І. Бурда. – К. : 1994. – 319 с.  
*Burda M.I. Metodichni osnovy dyferentsiyovanoho formuvannya heometrychnykh umiv' uchniv osnovnoyi shkoly [Methodological foundations of differential geometry skills formation secondary school pupils] : dys... dokt. ped. nauk : 13.00.02 «Teoriya i metodyka navchannya (matematyka)» / M.I. Burda. – K. : 1994. – 319 s.*
2. Гусев В.А. Методика обучения геометрии: Учеб. пособие для студ. высш.пед. учеб. заведений / В.А. Гусев, В.В. Орлов, В.А. Панчищин. – М. : Академия. – 2004. – 368 с.  
*Husev V.A. Metodyka obuchennya heometriyu [Methods of teaching geometry]: Ucheb. posobyе dlya stud. vyssh.ped. ucheb. zavedenyy / V.A. Husev, V.V. Orlov, V.A. Panchyshchyn. – M. : Akademya. – 2004. – 368 s.*
3. Жалдак М.І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М.І. Жалдак // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. Зб. наук. пр. – Випуск 7. – Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2003. – С. 3–16.  
*Zhaldak M.I. Pedahohichnyu potentsial komp'yuterno-oriyentovanykh system navchannya matematyky [Educational potential of computer-oriented systems of teaching mathematics] / M.I. Zhaldak // Komp'yuterno-oriyentovani systemy navchannya. Zb. nauk. pr. – Vypusk 7. – Kyiv: NPU im. M.P. Drahomanova. 2003. – S. 3–16.*
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід і українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : монографія / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина та ін. / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.  
*Kompetentnisnyu pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid i ukrayins'ki perspektivy [Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects] (Biblioteka z osviti polityky) : monohrafiya / N. M. Bibik, L. S. Vashchenko, O.I. Lokshyna ta in. / Pid zah. red. O.V. Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – 112 s.*
5. Кузьмінський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А.І. Кузьмінський, Н.А. Тарасенкова, І.А. Акуленко. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 320 с.  
*Kuz'mins'kiy A. I. Naukovi zasady metodychnoi pidgotovki maybutnyogo vchytelya matematyky / A.I. Kuz'mins'kiy, N.A. Tarasenkova, I.A. Akulenko. – Cherkasy: Vyd. vid. CHNU imeni Bohdana Khmel'nyts'koho, 2009. – 320 s.*
6. Матяш О.И. Проектирование практических занятий по методике обучения геометрии в условиях компетентностного подхода / О.И. Матяш // Проблемы современной науки. – Вып. 9. – Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2013. – С.108-115.  
*Matyash O.Y. Proektyrovanye praktycheskykh zanyatyuy po metodyke obuchennya heometriyu v uslovyakh kompetentnostnogo podkhoda / O.I. Matyash // Problemy sovremennoy nauky. – Vyp. 9. – Stavropol': Tsentr nauchnoho znannya «Lohos», 2013. – S.108-115.*
7. Новик И.А. Формирование методической культуры учителя математики в педвузе / И.А. Новик. – Минск : БГПУ, 2003. – 178 с.  
*Novyk I.A. Formyrovanye metodycheskoy kul'tury uchytelya matematyky v pedvuze [Formation metodicheskoj culture teacher of mathematics at Technicalities] / Y.A. Novyk. – Mynsk : BHPU, 2003. – 178 s.*
8. Скафа Е.И. Средства формирования методической компетентности будущего учителя в системе эвристического обучения математике / Е. Скафа // Mathematics and Informatics / journal of education research. – vol.56. – number 3, Sofia, 2013. – С. 211–223.  
*Skafa E.Y. Sredstva formyrovanyya metodycheskoy kompetentnosti budushcheho uchytelya v systeme evristycheskoho obuchennya matematyke [Sredstva Formation metodicheskoj competence of the future teacher in the system evristycheskoho learning mathematics] / E. Skafa // Mathematics and Informatics / journal of education research. – vol.56. – number 3, Sofia, 2013. – S. 211–223.*
9. Тесленко И.Ф. Педагогічні основи викладання геометрії в школі: дис... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / И.Ф. Тесленко. – Київ, 1969. – 576 с.  
*Teslenko Y.F. Pedahohichni osnovy vykladannya heometriyi v shkoli [Teaching fundamentals of teaching geometry at school]: dys... d-ra ped. nauk: spets. 13.00.02 «Teoriya ta metodyka navchannya (matematyka)» / Y.F. Teslenko. – Kyiv, 1969. – 576 s.*

#### **Matyash O.I. Factors improving technology content and methodological training of teachers of mathematics to students learning geometry**

**Abstract.** The specified date in setting priorities for methodological problems of teachers who teach students geometry. Author determined basic methodological requirements of teachers of geometry in terms of updating the objectives and methods of teaching. Improving the quality of education geometric students in school much depends on the formation of geometrically methodological competence of teachers of mathematics. Matured the need to provide special conditions in pedagogical universities to form professional competence of the teacher with student learning geometry.

**Keywords:** *methodical competence of teacher, student learning geometry, methodological requirements of teachers geometry, improving the quality of methodical preparation, method of forming the knowledge and skills of students*

#### **Матяш О.И. Факторы совершенствования содержания и технологий методической подготовки будущих учителей математики в обучении учащихся геометрии.**

**Аннотация.** Указано современные приоритеты в постановке задач для методической деятельности учителя, который учит учеников геометрии. Выделены основные требования к методической деятельности учителя геометрии в условиях обновления целей и технологий обучения. Повышение качества геометрического образования учащихся в школе значительно зависит от уровня сформированности геометрически-методической компетентности учителя математики. Созрела необходимость обеспечения специальных условий в педагогических университетах для формирования профессиональных компетентностей будущего учителя по обучению учеников геометрии.

**Ключевые слова:** *методическая компетентность учителя, обучения учащихся геометрии, требования к методической деятельности учителя геометрии, повышения качества методической подготовки, методика формирования знаний и умений учащихся*

**Митчик О.П., Іщук О.А.**

## **Здоров'язбережувальне середовище та фізичне виховання у вищому навчальному закладі як складові в структурі зміцнення здоров'я студентів**

*Митчик Олександр Петрович, кандидат наук з фіз. вих. і спорту, доцент*

*Іщук Олена Анатоліївна, викладач*

*кафедра здоров'я та фізичної культури*

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна*

**Анотація.** Митчик О.П., Іщук О.А. Здоров'язбережувальне середовище та фізичне виховання у вищому навчальному закладі як складові в структурі зміцнення здоров'я студентів. У статті розглядаються проблема та шляхи збереження здоров'я студентської молоді. Обґрунтовано важливість створення здоров'язбережувального середовища в університеті та нові підходи щодо фізичного виховання студентів.

**Ключові слова:** здоров'язбережувальне середовище, студенти, фізичне виховання, здоров'я

**Вступ.** Зростання рівня захворюваності громадян України, зниження їх працездатності, виражене погіршення фізичного, психічного, розумового розвитку молоді, радикальна соціально-політична трансформація суспільства актуалізують проблему збереження здоров'я студентів вищих навчальних закладів. Поставлена проблема пов'язана з важливими науковим і практичними завданнями формування здорового молодого покоління української нації, для якої життя і здоров'я людини визнані як найвищі цінності, а за резолюцією ООН № 38154 від 1997 року, вони є показником цивілізованості, головним критерієм доцільності й ефективності всіх сфер державної діяльності.

В умовах реформаційних перетворень в Україні здоров'я громадян є одним із складників національного розвитку. У зв'язку з цим збереження та зміцнення здоров'я молоді є одним із головних завдань соціальної програми нашої держави. Для розв'язання цього завдання необхідно сформуванню у студентів стійку мотивацію до здорового способу життя, здійснити комплекс здоров'язбережувальних заходів, спрямованих на усвідомлення ними цінності свого здоров'я. Здоров'я та фізична підготовленість студентів – найважливіша складова суспільного здоров'я та фізичного потенціалу країни. Пошук оптимальних науково-обґрунтованих шляхів здійснення здоров'язбереження студентів є актуальним і пріоритетним в умовах інноваційної діяльності створення авторських та експериментальних програм.

Формування нової ідеології та культури зміцнення здоров'я студентів постає як завдання, без вирішення якого суспільство може понести досить помітні й невідтворюні втрати людського потенціалу, що поза всяким сумнівом негативно позначиться на виробничій інфраструктурі, добробуті, якості життя та культурі. Аналіз цієї проблематики є актуальним і невідкладним завданням сучасної педагогічної думки і освітньої практики, тому що здоров'я належить до першочергових, непересічних цінностей людини. Збереження здоров'я, дотримання здорового способу життя вважається найбільш вагомою нормою загальної культури людини цивілізованого суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Фізичне виховання молоді на сучасному етапі розвитку суспільства має відображати нові підходи до формування особистості. Активність у фізкультурно-оздоровчій діяльності – необхідна умова гармонійного розвитку студентської молоді, що набуває якості цілеспрямова-

ного впливу на конкретну людину згідно її потреб. Фізичне виховання покликане формувати в студентства дбайливе ставлення до власного здоров'я та фізичної підготовленості, комплексно розвивати фізичні й психічні якості, сприяти творчому використанню засобів фізичної культури в організації здорового способу життя [2].

Процес створення здоров'язбережувального середовища у вищому навчальному закладі можна визначити як комплекс змін традиційної системи, націлених на підвищення ефективності діяльності щодо збереження і зміцнення життєздатності студентів і педагогів у взаємозв'язку з корекцією їхньої внутрішньої картини здоров'я. Під час створення здоров'язбережувального середовища на підставі акмеологічного підходу особлива увага приділяється таким проблемам, як: закономірності розвитку і саморозвитку людини; самореалізація творчого потенціалу, здоров'я і розвитку готовності до майбутньої професійної діяльності; суб'єктивні та об'єктивні фактори, що сприяють і перешкоджають збереженню здоров'я, досягненню вершин професіоналізму; самоосвіта, самоорганізація і самоконтроль у галузі збереження здоров'я; самовдосконалення, самокорекція і самоорганізація своїх вчинків і дій під впливом нових вимог професії, суспільства, розвитку науки, культури; усвідомлення своїх здібностей і можливостей, достоїнств і недоліків своєї діяльності із здоров'язбереження [1; 4; 6].

**Мета роботи** – обґрунтувати показники здоров'язбережувального середовища та роль і місце фізичного виховання у зміцненні здоров'я студентів.

**Результати досліджень та їх обговорення.** Здоров'язбережувальне освітнє середовище вищого навчального закладу ми розглядаємо як цілеспрямовану систему умов навчальної діяльності, що не шкодить здоров'ю; застосування активних форм і методів навчання, спрямованих на збереження й зміцнення здоров'я учасників педагогічного процесу; наявність комфортної психологічної атмосфери під час навчальних занять; обізнаність педагогів і студентів зі способами збереження здоров'я і дотримання ними здоров'язбережувальної поведінки; вироблення в майбутніх фахівців ціннісного ставлення до свого здоров'я і здоров'я вихованців.

У відношенні індивіда воно відображає якість пристосування організму до умов зовнішнього середовища і представляє підсумок процесу взаємодії людини і довкілля. Здоров'я формується в результаті взаємодії

зовнішніх (природних і соціальних) і внутрішніх (спадковість, стать, вік) чинників.

Процес створення здоров'язбережувального середовища можна визначити як комплекс змін традиційної системи, націлених на підвищення ефективності діяльності щодо збереження і зміцнення життєздатності студентів і педагогів у взаємозв'язку з корекцією їхньої внутрішньої картини здоров'я. Під час створення здоров'язбережувального середовища на підставі акмеологічного підходу особлива увага приділяється таким проблемам, як: закономірності розвитку і саморозвитку людини; самореалізація творчого потенціалу, здоров'я і розвитку готовності до майбутньої професійної діяльності; суб'єктивні та об'єктивні фактори, що сприяють і перешкоджають збереженню здоров'я, досягненню вершин професіоналізму; самоосвіта, самоорганізація і самоконтроль у галузі збереження здоров'я; самовдосконалення, самокорекція і самоорганізація своїх вчинків і дій під впливом нових вимог професії, суспільства, розвитку науки, культури; усвідомлення своїх здібностей і можливостей, достоїнств і недоліків своєї діяльності із здоров'язбереження [1; 4; 6].

У нашому дослідженні ми визначили показники ефективності управління розвитком здоров'язбережувального середовища. На нашу думку, основними показниками ефективності управління здоров'язбережувальним середовищем ми виділили такі основні:

- динаміка захворюваності студентів, яка вказує на кінцевий результат формування здоров'язберігаючої компетенції. Динаміка зменшується – сигнал на поліпшення, погіршується – є необхідність вносити корективи у навчально-виховний процес;

- компортність та рівень тривожності студентів ми відносимо до психологічних аспектів, які відіграють значну роль у структурі психологічного здоров'я молоді;

- працездатність студентів (фізична і розумова) є тим інтегральним показником, який вказує на спосіб життя студентів та їхню здоров'язберігаючу діяльність, яка залежить прямо від знань та умінь раціонального поєднання розумової праці з фізичною, з навчанням та відпочинком, знанням своїх біологічних ритмів, тощо;

- компетентність викладачів в питаннях здоров'язбереження – це невід'ємна складова успішного формування здоров'язбережувальної компетенції студентів, адже для успішного навчання викладач має бути висококваліфікованим професіоналом;

- участь батьків у здоров'язбережувальній діяльності є важливим і невід'ємним фактором успішного формування здоров'я студентів на сучасному етапі розвитку суспільства;

- сформованість здорового способу життя є найголовнішим у цій структурі показником, який водночас є і кінцевим результатом формування у студентів відповідної компетенції.

Здоров'язбережувальне середовище навчального закладу становить фундамент цінностей та здоров'я студентської молоді і від нього залежить ефективність формування здорового способу життя тих, хто навчається.

Стан здоров'я студента та моніторинг за ним складає невід'ємну частину навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток здорової людини та спеціаліста, і від рівня функціонування його залежить ефективність становлення здорового студента.

На рівень розвитку здоров'язбереження впливає низка факторів: сім'я, соціальне середовище, пропаганда у засобах масової інформації. Виховання відповідного ставлення до свого здоров'я, здоров'я навколишніх, формування потреби в пізнанні самого себе, удосконаленні фізичних, психічних і розумових здібностей є безпосереднім завданням вищих навчальних закладів. Формування в студентів спрямованості мислення на збереження й зміцнення здоров'я – невід'ємний компонент здоров'язбережувальної компетенції майбутніх спеціалістів. Він також включає потребу у набутті медико-валеологічних знань [7].

Сучасна стратегія оздоровлення нації заснована на тому, що замість пасивного прийняття що проводяться органами охорони здоров'я заходів формується індивідуальна активність самого населення, спрямована на турботу про своє здоров'я, фізичний вдосконалення, оздоровлення середовища проживання, всього способу життя, викорінення шкідливих і впровадження корисних звичок. Фізична культура, будучи складовим елементом культури особистості, потужної передумовою здорового способу життя значно впливає не тільки на підвищення фізичної підготовленості, поліпшення здоров'я, але і на поведінку людини в побуті і в процесі навчання [14-17].

Виховна функція занять фізичними вправами і спортом передбачає не тільки зміцнення здоров'я, розвиток фізичних якостей або підвищення ефективності змагальної діяльності, що також важливо, а й сприяє всесбічному вихованню соціально активної особистості. Крім підготовки до різних видів діяльності необхідно створювати комплекс життєво важливих рухових умінь, підвищувати надійність і стійкість характеру формувати естетичний смак [5].

На основі аналізу наукової літератури нами було виділено фактори впливу на здоров'язбереження студентів, які ми розділили на 4 групи: соціально-економічні, психологічні, педагогічні та медичні. Серед соціальних факторів слід відмітити вплив сім'ї та колективу, який оточує суб'єкта. Мотивація займає чільне місце серед виділених факторів, адже це те, що спонукає кожного індивіда до тої чи іншої діяльності і, зокрема, здоров'язбережувальної.

З педагогічних (освітніх факторів) ми виділяємо зміст фізкультурно-оздоровчої діяльності. Процес фізичного виховання повинен ґрунтуватися на засадах компетентнісного підходу. Він повинен включати комплекс засобів, методів та форм для різнобічного розвитку студента в ракурсі здоров'язбереження. Для того, щоб сформувати здоров'язберігаючі компетенції у студентів, необхідною умовою повинна бути власне компетенція на високому рівні самого викладача-педагога. Тільки при цій умові буде ефективним навчально-виховний процес.

Ми виходили з того, що знання цих факторів дасть змогу розробити ефективну комплексну методику формування компетенції зі збереження здоров'я у студентів.

Здоров'язбережувальне середовище навчального закладу становить фундамент цінностей та здоров'я студентської молоді і від нього залежить ефективність формування здорового способу життя тих, хто навчається. Стан здоров'я студента та моніторинг за ним складає невід'ємну частину навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток здорової людини та спеціаліста, і від рівня функціонування його залежить ефективність становлення здорового студента.

Результатом формування здоров'язбережувальної компетенції у студентів є розвиток життєвих навичок, спрямованих на заохочення вести здоровий спосіб

життя. Українські педагоги [12-14; 20] визначають три групи життєвих навичок, що сприяють здоровому способу життя: життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю; життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю; життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю. Тому ми виділили та обґрунтували сутність навичок для фізичного здоров'я (табл. 1).

Ми виходили з того, що знання цих факторів дасть змогу розробити ефективну комплексну методику формування компетенції зі збереження здоров'я у студентів.

**Таблиця 1.** Життєві навички, що сприяють здоровому способу життя студентів

	Різновидність навичок	Результати навчальної діяльності
Життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю	Навички раціонального харчування	– дотримання режиму харчування; – уміння складати харчовий раціон з урахуванням реальних можливостей, потреб та користі; – вміння визначати й зберігати високу якість харчових продуктів
	Навички рухової активності	– виконання ранкової гімнастики; – регулярні заняття фізичною культурою, руховими іграми, фізичною працею
	Санітарно-гігієнічні навички	– навички особистої гігієни; – уміння виконувати гігієнічні процедури (доглядати за шкірою, зубами, волоссям тощо)
	Режим праці та відпочинку	– вміння чергувати розумову та фізичну активності; – вміння знаходити час для регулярного харчування й повноцінного відпочинку

#### Висновки та перспективи подальших досліджень.

Основними показниками ефективності управління здоров'язбережувальним середовищем у вищому навчальному закладі є: динаміка захворюваності студентів; комфортність та рівень тривожності студентів; працездатність студентів (фізична і розумова); компетентність викладачів в питаннях здоров'язбереження;

участь батьків у здоров'язбережувальній діяльності; сформованість здорового способу життя.

На основі аналізу наукової літератури нами було виділено фактори впливу на збереження та зміцнення здоров'я студентів, які ми розділили на 4 групи: соціально-економічні, психологічні, педагогічні та медичні.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Елькова Л.С. Моделирование психолого – педагогических условий формирования здоровьесберегающего пространства ВУЗа / Л.С. Елькова // материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума "Здоровье нации – основа процветания России". – [Том 2 : "Здоровье нации и образование". – М., 2008. – С. 48 – 50.  
*El'kova L.S. Modelirovaniye psikhologo – pedahohycheskykh uslovyuy formirovaniya zdorov'esberehayushchego prostranstva VUZa / L.S. El'kova // materiyaly nauchno-praktycheskykh konhressov IV Vserossyyskogo foruma "Zdorov'e natsyy – osnova protsvetaniya Rossyy". – [Tom 2 : "Zdorov'e natsyy u obrazovaniye". – M., 2008. – S. 48 – 50.*
2. Кобяков Ю.П. Проектирование и реализация здоровьеразвивающей технологии физического воспитания студентов вузов : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Ю.П. Кобяков. – М., 2006. – 38 с.  
*Kobyakov Yu.P. Proektyrovaniye u realizatsyya zdorov'erazvyvayushchey tekhnolohyy fizycheskoho vospityaniya studentov vuzov : avtoref. dys. na soyskaniye uchenoy stepeny dokt. ped. nauk : spets. 13.00.08 "Teoryya u metodyka professional'noho obrazovaniya" / Yu.P. Kobyakov. – M., 2006. – 38 s.*
3. Маджуга А.Г. Теория и практика формирования и развития валекопнативных стратегий личности в контексте здоровьетворящего образования в современной школе / А.Г. Маджуга. – Шымкент : Изд-во ЮКГУ им. М. О. Ауезова, 2005. – 386 с.  
*Madzhuha A.H. Teoryya u praktyka formirovaniya u razvytyuua valeokonatyvnykh stratehyu lychnosty v kontekste zdorov'etvorya-shcheho obrazovaniya v sovremennoy shkole / A.H. Madzhuha. – Shymkent : Yzd – vo YuK-HU im. M.O. Auezova, 2005. – 386 s.*
4. Миллер Н.Д. Здоровьесберегающее обучение детей санаторных классов общеобразовательной школы : автореф. дис... на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Н.Д. Миллер. – Новокузнецк, 2006. – 18 с.  
*Myller N.D. Zdorov'esberehayushchee obucheniye detey sanatornykh klassov obshcheobrazovatel'noy shkoly : avtoref. dys... na soyskaniye uchenoy stepeny kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 "Obshchaya pedahohyka, ystoriyya pedahohyky u obrazovaniya" / N.D. Myller. – Novokuznetsk, 2006. – 18 s.*
5. Оринчук В.А. Педагогические условия формирования качества жизни студентов: автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / В.А. Оринчук. – Нижний Новгород, 2009. – 20 с.  
*Orynychuk V.A. Pedahohycheskiye usloviyya formirovaniya kachestva zhizny studentov : avtoref. dys. na soyskaniye nauchnoy stepeny kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 "Obshchaya pedahohyka, ystoriyya pedahohyky u obrazovaniya" / V.A. Orynychuk. – Nyzhnyy Novhorod, 2009. – 20 s.*
6. Осипенко Т.В. Формування у молодіжному середовищі мотиваційних потреб здорового способу життя / Т.В. Осипенко // Матеріали Четвертих Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань „Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти”. – Ірпінь, 2006. – С. 402 – 404.  
*Osypenko T.V. Formuvannya u molodizhnomu sere dovysyshchi motyvatsiynykh potreb zdorovoho sposobu zhyttya / T.V. Osypenko //*

*Materialy Chetvertykh Irpins'kykh mizhnarodnykh naukovy-pe-dahohichnykh chytan' „Problemy humanizatsiyi navchannya ta vy-khovannya u vyshchomu zakladi osvity”*. - Irpin', 2006. - S. 402-404.

7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. докт. пед. наук проф. Е.С. Полат. – Москва: АCADEMIA, 2000. – 271 с.

*Polat E.S. Noveye pedahohycheskye y ynformatsyonnye tekhnolohyyu v systeme obrazovannya / Pod red. dokt. ped. nauk prof. E.S. Polat. – Moskva: АCADEMIA, 2000. – 271 s.*

8. Сомов Д.С. Теория и методология реализации здоровьесбережения в условиях современного ВУЗа : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / Д.С. Сомов. – Ставрополь, 2007. – 42 с.

*Somov D.S. Teoryya y metodolohyya realizatsyy zdorov'yasber-zhenyya v uslovyakh sovremennoho VUZa : avtoref. dys. na soys-kanye uchenoy stepeny doktora ped. nauk : spets. 13.00.01 "Obshchaya pedahohyka, ystoryya pedahohyky y obrazovannya" / D.S. Somov. – Stavropol', 2007. – 42 s.*

**Митчик А.П., Ищук А.А. Здоровьесберегательная среда и физическое воспитание в высшем учебном заведении как составляющие в структуре укрепления здоровья студентов**

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблема и пути сохранения здоровья студенческой молодежи. Обоснована важность создания здоровьесберегательной среды в университете и новые подходы к физическому воспитанию студентов.

**Ключевые слова:** здоровьесберегательная среда, студенты, физическое воспитание, здоровье

**Mytchuk O.P, Ishchuk O.A. Environment of health protection and physical education in higher educational establishment as a component in the structure of students health promotion**

**Abstract.** A problem and ways of maintenance of health of students are examined in the article. The importance of creating an environment of health protection at the university and new approaches to physical education of students are explained.

**Keywords:** environment of health protection, students, physical education, health



Монке О.С.

## Готовність майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури

Монке Олена Станіславівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант  
кафедра сімейного та естетичного виховання

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса, Україна

**Анотація.** У статті представлено авторське бачення феномену готовності у контексті підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури з попереднім аналізом науково-педагогічних праць з проблем підготовки і готовності майбутніх фахівців; розглянуто структуру готовності майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури.

**Ключові слова:** підготовка, готовність, педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність, майбутні вихователі, морально-духовне виховання дітей дошкільного віку засобами художньої літератури

**Вступ** У сучасній українській вищій освіті особливої гостроти набувають питання, пов'язані із формуванням професійної готовності спеціалістів для галузі дошкільної освіти. Однак, незважаючи на численність праць, присвячених проблемам підготовки і готовності майбутніх педагогів до здійснення професійно-педагогічної діяльності, на сьогодні в Україні не має дослідження, спрямованого на вирішення проблем підготовки та формування готовності майбутніх вихователів до морально-духовного виховання – ні в цілому, ні опосередкованого різноманітними засобами. Натомість, морально-духовне виховання – одна з найважливіших сторін розвитку дитини дошкільного віку.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Теоретико-методичні засади формування готовності майбутніх вихователів до різних видів професійно-педагогічної діяльності обґрунтовано в працях Г. Беленької, Н. Грами, Т. Жаровцевої, В. Нестеренко, Т. Поніманської, Т. Танько та ін.

**Метою статті** є уточнення сутності феномену "готовності" у контексті підготовки майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури та візуалізація структури означеної готовності.

**Матеріали і методи:** Апелювання до науково-педагогічних досліджень з проблем підготовки і готовності майбутніх фахівців до різних видів професійно-педагогічної діяльності, спостереження освітнього процесу ВНЗ.

**Результати та їх обговорення.** Об'єднуючим у думках науковців (О. Абдуліна [1], Н. Грама [3], Т. Жаровцева, [4], О. Куцевол [5] А. Ліненко [6], В. Нестеренко [7] Ю. Сенько [11] та ін.) є уявлення готовності до професійної педагогічної діяльності як результату професійної педагогічної підготовки; процесу перебування особистості в особливому психічному стані, наявності у неї моделі щодо структури відповідної дії, системи відношень, мотивації, емоційно-вольових та розумових якостей, професійної компетентності, навичок і вмінь щодо їх практичного втілення та спрямованості на її виконання; цілеспрямованої установки, поглядів, переконань особистості.

Так, у дослідженні А. Ліненко [6] готовність майбутніх педагогів до педагогічної діяльності розглядається як інтегроване особистісне утворення, що характеризується обраною прогнозованою активністю особистості у процесі підготовки і введення в діяльність. Дослідниця аналізує такі прояви готовності, як

позитивне ставлення до педагогічної діяльності, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, уміннями і навичками, самостійність у розв'язанні професійних задач, моральні якості особистості, розвиток педагогічних здібностей, наявність професійно-педагогічної зорієнтованості особистості тощо.

О. Куцевол, досліджуючи теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури розглядає готовність як "інтегративну сукупність якостей особистості, що визначає її готовність до творчості в будь-яких сферах людської діяльності" [5]. На думку дослідниці, готовність майбутнього педагога до творчості є умовою самореалізації особистості й виявляється у спроможності людини аналізувати власний досвід, знаходити непродуктивні за сучасних умов елементи й здатності замінювати їх.

Н. Грама, досліджуючи фахову підготовку майбутнього спеціаліста дошкільного закладу до здійснення економічного виховання дітей, розглядає готовність як "професійне новоутворення особистості педагога-вихователя на рівні професійного знання економічних законів, категорій, дидактичних концепцій, методичних умов, яка виявляє свою сутність через особливим чином організовану систему способів і технологій, що втілюють концептуальні ідеї, навчально-виховні методики, забезпечують перетворення їх і реалізуються в навчально-виховному процесі та визначають рівень одержання ним сукупних знань з досліджуваного феномена" [3]. Дослідженням підтверджено, що фахова готовність педагога-вихователя дошкільної освіти є результативною характеристикою економічної компетентності.

Ю. Сенько вважає, що результатом професійної підготовки є готовність випускника вищої педагогічної школи до педагогічної діяльності, а результатом професійної педагогічної освіти є професійна компетентність. На його думку, готовність до професійної діяльності як новоутворення майбутнього педагога є фундаментом його професійної компетентності. Тобто, і готовність, і компетентність – це рівні професійної педагогічної майстерності. Професійна педагогічна компетентність – своєрідна зона найближчого (або віддаленого) розвитку педагогічної готовності. Однак, автор підкреслює, що вони не знаходяться у відношенні наслідування: спочатку готовність, потім компетентність [11, С. 68].

Г. Беленькою професійну компетентність вихователя дошкільного навчального закладу визначено як

"здатність вирішувати задачі професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність" [2, С.25].

О. Савченко у структурі педагогічної компетентності виокремила й проаналізувала три підсистеми: а) діяльнісну (знання, уміння, навички та індивідуальні способи самостійної й відповідальної педагогічної діяльності; б) комунікативну (знання, уміння, навички і способи творчого педагогічного спілкування); в) особистісну (потреба в саморозвитку, знання, уміння й навички самовдосконалення) [10, С.13].

Спираючись на сказане, припускаємо, що компетентність, включаючи в собі різноманітні відповідні компетенції, визначає рівні готовності, або певний рівень готовності до професійної діяльності, тобто є результативною характеристикою готовності до професійної діяльності.

У нашому дослідженні як ціль і результат виступає професійна готовність майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури. У цьому контексті варто зауважити, що філософи розглядають готовність через домінуючу в практичній діяльності людини категорію волі, яка проходячи низку стадій досягає вищої – готовності до моральної дії (Ф. Шеллінг). Отже, професійна підготовка майбутніх вихователів покликана не тільки забезпечити їм основи знань про духовні, моральні й культурні традиції, а й сприяти вихованню духовної і педагогічної культури як апіорних у готовності до моральної дії. Окрім цього, вважаємо, що необхідною умовою професійної підготовки майбутніх вихователів є духовно-творчий розвиток, розвиток їх індивідуальних здібностей, створення передумов для їх реалізації на основі творчо-діяльного підхо-

ду, який втілюється через забезпечення позитивно-емоційного фону сприйняття інформації у процесі навчання, позитивної взаємодії суб'єктів навчального процесу, і спрямований на досягнення поставленої мети, з огляду на максимальні можливості розвитку інтелектуального потенціалу студентів та їх творчих здібностей [8, С.291-296].

*Підготовку* майбутніх вихователів до морально-духовного виховання ми розглядаємо як іманентну складову їх професійно-педагогічної підготовки, яка наповнена знанням, ціннісним і діяльним змістом.

*Готовність* майбутнього вихователя до морально-духовного виховання дошкільників визначимо як динамічну, інтегративну характеристику особистості, взаємопов'язаний комплекс її індивідуальних, професійних та особистісних якостей, який забезпечує здатність до прилучення дошкільників до системи духовних цінностей, створення умов для пошуку і знаходження ними особистісних смислів у взаємозв'язку з вихованням моральних почуттів і моральної поведінки.

Готовність майбутніх вихователів до морально-духовного виховання *засобами художньої літератури* визначимо як когнітивний компонент у структурі загальної готовності майбутніх вихователів до професійної діяльності, опосередкований спрямованістю (морально-духовне виховання) і засобами (художня література). Він (когнітивний компонент) визначається нами як система знань, якими повинні оволодіти майбутні вихователі. Означена система складається із таких основних блоків, як-от: обізнаність щодо сутності, принципів, методів і форм організації процесу морально-духовного виховання засобами художньої літератури; методики подання навчальних курсів; змісту діяльності педагога і засобів його реалізації в умовах сучасної освіти з урахуванням використання інтерактивних та інформаційно-комп'ютерних технологій [9].



Рисунок 1. Структура готовності майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників

Структурними компонентами означеної готовності визначимо педагогічну спрямованість і педагогічну компетентність у галузі морально-духовного виховання дошкільників. *Педагогічна спрямованість* особистості в галузі морально-духовного виховання – це система емоційно-ціннісних відносин, що залежать від ступеня розвитку духовної культури і морально-духовної сфери особистості майбутнього вихователя і задає ієрархічну структуру домінуючих мотивів, які спонукають його до педагогічної діяльності з морально-духовного виховання дошкільників. *Педагогічна компетентність* у галузі морально-духовного виховання – це сукупність компетенцій, необхідних майбутньому вихователю для здійснення відповідної діяльності. Вони конкретизують ціннісно-смыслову, етичну, загальнокультурну, інформаційну, комунікативну, методичну, літературну, читацьку, інтерпретаційну, дослідницьку, евристичну і креативну, психолого-педагогічну, технологічну та інші компетенції. Педагогічна компетентність у галузі морально-духовного виховання засобами художньої літератури, як ключові і основоположні, визначає літературну і читацьку компетенції.

Авторське бачення структури готовності майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури представлено у рис. 1.

Як бачимо з рис. 1, готовність до морально-духовного виховання являє собою систему структурних компонентів, які взаємно впливають один на одного: педагогічна спрямованість і педагогічна компетент-

ність. Означені компоненти-утворення у своєму змісті передбачають, з одного боку, становлення-розвиток духовної культури майбутніх вихователів та формування педагогічної спрямованості на морально-духовне виховання дошкільників, створення мотивів на основі духовно-творчого розвитку, а з іншого – формування різних видів компетенцій, які необхідні майбутнім вихователям для досягнення мети морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури. Оцінка готовності здійснюється за рівнями. Рівень готовності вихователя до морально-духовного виховання дошкільників є інтегративною оцінкою професійної компетенції і морально-духовного потенціалу педагога.

**Висновки.** Отже, готовність майбутніх вихователів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури ми уявляємо як наявність у її структурі двох основних, ієрархічно підпорядкованих одна одній, взаємообумовлених та пов'язаних між собою у своєму змісті складових – педагогічна спрямованість (на морально-духовне виховання дошкільників, наявність певного рівня духовної культури, стимуляція мотивів на основі духовно-творчого розвитку) і педагогічна компетентність (щодо обізнаності з художньою літературою для дошкільників (ключова – літературна компетенція); оволодіння методологією морально-духовного виховання дітей дошкільного віку (засобами художньої літератури). Увесь цей процес відштовхується від наявного рівня духовної культури майбутнього вихователя, водночас розвиваючи і збагачуючи її.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений* / О.А. Абдуллина – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.  
*Abdullina O.A. Obshchepedagogicheskaya podgotovka v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya [General pedagogical training in higher pedagogical education]: dlya ped. spets. vyssh. ucheb. zavedeniy* / O. A. Abdullina – 2-ye izd. pererab. i dop. – M.: Prosveshcheniye, 1990. – 141 s.
2. Бельська Г.В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки / Г.В. Бельська. Автореф. д-ра пед. наук, К.: – 2012. – 39 с.  
*Bélén'ka G.V. Teoretiko-metodichni zasady formuvannya profesijnoi kompetentnosti vikhovateliv doshkil'nikh navchal'nikh zakladiv v umovakh stupenevoi pidgotovki [Theoretic and methodical bases of formation of of professional competence of teachers of pre-school educational institutions in conditions of level system of training]* / G.V. Bélén'ka. Avtoref. d-ra ped. nauk., K.: – 2012. – 39 s.
3. Грама Н.Г. Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н.Г. Грама; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2004. – 45 с.  
*Hrama N.H. Teoretiko-metodychni zasady fakhovoyi pidhotovky pedahohoh-vykhovatelya doshkil'noho zakladu do ekonomichnoho vykhovannya ditey [Theoretic and methodical bases of professional training of the teacher-tutor of a preschool institution to education of children for economic]: avtoref. dys. d-ra ped. nauk: 13.00.04 / N.H. Hrama; Kharkivs'kyu derzh. pedahohichnyy un-t im. H.S. Skovorody. – KH., 2004. – 45 s.*
4. Жаровцева Т.Г. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Т.Г. Жаровцева; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2007. – 44 с.  
*Zharovtseva T.H. Teoretiko-metodychni zasady pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv doshkil'noyi osvity do roboty z neblahopoluchnyimi sim'yami [Theoretic and methodical bases of training of future preschool education specialists to work with dysfunctional families]: avtoref. dys. d-ra ped. nauk: 13.00.04 / T.H. Zharovtseva; Pivdenoukrayins'kyu derzh. pedahohichnyy un-t im. K.D.Ushyn's'koho. – O., 2007. – 44 s.*
5. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури / О.М. Куцевол. – Вінниця: Глобус-Прес, 2006 – 348 с.  
*Kutsevol O.M. Teoretiko-metodychni osnovy rozvytku kreatyvnosti maybutnikh uchyteliv literatury [Theoretic and methodical basis of development of creativity of future teachers of literature] / O.M. Kutsevol. – Vinnytsya: Hlobus-Pres, 2006 – 348 s.*
6. Ліненко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / А. Ф. Ліненко. – К., 1996. – 556 с.  
*Linenko A.F. Teoriya i praktyka formuvannya hotovnosti studentiv pedahohichnykh vuziv do profesijnoyi diyal'nost [Theory and practice of forming readiness of students of pedagogical universities for professional work]: dys. d-ra ped. nauk: 13.00.04 / A.F. Linenko. – K., 1996. – 556 s.*
7. Нестеренко В.В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.08 / В.В. Нестеренко. – Одеса, 2013. – 42 с.  
*Nesterenko V.V. Teoretiko-metodolohichni zasady pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv doshkil'noyi osvity v systemi zaochnoho*

navchannya [Theoretical and methodological basis in training of future specialists of preschool education in the system of correspondence course]: avtoref. dys. d-ra ped. nauk: 13.00.04; 13.00.08 / V.V. Nesterenko. – Odesa, 2013. – 42 s.

8. Монке О.С. Література для дітей дошкільного віку у контексті підготовки студентів факультету дошкільного виховання педагогічного ВНЗ на сучасному етапі / О.С. Монке // Сер. Педагогічні науки. – Зб. наукових праць, Херсон: В-во ХДУ, 2008 – Вип. 51. – 426 с. – С.291-296

Monke O.S. Literatura dlya ditey doshkil'noho viku u konteksti pidhotovky studentiv fakul'tetu doshkil'noho vykhovannya pedahohichnoho VNZ na suchasnomu etapi [Literature for preschool children in the context of preparing students of preschool education faculty of pedagogical high school at the present stage] / O.S. Monke // Ser. Pedahohichni nauky. – Zb. naukovykh prats', Kherson: V-vo KHDU, 2008 – Vyp. 51. – 426 s. – S.291-296

9. Монке О.С. Підготовка майбутніх фахівців до організації художньо-мовленнєвої діяльності в дошкільних закладах освіти / О.С. Монке // Наука і Освіта. – Зб. статей: – Одеса, 2008, №1-2, – С. 68-71.

Monke O.S. Pidhotovka maybutnikh fakhivtsiv do orhanizatsiyi khudozhn'o-movlennyevoyi diyal'nosti v doshkil'nykh zakladakh

osvity [The training of future specialists in the organization of artistic and verbal activity in pre-school education] / O. S. Monke // Nauka i Osvita. – Zb. statey: – Odesa, 2008, №1-2, – S. 68-71.

10. Савченко О.П. "Теорія і практика розвитку вищої педагогічної освіти України в умовах інтеграційних процесів (кінець ХХ – початок ХХІ століття: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / О.П. Савченко. – Черкаси, 2013 – 40 с.

Savchenko O.P. "Teoriya i praktyka rozvytku vyshchoyi pedahohichnoyi osvity Ukrayiny v umovakh intehtratsiynyykh protsesiv (kinets' XX – pochatok XXI stolittya [Theory and practice of development of higher pedagogical education in Ukraine in conditions of integration process (the end of XX - beginning of XXI century): avtoref. dys. d-ra ped. nauk: 13.00.01 / O.P. Savchenko. – Cherkasy, 2013 – 40 s.

11. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций / Ю.В. Сенько. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. - 240 с. – с 68

Sen'ko Yu. V. Humanytarnye osnovy pedahohyeheskoho obrazovannya: kurs leksyy [Humanitarian basis of teacher education: lectures] / Yu. V. Sen'ko. – M.: Yzdatel'skiy tsentr "Akademya", 2000.-240 s., s 68

### Monke E.S. Readiness of future educators to the moral and spiritual education of preschool children by means of fiction

**Abstract** The article presents the author's vision of the readiness phenomenon in the context of training future teachers to moral and spiritual education of preschool children by means of fiction based on the previous analysis of the scientific and pedagogical works concerning problems of training and readiness of future specialists; the consideration of structure of future teachers' readiness to the moral and spiritual education of preschool children by means of fiction is given. Structural components of definite readiness are pedagogical orientation (to moral and spiritual education of preschool children, the presence of a certain level of spiritual culture, stimulation of motivation based on the spiritual and creative development) and pedagogical competence (concerning fiction conversance for preschoolers (literary competence is crucial); mastery of the methodology of moral and spiritual education of preschool children (by means of fiction). The whole process is based on the existing level of spiritual culture of the future teacher, developing and enriching it simultaneously.

**Keywords:** training, readiness, pedagogical orientation, pedagogical competence, future educators, moral and spiritual education of preschool children by means of fiction

### Монке Е.С. Готовность будущих воспитателей к морально-духовному воспитанию дошкольников средствами художественной литературы

**Аннотация.** В статье представлено авторское видение феномена готовности в контексте подготовки будущих воспитателей к морально-духовному воспитанию детей дошкольного возраста средствами художественной литературы с предыдущим анализом научно-педагогических трудов по проблемам подготовки и готовности будущих специалистов; рассмотрена структура готовности будущих воспитателей к морально-духовному воспитанию детей дошкольного возраста средствами художественной литературы. Структурными компонентами указанной готовности являются: педагогическая направленность (на морально-духовное воспитание дошкольников, наличие определенного уровня духовной культуры, стимуляция мотивов на основе духовно-творческого развития) и педагогическая компетентность (касательно знания художественной литературы для дошкольников (ключевая – литературная компетенция); овладение методологией морально-духовного воспитания детей дошкольного возраста (средствами художественной литературы). Весь этот процесс отталкивается от имеющегося уровня духовной культуры будущего воспитателя, одновременно развивая и обогащая ее.

**Ключевые слова:** подготовка, готовность, педагогическая направленность, педагогическая компетентность, будущие воспитатели, морально-духовное воспитание детей дошкольного возраста средствами художественной литературы

**Несторук Н.А.**

## **Забезпечення практичної спрямованості вивчення технічних дисциплін засобами експериментальних досліджень**

*Несторук Наталя Анатоліївна, кандидат педагогічних наук  
старший викладач кафедри інженерної педагогіки та психології*

*Навчально-наукового професійно-педагогічного інституту Української інженерно-педагогічної академії  
м. Артемівськ, Україна*

**Анотація.** У статті були зроблені висновки про недостатність повноцінного висвітлення питання забезпечення практичної спрямованості вивчення технічних дисциплін засобами експериментальних досліджень, на підставі цього і в силу необхідності проаналізовано концептуальні, предметно-теоретичні, психолого-педагогічні основи забезпечення практичної спрямованості у викладанні технічних дисциплін засобами експериментальних досліджень. Охарактеризовано теоретико-методологічні підходи до формування професійної компетентності інженерів-педагогів електромеханічного профілю у процесі експериментальних досліджень при викладанні технічних дисциплін.

**Ключові слова:** експериментальні дослідження, технічні дисципліни, підготовка інженерів-педагогів, електромеханічний профіль, професійна компетентність

**Постановка проблеми.** В останні роки відбуваються суттєві зміни в пріоритетах на ринку праці, зумовлені зростанням попиту на інженерно-технічних фахівців, а також враховуючи тенденції до підвищення професійних вимог з боку роботодавців, можемо говорити про необхідність підсилення практико-орієнтованого складника змісту професійної підготовки інженерів-педагогів електромеханічного профілю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зазначимо, що проектування педагогічних систем і споріднені з ним питання досліджувалися багатьма фахівцями, серед яких слід назвати В.В. Борисова, Н.О. Брюханову, Т.П. Дегтяреву, І.І. Ільєсова та М.А. Галатенку, О.О. Ківу, В.П. Косирєва та О.М. Кузнецова, О.Е. Коваленко, М.М. Левшина, Г.С. Муравйову, П.І. Образцова, М.А. Пригодія, В.А. Сластеніна та інших. Однак, не зважаючи на чималу кількість робіт, вважати проблему вирішеною поки що немає підстав, оскільки соціокультурний розвиток суспільства швидко змінює структуру і зміст підготовки фахівця, фахові компетентнісні пріоритети [7], ідеологію і організацію навчального процесу, концептуальні і методологічні засади формування змісту освіти взагалі.

**Метою статті** є встановити та довести, що резерв для цього вбачається в охопленні експериментальними дослідженнями фахово орієнтованих технічних дисциплін на комплексній основі і побудова компетентнісно зорієнтованої системи опанування експериментальною діяльністю.

**Виклад основного матеріалу.** Провідною метою практичної спрямованості навчання взагалі є формування у майбутнього фахівця готовності до професійної діяльності, формування у нього умінь щодо комплексного застосування знань з різних навчальних дисциплін, досвіду експериментальних досліджень при виконанні різноманітних робіт практичного характеру (вимірювальних, оціночних, проектних тощо), розвиток професійного мислення.

Зважаючи на те, що професійна сфера діяльності інженерів-педагогів електромеханічного профілю передбачає кілька напрямів діяльності (інженерно-технічний, організаційно-управлінський, педагогічний), зазначимо, що її практична спрямованість визначається переважно за інженерно-технічним напрямом, оскільки інші два напрями в програмах підготовки фахівців не забезпечуються практичним інстру-

ментарієм, достатнім для однозначного вирішення організаційно-управлінських і педагогічних проблем, що можуть виникнути на певному етапі розвитку відносин даних спеціалістів із суб'єктами навчального процесу або освітніми інститутами суспільства.

Як зазначалося вище, в освітньо-професійній програмі підготовки інженерно-педагогічних працівників електромеханічних спеціальностей значна доля навчального часу планується на засвоєння змісту фахово-орієнтованих технічних дисциплін. Зміст таких дисциплін передбачає опанування не тільки теоретичних знань, а й набуття практико-орієнтованих умінь і навичок, що мають типовий предметний характер і є основою для *формування професійних компетенцій щодо застосування інженерних знань на практиці*.

Отже, експериментальні дослідження перебирають на себе *функції дидактичного регулювання* практичної спрямованості навчання технічних дисциплін, що обумовлює застосування відповідного *дидактичного і методичного інструментарію*, розрахованого на використання у спеціально спроектованій *системі* [4], котра ґрунтується на функціонально-діяльністному підході до формування компетенцій майбутнього фахівця. Йдеться про таке регулювання практичної спрямованості навчання технічних дисциплін, яке визначається змістом, доречними методами, засобами, прийомами діяльності кожної з них на засадах інтегративності і здатності до переносимості в умови реального трудового процесу як універсального діяльного зразка.

*Дидактичний інструментарій* – це комплекс дидактичних заходів, що забезпечує *регулювання* практичної спрямованості навчання технічних дисциплін засобами експериментальних досліджень в методичній системі підготовки фахівців електромеханічного профілю і базується на загальних і специфічних дидактичних принципах, які у проекції на реальний процес навчання визначають нормативні напрями його регулювання.

*Методичний інструментарій*, що забезпечує *реалізацію* практичної спрямованості навчання технічних дисциплін засобами експериментальних досліджень, розробляється для предметно нормованого змісту навчання, прийнятних для нього методів і ґрунтується на компетентнісній основі, базові орієнтири якої визначаються освітньо-професійною програмою підго-

товки фахівців [6] електромеханічних спеціальностей, а також кваліфікаційними вимогами ринку праці.

В ряду загальних принципів зазвичай відзначаються принципи доступності, науковості, зв'язку навчання з життям тощо. До специфічних принципів в контексті цієї роботи віднесені ті, що породжуються різними галузями знань або ж набувають унікальної предметно обумовленої трансформації. Вони в системі підготовки інженерів-педагогів електромеханічного профілю фактично утворюють базу для проектування дидактичного інструментарію, який призначається для управління практичною спрямованістю навчання.

До специфічних принципів, зокрема, відносяться наступні.

*Принцип інтегративності навчання* передбачає «відновлення природної цілісності пізнавального процесу на основі встановлення зв'язків та відносин між штучно розділеними компонентами педагогічного процесу.

Цей принцип розширює зону дій педагога (у тому числі й вченого-дослідника). Він передбачає з'єднання штучно, механічно розділених навчальних предметів, педагогічних функцій, складових підструктур та їх компонентів. Інтеграція дозволяє возз'єднати ті чи інші елементи як по вертикалі (через міжпредметні та управлінські зв'язки), так і по горизонталі (через внутрішньопредметні, технологічні зв'язки).

*Принцип професійної спрямованості* в системі підготовки фахівців електромеханічного профілю визначає (при опануванні змісту технічних дисциплін [8]) співвідношення навчальних експериментальних досліджень з майбутньою професійною діяльністю, до складу якої може входити й інженерне експериментування.

*Принцип планованості*, як зазначає Н.В. Рогальська, полягає в науково обгрунтованому структуруванні змісту підготовки в такий спосіб, щоб визначена послідовність тем могла забезпечити належну якість підготовки студентів [10, с. 49] до проведення експериментальних досліджень. Планованість можлива на всіх етапах функціонування методичної системи, в тому числі й при технологічній реалізації процесу навчання технічних дисциплін, навчальними програмами яких передбачено експериментальні дослідження.

*Принцип зворотної взаємодії* передбачає, на думку П.В. Васюченка [3, с. 92–93] існування в методичній системі підготовки майбутніх інженерів-педагогів до експериментальних досліджень при опануванні змістом технічних дисциплін зворотної взаємодії між суб'єктами процесу навчання (викладачами і студентами). Слабкість або взагалі відсутність зворотного зв'язку призводить до втрати ефективності функціонування методичної системи.

*Принцип відкритості* має позиціонувати методичну систему як функціонально несуперечливу, але здатну до інформаційного обміну на ідейному, знанневому, процедурному, технологічному й інших рівнях. Зокрема, освітній простір забезпечує можливість підготовки інженера-педагога до професійної діяльності (в тому числі й проведення експериментальних досліджень при вивченні технічних дисциплін на високому професійному і методичному рівні), а з іншого боку, майбутній фахівець сам впливає на освітній простір,

змінюючи його відповідно до соціокультурних умов, актуальних сьогодні [5, с. 55].

*Принцип динамічності* системи забезпечує можливість її зміни залежно від характеру зворотного зв'язку та актуального цілепокладання [1, с. 69]. Динамічний характер забезпечується наявністю чотирьох рівнів у підготовці майбутніх інженерів-педагогів-електромеханіків до експериментальних досліджень: оптимального, допустимого, критичного і неприпустимого, для яких пріналежність суб'єктів процесу навчання не є сталою, що уможливує перехід студента з одного рівня досягнень на інший.

*Принцип стійкості* характеризує здатність системи не реагувати на випадково виникаючі (збурювальні) чинники (зовнішні або внутрішні), що можуть погіршити функціонування системи [1, с. 68–69].

*Принцип передбачуваності* полягає у можливості здійснення науково обгрунтованого прогнозу стосовно результатів функціонування системи на основі дослідження характеру і темпів навчально-пізнавальної діяльності.

Крім перелічених специфічних принципів слід відзначити й ті, що безпосередньо пов'язані з експериментальною діяльністю і породжуються саме її специфікою. До таких принципів ми відносимо:

- принцип технологічної обумовленості;
- принцип операційної адаптованості;
- принцип відтворюваності процесу;
- принцип детермінованості;
- принцип комплексності та деякі інші.

Наприклад, *принцип комплексності* характеризує підхід до експериментального дослідження як комплексного завдання, що передбачає поєднання в технологічний ланцюг (комплекс) різних за якістю, тривалістю, змістом і складом дій етапів і операцій. *Принцип детермінованості* передбачає визначеність чергового кроку експериментального дослідження залежно від попередніх кроків і тих результатів, які були отримані. *Принцип відтворюваності* передбачає можливість відтворення процесу при виникненні тих самих вихідних умов, які мали місце у раніше виконаних експериментальних дослідженнях. *Принцип операційної адаптованості* може мислитися як принцип, що забезпечує адаптацію до предмету і умов експериментування операційного складу діяльності (вимірювальних, контрольних, регулювальних та інших операцій).

Комплекс специфічних принципів, зазначених вище, в системі підготовки фахівців електромеханічного профілю визначає важливі практико-орієнтовані напрями, за якими управління практичною спрямованістю навчання може здійснюватися найбільш результативно.

Це означає, що система навчання студентів проведення експериментальних досліджень у процесі вивчення технічних дисциплін має проектуватися в такий спосіб, щоб забезпечити реалізацію не тільки загальних, а й специфічних принципів (у тому числі й тих, що породжуються характером експериментальних досліджень) так, щоби майбутні фахівці повноцінно опанували компетенції, характерні для електромеханічних спеціальностей та близьких до них.

При цьому важливо, що системі підготовки майбутніх фахівців до експериментальних досліджень у процесі вивчення технічних дисциплін (як дидактичній системі) притаманні характерні властивості: цілісність, наявність структурних компонентів, наявність взаємозв'язків між компонентами системи і освітнім простором, ієрархічність, наявність системоутворювального чинника, множинність опису.

Цілісність такої системи визначається сукупністю її структурних компонентів, а єдність і неподільність системи, – як показники цілісності, – впливають з принципової неможливості виключення з системи хоча б одного компонента без порушення її стійкості.

Між усіма структурними компонентами системи існує взаємозв'язок і кожному компоненту притаманні певне місце і функції. Системоутворювальним чинником такої (когнітивної по суті) системи є структура підготовки фахівців до проведення експериментальних досліджень взагалі і, зокрема, у процесі опанування змістом технічних дисциплін. Структурними компонентами цієї системи є цілі; завдання; зміст (навчання); проектування і організація (діяльності); моніторинг результатів і корекція.

Цілевизначення в системі підготовки інженерів-педагогів-електромеханіків, зокрема в тій її частині, що охоплює зміст технічних дисциплін і експериментальні дослідження, ґрунтується на змістово-функціональній діяльності майбутнього фахівця і, зокрема, на реалізації його інженерної функції, що в цілому орієнтує навчальний процес на формування ключових компетентностей фахівця.

При визначенні змісту навчання визначальна роль відводиться реалізації положень, що утворюють концептуальну основу відбору:

- соціокультурна орієнтація на підготовку інженерів-електромеханіків, здатних до педагогічної діяльності в системі професійно-технічної освіти [2] і в інженерній діяльності на виробництві;
- віддзеркалення у змісті навчання новітніх досягнень науково-технічного прогресу в фаховій галузі, в галузях інформаційних і комунікаційних технологій, загальній дидактиці та часткових дидактиках (методиках) навчання технічних дисциплін;
- спрямованість навчального процесу на активне опанування майбутніми інженерами-педагогами електромеханічного профілю у процесі вивчення технічних дисциплін умінь організації й проведення експериментальних досліджень.

Експериментальні дослідження, як вид навчальної діяльності, потребують моніторингу початкових досягнень студентів при опрацюванні ними змісту технічних дисциплін, а також планомірного контролю за результатами навчання. Моніторинг комплексно поєднує елементи діагностування і прогнозування результатів і має характеризуватися цілеспрямованістю, об'єктивністю, усебічністю, регулярністю й індивідуальністю. В системі підготовки інженерів-педагогів електромеханічного профілю в проекції на експериментальні дослідження при вивченні технічних дисциплін моніторинг здійснюється шляхом:

- застосування комплексу запитань і спеціально розроблених завдань для визначення рівня підготовки;
- анкетування, зорієнтованого на виявлення утруднень при проведенні експериментальних досліджень;
- спостереження за студентами у процесі практично-лабораторної діяльності;
- відстежування результатів професійної діяльності випускників минулих років навчання;
- експертного оцінювання якості підготовки випускників до експериментальних досліджень інженерного характеру.

Корегувальні заходи в системі підготовки фахівців електромеханічного профілю здійснюються за наслідками моніторингу. Вони добираються в такий спосіб, щоб забезпечувати можливість результативного подолання недоліків в підготовленості майбутніх інженерів-педагогів електромеханічного профілю до експериментальних досліджень. Зазвичай корегування стосується технологічного проектування й організації навчально-професійної діяльності студентів, а також напрямів, змісту і глибини моніторингу опанування знаннями й уміннями, необхідними для проведення експериментальних досліджень при вивченні технічних дисциплін.

**Висновки.** На підставі аналізу методологічних, психолого-педагогічних, фахових, інженерно-педагогічних джерел, навчальної і методичної літератури попередніх і останніх років, встановлено, що експериментальні роботи є невід'ємною частиною змісту навчання практично усіх технічних дисциплін, тому вони набувають пріоритету в дидактичному регулюванні практичної спрямованості навчання технічних дисциплін засобами експериментальних досліджень на основі комплексності й інтегративності.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / Валерій Юхимович Биков, Юрій Олексійович Жук // Проблеми та перспективи формування національного гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. праць / За ред. Л.Л. Товажнянського та О.Г. Романовського. – Вип. 1(5). – Харків: НТУ "ХПІ", 2003. – С. 64–77.  
Bykov V.Yu. *Teoretyko-metodolohichni zasady modelivannia navchalnogo seredovyshcha suchasnykh pedahohichnykh system [Theoretical and methodological principles simulation learning environment of modern education system]* / Valerii Yukhymovych Bykov, Yurii Oleksiiovych Zhuk // *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoho humanitarno-tekhnichnoi elity: zb. nauk. prats / Za red. L.L. Tovazhnianskoho ta O.H. Roma-*

*novskoho.* – Vyp. 1(5). – Kharkiv: NTU "KhPI", 2003. – S. 64–77.  
2. Борисов В.В. Культурологічний підхід до проектування змісту технологічної освіти / Вячеслав Вікторович Борисов, Яна Вячеславівна Бобильова // Проблеми трудової і професійної підготовки: наук.-метод. зб. / кол. авт.; відп. ред. і укл. В.В. Стешенко. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – Вип.–15. – С.12–20.  
Borysov V.V. *Kulturolohichni pidkhid do proektuvannia zmistu tekhnolohichnoi osvity [Culturological approach to designing technological content of education]* / Viacheslav Viktorovych Borysov, Yana Viacheslavivna Bobyl'ova // *Problemy trudovoi i profesiinoi pidhotovky: nauk.-metod. zb. / kol. avt.; vidp. red. i ukl. V. V. Steshenko.* – Sloviansk: SDPU, 2010. – Vyp.–15. – S.12–20.



3. Васюченко П.В. Формування професійної компетентності з електротехніки у майбутніх викладачів електроенергетичних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 [спец. "Теорія і методика професійної освіти"] / Павло Вікторович Васюченко ; Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів, 2011. – 230 с.  
*Vasiuchenko P.V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti z elektrotekhniki u maibutnix vykladachiv elektroenergetychnykh dysyplin : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 [spets. "Teoriia i metodyka profesiinoi osvity"] [Formation of professional competence of future teachers electrical electricity disciplines Thesis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.04 [spec. "Theory and Methods of Professional Education"] / Pavlo Viktorovych Vasiuchenko; Chernihivskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni T.H. Shevchenka. – Chernihiv, 2011. – 230 c.*
4. Левшин М.М. Принцип проектування педагогічних систем / Микола Миколайович Левшин // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.]; За заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 35–41.  
*Levshyn M.M. Prynysyp proektuvannia pedahohichnykh system [Principles of educational systems] / Mykola Mykolaiovych Levshyn // Psykholoho-pedahohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh tekhnolohii vykladannia u vyshchii shkoli : monohrafiia / [V. Luhovyi, M. Levshyn, O. Bondarenko ta in.]; Za zah. red. V.P. Andrushchenka, V.I. Luhovoho. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – S. 35–41.*
5. Лодатко Є.О. Кластеризація соціокультурного простору і когнітивні метафори в педагогічному моделюванні / Євген Олександрович Лодатко // Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Вип. 6(259). 2013. – Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. – С. 53–58.  
*Lodatko Ye.O. Klasteryzatsiia sotsiokulturnoho prostoru i kognityvni metafory v pedahohichnomu modeliuванні [Clustering social and cultural space and cognitive metaphor in teacher modeling] / Yevhen Oleksandrovych Lodatko // Pedahohika vyshchoi shkoly : metodolohiia, teoriia, tekhnolohii // Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriia : Pedahohichni nauky. – Vyp. 6(259). 2013. – Cherkasy : ChNU im. Bohdana Khmelnytskoho, 2013. – S. 53–58.*
6. Луговий В.І. Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання у вищій школі / Володимир Іларіонович Луговий, Олена Миколаївна Слюсаренко, Жанна Василівна Таланова // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.]; За заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 48–63.  
*Luhovyi V.I. Identyfikatsiia skladu i struktury kompetentnosti – kluchova umova pidvyshchennia efektyvnosti vykladannia u vyshchii shkoli [Identification and structure of competencies - a key condition for improving the efficiency of teaching in higher education] / Volodymyr Ilarionovych Luhovyi, Olena Mykolaivna Sliusarenko, Zhanna Vasylivna Talanova // Psykholoho-pedahohichni zasady proektuvannia innovatsiinykh tekhnolohii vykladannia u vyshchii shkoli : monohrafiia / [V. Luhovyi, M. Levshyn, O. Bondarenko ta in.]; Za zah. red. V.P. Andrushchenka, V.I. Luhovoho. – K. : Pedahohichna dumka, 2011. – S. 48–63.*
7. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Василівна Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : КІС, 2003. – С. 13–41.  
*Ovcharuk O.V. Kompetentnosti yak kluch do onovlennia zmistu osvity [Competencies as a Key to Educational Content Renewal] / Oksana Vasylivna Ovcharuk // Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini : rekomendatsii z osvithnoi polityky. – K. : KIS, 2003. – S. 13–41.*
8. Педагогічна спрямованість навчального процесу в інженерній педагогіці / О.Е. Коваленко, А.Т. Ашеро́в, Є.В. Громов та ін. ; Українська інженерно-педагогічна академія. – Х. : УІПА, 2005. – 123 с.  
*Pedahohichna spriamovanist navchalnogo protsesu v inzhenernii pedagogii / O.E. Kovalenko, A.T. Asherov, Ye.V. Hromov ta in. ; Ukrainська inzhenerno-pedahohichna akademiia. – Kh. : UIPA, 2005. – 123 s.*
9. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питання запровадження компетентісного підходу в українській освіті / Олена Іванівна Пометун // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [б-ка з освітньої політики] ; під. заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 66–72.  
*Pometun O.I. Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan pitalny zaprovadzhennia kompetentisnogo pidkhodu v ukrainskii osviti [Discussion Ukrainian educators around the introduction of competence approach in Ukrainian education] / Olena Ivanivna Pometun // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovii dosvit ta ukrainski perspektyvy : [b-ka z osvithnoi polityky] ; pid. zah. red. O.V. Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – S. 66–72.*
10. Рогальська Н.В. Педагогічний супровід наукової діяльності студентів / Надія Василівна Рогальська. – Умань : Софія, 2007. – 101 с.  
*Rohalska N.V. Pedahohichni suprovid naukovoi diialnosti studentiv [Teaching support the students] / Nadiia Vasylivna Rohalska. – Uman : Sofiia, 2007. – 101 s.*

### Nestoruk N. Providing practical orientation of study technical disciplines by means of experimental studies

**Abstract.** In the article it was concluded that there was insufficient full coverage of the issue of providing practical orientation of study technical disciplines by means of experimental studies on the basis of this and because of the need to analyze the conceptual, detail-theoretical, psychological and pedagogical bases of the practical orientation of teaching technical subjects by means of experimental studies. Characterized by theoretical and methodological approaches to the formation of professional competence of engineers-teachers electromechanical profile during experimental studies in teaching technical subjects.

**Keywords:** *experimental studies, technical discipline, training of engineers and educators, electromechanical profile, professional competence*

### Несторук Н.А. Обеспечение практической направленности изучения технических дисциплин средствами экспериментальных исследований

**Аннотация.** В статье были сделаны выводы о недостаточности полноценного освещения вопроса обеспечения практической направленности изучения технических дисциплин средствами экспериментальных исследований, на основании этого и в силу необходимости проанализированы концептуальные, предметно-теоретические, психолого-педагогические основы обеспечения практической направленности преподавания технических дисциплин средствами экспериментальных исследований. Охарактеризованы теоретико-методологические подходы к формированию профессиональной компетентности инженеров-педагогов электромеханического профиля в процессе экспериментальных исследований при преподавании технических дисциплин.

**Ключевые слова:** *экспериментальные исследования, технические дисциплины, подготовка инженеров-педагогов, электромеханический профиль, профессиональная компетентность*



Одинченко Л.К.

## Формування в розумово відсталих молодших школярів уявлень і понять про об'єкти природи у процесі навчально-пізнавальної діяльності

Одинченко Лариса Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, доцент  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна

**Анотація.** У статті з'ясовано значення природничо-географічної пропедевтики в навчанні дітей із вадами інтелектуального розвитку. На основі аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної, методичної літератури визначено шляхи формування в учнів молодших класів уявлень і понять про об'єкти живої та неживої природи. В контексті розв'язання проблеми стандартизації та реалізації змісту початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами розглянуто специфіка методичної організації розумової та практичної діяльності школярів у процесі формування початкових уявлень і понять на уроках природознавства.

**Ключові слова:** природничо-географічна пропедевтика, уявлення, поняття, розумово відсталі школярі, розвиток

**Вступ.** Упровадження Державного стандарту початкової освіти дітей із особливими освітніми потребами актуалізує питання реалізації оновленого змісту освітньої галузі «Природознавство». Вивчення цього важливого курсу в початкової ланці навчальних закладів для розумово відсталих дітей є передумовою ефективною пропедевтики природничо-географічних знань і практичних умінь та забезпечення наступності у навчанні.

Природознавчий змістовий напрям передбачає поетапне формування в молодших розумово відсталих школярів початкових уявлень і понять про об'єкти живої та неживої природи та їхні взаємозв'язки. Організація процесу навчання на уроках природознавства в молодших класах відповідно до програмних вимог забезпечує необхідну підготовку розумово відсталих учнів до опанування системою наукових природничо-географічних знань у старших класах. Формування в розумово відсталих школярів складніших узагальнених уявлень і абстрактних понять у процесі вивчення окремих навчальних предметів стає можливим лише на основі тих уявлень і понять, які закладаються ще в початковій школі.

Отже, актуалізація питання формування в розумово відсталих молодших школярів природничо-географічних уявлень і понять в навчально-пізнавальній діяльності сучасної школи є вчасною в контексті розв'язання проблеми стандартизації та реалізації змісту початкової освіти для дітей із особливими освітніми потребами.

**Короткий огляд публікацій за темою.** У психолого-педагогічних теоретичних та експериментальних дослідженнях питання формування в учнів початкових природничих уявлень і понять прямо чи опосередковано розглядаються через різні педагогічні методи та технології навчання (Т. Байбара, Д. Богоявленський, Л. Виготський, О. Варакута, П. Гальперін, В. Горощенко, В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко, Н. Менчинська, О. Савченко, Д. Ельконін та ін.). Здобутки науковців мають виняткове значення для розв'язання завдань, які стоять перед сучасною дидактикою та методикою навчання й виховання.

У дефектологічній літературі окреслена проблема посідає важливе місце. Вчені-дефектологи (І. Беякова, І. Єременко, Р. Каффеманас, М. Матвєєва, М. Нудельман, В. Петрова, В. Синьов, І. Соловійов, Н. Стадненко, О. Хохліна, Ж. Шиф та ін.) пов'язують труднощі оволодіння дітьми-олігофренами системою уяв-

лень і понять з особливостями їхньої пізнавальної діяльності. На думку дослідників, цей процес є об'єктивно складним для молодших школярів, бо передбачає здійснення низки розумових операцій та логічних дій (аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація, порівняння й установлення причинно-наслідкових зв'язків).

Різні аспекти формування в розумово відсталих учнів уявлень і понять про об'єкти живої та неживої природи розглянуто в працях вітчизняних учених-дефектологів: В. Бондаря, Г. Блеч, В. Липи, Н. Малюхової, В. Синьова, Л. Співак, Л. Стожок, С. Трикоз, Т. Ульянової та ін. На важливому значенні корекційно-розвивальній спрямованості природничо-географічної пропедевтики наголошують відомі науковці: Г. Дульнев, Т. Головіна, О. Липецька, В. Петрова, Т. Пороцька, В. Поставська, Л. Румянцева, А. Усвайська, Є. Худенко та ін. Доведено, що в процесі пропедевтики молодші розумово відсталі школярі навчаються спостерігати за об'єктами та явищами навколишньої дійсності, встановлювати їхню подібність і відмінності, виокремлювати суттєві ознаки, робити умовисновки. В учнів розвиваються сприймання, уява, пам'ять, мовлення, емоційно-вольова сфера, здатність до здійснення мисленневих операцій, зростає пізнавальна активність. На нескладному навчальному матеріалі діти оволодівають способами пізнання навколишнього світу.

**Мета статті** полягає у визначенні шляхів формування в розумово відсталих молодших школярів уявлень і понять про об'єкти живої та неживої природи, в розкритті особливостей методичної організації розумової та практичної діяльності учнів у процесі природничо-географічної пропедевтики.

**Результати та їх обговорення.** Уявлення як найважливіший етап у формуванні понять виступають водночас основним компонентом та однією з передумов ефективного створення цілісної системи знань учнів. Скласти уявлення про певний об'єкт або явище означає з'ясувати його важливі ознаки й властивості, відобразити зв'язки з іншими об'єктами. Для пізнання сутності об'єктів та явищ навколишньої дійсності необхідно шляхом узагальнення перейти від пізнання одиничного до пізнання загального.

Формування уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності проходить низку етапів – від первісного конкретного образу до узагальненого цілісного

уявлення, що відображає сутнісні характеристики об'єкта або явища. У процесі навчальної діяльності уявлення дитини про об'єкт або явище навколишньої дійсності конкретизуються, збагачуються додатковими відомостями, перетворюючись на узагальнено-абстрактне уявлення, а потім на поняття. Цей процес ґрунтується на закономірностях мисленнєвої діяльності учнів, яка, починаючи з чуттєвого, конкретного, підноситься до загального, абстрактного через узагальнення чуттєвих даних, властивих емпіричному мисленню. Характерними ознаками поняття є: по-перше, наявність суттєвих ознак, які дають можливість однозначно відрізнити один клас предметів від іншого; по-друге, словесне вираження змісту; по-третє, цей зміст не обов'язково пов'язується з наочними предметами, він може мати абстрактний характер. Тому поняття мають бути не формально засвоєними (запам'ятовування термінів, визначень), а осмисленими у процесі активної пізнавальної діяльності.

Залежно від рівня підготовки й розвитку пізнавальних здібностей школярів, особливостей навчального матеріалу визначаються основні шляхи формування уявлень і понять. Шлях від окремих предметів і явищ до узагальнених уявлень і загальних понять відповідає індуктивному методу пізнання. Вважається, що для нього характерна така послідовність дій вчителя та учнів: спостереження об'єктів і явищ; їхнє зіставлення, виокремлення на цій основі ознак; узагальнення цих ознак; робота з визначенням поняття, в якому виділяють окремі ознаки; застосування знань на практиці. Індуктивний метод доцільний для пізнання школярами властивостей предметів і явищ у процесі їхнього безпосереднього спостереження й вивчення. Але він не може забезпечити вирішення головних завдань навчання – оволодіння закономірностями, причинно-наслідковими зв'язками, залежностями. Для реалізації цих завдань найефективніше йти дедуктивним шляхом: від широкого поняття до окремих явищ і фактів. За цього шляху формування понять відбувається в такій послідовності: визначення поняття; робота над засвоєнням його ознак і зв'язків, що розкривають особливості процесу утворення або походження об'єкта; закріплення ознак і зв'язків; установлення зв'язків з іншими поняттями. Поняття вважається засвоєним, якщо учень: знає його визначення й зміст, тобто суттєві ознаки, зв'язки й відносини між ознаками; має образне уявлення про об'єкт або явище; вміє самостійно застосувати поняття під час вирішення навчальних завдань.

Шляхи формування в розумово відсталих молодших учнів уявлень і понять про об'єкти живої та неживої природи передбачають вибір оптимальних методів, засобів і форм навчання, які зумовлюють досягнення навчальних і корекційно-розвивальних результатів у цілісному педагогічному процесі. У навчально-виховному процесі уточнення, розширення, систематизація, конкретизація, узагальнення, класифікація, диференціація уявлень і понять здійснюються за керуванням учителя. Тому необхідно проводити роботу з удосконалення операційної сторони пізнавальної діяльності школярів, що є запорукою успішнішого інтелектуального розвитку (В. Бондар, Г. Блеч, Л. Вавіна, І. Дмитрієва, І.Еременко, А. Капустін, В. Липа, Н. Ма-

люхова, М. Матвєєва, А. Обухівська, В. Петрова, Т. Сак, В.Синьов, Є. Соботович, Л. Співак, Н. Стадне-нко, С. Трикоз, О. Хохліна та ін.).

У молодших класах розумово відсталі учні в процесі вивчення об'єктів і явищ навколишньої природи набувають навичок вести спостереження за досліджуваним об'єктом або явищем; здійснювати цілеспрямований послідовний аналіз конкретного об'єкта або явища; порівнювати два предмети за пропонованим планом; виокремлюючи спільні та відмінні ознаки; розподіляти предмети (зображення) за групами на підставі родової ознаки; називати групи однорідних предметів (зображень) узагальнювальними словами; класифікувати конкретні предмети (зображення) без практичного розподілу їх за групами; встановлювати найпростіші причинно-наслідкові зв'язки у природних явищах за допомогою вчителя.

Методична організація розумової та практичної діяльності молодших школярів з інтелектуальними вадами передбачає їхню активну участь у пізнанні природи і складається з кількох етапів роботи на уроках, що послідовно ускладнюються за змістом, формами й методами.

Першоосновою процесу формування уявлень та понять є живе сприймання (чуттєве пізнання). На початковому етапі важливо планомірно організувати усвідомлене сприйняття зовнішнього образу об'єкта природи або його зображення. При цьому провідну роль відіграє зорове сприйняття, що є основою практичного аналізу й синтезу. Це перший ступінь пізнавальної діяльності, який передуює розумовому аналізу й синтезу, що знаходить втілення в словесній формі. Якщо предмет можна продемонструвати, то інформативність чуттєвого сприйняття розширюється шляхом навчання дітей полісенсорного обстеження його якостей і властивостей за допомогою дотику, нюху, слуху, смаку і м'язового почуття.

Психологічні дослідження свідчать, що розумово відсталі діти відрізняються уповільненим сприйняттям. Тому учням слід надавати дещо більше часу для того, щоб вони могли уважно ознайомитися з об'єктом. Від демонстрації натуральних об'єктів (за можливості), муляжів, гербаріїв переходять до показу предметних картинок. Особливу увагу слід приділяти предметній співвіднесеності знань дітей. У процесі словесного опису об'єкта звертається увага на його колір, форму та розмір.

Розглядання й описання об'єкта проводяться в певній послідовності: спочатку учні відповідають на запитання, що дають змогу схарактеризувати цілісний образ об'єкта природи, потім виокремлюють його основні частини, розповідають про їхні властивості, визначають положення в просторі одна щодо одної, далі зупиняються на дрібніших деталях, характеризують їх і повторно розповідають про цілісний образ об'єкта.

Правильна організація аналізу об'єкта залежить від уміння вчителя формувати запитання, адже саме вони спонукають дітей уважно роздивлятися об'єкт, порівнювати окремі його частини, виявляти велику кількість ознак, які з них є важливими. Розглядаючи об'єкт самостійно, діти, незважаючи на інтерес до

нього, майже нічого не можуть сказати про його якості та властивості.

Головна увага на першому етапі приділяється таким методам навчання, як спостереження, демонстрація натуральної й образотворчої наочності, а також ігрової та предметно-практичної діяльності розумово відсталих учнів. Для цілеспрямованого розвитку способів пізнавальної діяльності дітей застосовуються вправи: на полісенсорне обстеження натуральних об'єктів, послідовне виокремлення основних частин їхньої зовнішньої будови, визначення функціонального призначення окремих частин, упізнання за контуром, за окремою частиною (характерною для об'єкта), складання об'єкта з частин; вправи на опис об'єктів природи; зображення об'єкта за допомогою аплікації, малювання або розфарбовування його, ліплення з пластиліну.

На другому етапі учнів навчають порівнювати два об'єкти, вибираючи для цього пари простих, частіше однорідних об'єктів, які різняться двома-трьома вираженими ознаками.

У початковий період навчання, коли діти часто взагалі не розуміють, що означає порівняти два предмети, це завдання можна спростити: дитина розповідає тільки про один із порівнюваних об'єктів, виділяючи добре знайомі деталі, а потім переходить до описання іншого, не зіставляючи його ознаки з аналогічними ознаками першого. Виявлення спільних та відмінних властивостей об'єктів природи викликає в учнів певні труднощі навіть після ретельного, з допомогою вчителя, аналізу кожного з них. Так, визначивши відмінні ознаки об'єктів, вони не можуть пояснити, чим вони відрізняються. Навчання розумово відсталих молодших школярів послідовного аналізу й порівняння об'єктів природи здійснюється за планом, складеним учителем. В першому класі план аналізу надається вчителем усно, с другого класу доцільним є використання плакату з пунктами плану. Послідовна постановка запитань цього плану сприяє успішнішому формуванню в учнів необхідної системи розумових дій.

Спочатку учнів навчають порівнювати об'єкти за зовнішніми ознаками, що характеризують їх у цілому (розмір, колір, форма, матеріал та ін.), потім – за особливостями їхньої будови, і нарешті – за властивостями окремих частин. Визначаючи колір або розмір одних об'єктів, діти порівнюють їх із аналогічними властивостями інших об'єктів. Кількість ознак у процесі порівняння поступово збільшується.

В залежності від того, яке завдання ставиться учителем на уроці, увага учнів звертається на спільні або відмінні ознаки об'єктів природи. Якщо завдання полягає в тому, щоб кожен окремий предмет був усвідомлений дитиною з властивими йому відмінностями, розумова діяльність учнів спрямовується на виявлення цих ознак (встановлення відмінностей). У тих випадках, коли завдання полягає у встановленні загальних ознак об'єктів, порівняння здійснюється за ознаками подібності. Помилкою вважається хаотичне переключення учнів від встановлення подібних ознак до відмінних і навпаки. З одного боку, дитина виявиться не підготовленою до узагальнення, а з іншого – в її свідомості зітруться характерні особливості кожного об'єкта.

Складаючи завдання для розумово відсталих учнів слід зважати на їхнє невміння співвідносити компоненти образного зіставлення за ознаками подібності, давати багатоаспектну характеристику суб'єкта та об'єкта. Для корекції зазначених недоліків застосовують такий прийом: у пару порівнюваних об'єктів вводиться третій компонент, щоб учні до заданого суб'єкта порівняння могли обирати один об'єкт із двох запропонованих.

На наступному етапі основна увага приділяється формуванню в розумово відсталих школярів умінь виявляти в досліджуваних об'єктах суттєві та несуттєві ознаки і на цьому ґрунті встановлювати зв'язки і відношення між об'єктами природи й навколишнім середовищем. У дітей формуються початкові знання про розмаїття однорідних об'єктів.

Головною метою уроків є навчання розумово відсталих учнів виявляти суттєві ознаки об'єктів, загальні для групи в цілому, формування узагальнювального поняття. Важливою є постановка пізнавального завдання таким чином, щоб спонукати дітей до розгляду предметів і розподілу їх за групами, виявляти суттєві ознаки певної родової групи, називати узагальнювальним словом. Доцільним є організація роботи учнів зі схемою необхідних і достатніх суттєвих ознак об'єктів природи. Використання різних прийомів сприяє засвоєнню розумово відсталими учнями того, що поняття про предмет порушується, якщо змінюється одна з суттєвих ознак, і навпаки – поняття про предмет продовжує існувати в розмаїтті форм, якщо змінюються його несуттєві ознаки.

На цьому етапі значна увага приділяється використанню словесних методів. Учням пропонуються словесно-образні завдання, в яких потрібно визначити суттєві ознаки, зв'язки між об'єктами природи (загадки, незакінчені розповіді, розповіді з суперечливими відомостями, узагальнювальні бесіди).

Оволодіти поняттям – означає оволодіти всією сукупністю знань про предмети, що входять до цього поняття. Що більше ми наближаємося до цього, то краще засвоюємо поняття. Але оволодіти поняттям – це не тільки знати ознаки предметів і явищ, які воно охоплює, а й уміти застосовувати поняття на практиці, вміти оперувати ним. І.В.Дмитрієва підкреслює: «Якщо не буде забезпечено повноти і правильності засвоєння знань на уроці, неправильно сформовані поняття можуть закріпитися, перетворившись у стереотип, який дуже важко перебудовується у зв'язку з інертністю нервових процесів у розумово відсталих дітей» [7, с.19]. Тому на заключному етапі навчання розумово відсталих школярів залучають до доступної їм розумової і практичної діяльності за багаторазового повторення й закріплення знань, використання їх у нових пізнавальних завданнях. Вправи на цьому етапі послідовно ускладнюються й видозмінюються за формою: впізнання й називання об'єкта відповідним словом з опорою на наочність, словесне описання; вилучення зайвого предмета з групи однорідних; додавання до об'єкта відсутніх частин; співвіднесення малюнка предмета з його контурним зображенням; класифікація предметів спершу за зразком та узагальнювальним словом, а потім – без наочних і вербальних опор.

**Висновки.** Отже, формування в дітей уявлень і понять про об'єкти природи необхідно здійснювати в нерозривній єдності та з опорою на розвиток розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, узагальнення. Суттєву роль у корекційно-розвивальній роботі з розумово відсталими учнями на уроках природознавства в початкових класах відіграють зацікавлене

ставлення дітей до сприйняття об'єктів і явищ природи; збагачення їхнього особистого досвіду; чуттєвий спосіб пізнання природи в сполученні з вербальним; розмаїття використовуваних методів і засобів навчання; залучення молодших школярів у процесі пізнання природи до активної розумової та практичної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Блеч Г.О. Дидактичні умови забезпечення якості знань з природознавства у розумово відсталих учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Г.О. Блеч. – К., 2007. – 22 с.  
*Blech H.O. Dydaktychni umovy zabezpechennya yakosti znan'z pryrodoznavstva u rozumovo vidstalikh uchniv [Didactic conditions of nature study knowledge quality of mentally retarded pupils]: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.03 «Korektsiyna pedahohika» / H.O. Blech. – K., 2007. – 22 s.*
2. Методика навчання природознавства початкових класів: Навч. посібник / Т.М. Байбара. - К. : Веселка, 1998. – 334 с.  
*Metodyka navchannya pryrodoznavstva pochatkovykh klasiv [Educational methods for nature study in primary school]: Navch. posibnyk / T.M. Baybara. - K. : Veselka, 1998. – 334 s.*
3. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник / В.М.Синьов, М.П.Матвеева, О.П.Хохліна. – К.: Знання, 2008. – 359 с.  
*Syn'ov V.M. Psykholohiya rozumovo vidstaloyi dityny [Mentally retarded child's psychology]: Pidruchnyk / V.M.Syn'ov, M.P. Matveyeva, O.P.Khokhlina. – K.: Znannya, 2008. – 359 s.*
4. Спивак Л.А. Корекційна роль природознавства в навчанні та вихованні дітей /Л.А. Співак // Дефектологія. – 1999. – № 1. С.10-14.  
*Spyvak L.A. Korektsiyna rol' pryrodoznavstva v navchanni ta vykhovanni ditey [Correctional role of nature study in education and mentoring children] /L.A. Spivak // Defektolohiya. – 1999. – № 1. – S.10-14.*
5. Трикоз С.В., Блеч Г.О. Природознавство / С.В. Трикоз, Г.О. Блеч //Навчальні програми для підготовчого, 1-4 класів

- спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей [за ред. Колупаєвої А.А., Макачук Н.О.] – [Е-ресурс]
- Trikoz S.V., Blech G.O. Prirodoznavstvo [Natural science] / S.V. Trikoz, G.O. Blech // Navchal'ni programmi dlya pidgotovchogo, 1-4 klasiv spetsial'nikh zagal'noosvitnikh navchal'nikh zakladiv dlya rozumovo vidstalikh ditey [za red. Kolupaevoi A.A., Makarchuk N.O.] – [Online]: <http://www.mon.gov.ua/>.*
6. Трикоз С.В. Розвиток пізнавальних здібностей розумово відсталих молодших школярів на уроках «Я і Україна» у допоміжній школі /С.В.Трикоз // Теорія і практика олігофренопедагогіки: зб. наук. праць: вип.3 / За ред. В.В. Золотоверх. – К. : Наук. Світ, 2008. – С.148 – 154.  
*Trykoz S.V. Rozvytok piznaval'nykh zdibnostey rozumovo vidstalikh molodshykh shkol'yariv na urokakh «YA i Ukrayina» u dopomizhniy shkoli [Development of cognitive abilities of mentally retarded children on the lessons “Me and Ukraine” in primary school] /S.V.Trykoz // Teoriya i praktyka olihofrenopedahohiky: zb. nauk. prats': vyp.3 / Za red. V.V. Zolotoverkh. – K. : Nauk. Svit, 2008. – S.148-154.*
  7. Урок в допоміжній школі: вимоги до уроку, структура, аналіз: навчально-методичний посібник / [За заг. ред. І.В. Дмитрієвої].- Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – 154 с.  
*Urok v dopomizhniy shkoli: vymohy do uroku, struktura, analiz: navchal'no-metodychnyy posibnyk [Lesson in school for mentally retarded children: directives, structure and analysis: research and methodology textbook]/ [Za zah. red. I.V. Dmytriyevoyi].- Slov'yans'k : DDDPU, 2013. – 154 s.*

#### **Odynchenko, L.K. Formation of natural objects' perception and comprehension in primary school for mentally retarded children in process of educational activities**

**Annotation.** Meaning of natural-geographic propaedeutics in mentally retarded children education is proved in the article. In terms of analysis of general and professional psychological, pedagogical and methodological literature ways of formation of natural objects' perception and comprehension in primary school for mentally retarded children are shown. Specific of methodological organization of pupils' mental and practical activities in context of problem of standardization and realization of education for mentally retarded children is considered.

**Key words:** *natural-geographic propaedeutics, perception, comprehension, mentally retarded pupils, development*

#### **Одинченко Л.К. Формирование у умственно отсталых младших школьников представлений и понятий об объектах природы в процессе учебно-познавательной деятельности**

**Аннотация.** В статье обосновано значение природно-географической пропедевтики в обучении детей с нарушениями интеллектуального развития. На основе анализа общей и специальной психолого-педагогической, методической литературы раскрываются пути формирования у учащихся младших классов представлений и понятий об объектах живой и неживой природы в специальной общеобразовательной школе. В контексте проблемы стандартизации и реализации содержания начального образования для детей с особенными образовательными возможностями рассматривается специфика методической организации умственной и практической деятельности школьников в процессе формирования первоначальных представлений и понятий на уроках природоведения.

**Ключевые слова:** *природно-географическая пропедевтика, представления, понятия, умственно отсталые школьники, развитие*

**Павлова С.О.**

## **Критеріальна система визначення рівнів сформованості оцінювальної компетентності вчителів початкових класів**

*Павлова Світлана Олегівна,*

*завідувач обласного науково-методичного центру моніторингових досліджень якості освіти  
КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОР, м. Запоріжжя, Україна*

**Анотація.** У статті визначено сутність поняття “оцінювальна компетентність вчителів початкових класів”; виокремлено її основні компоненти, критерії, показники та рівні розвитку в педагогів школи I ступеня у системі післядипломної педагогічної освіти України.

**Ключові слова:** оцінювальна компетентність, педагогічні критерії, рівні, показники

Світовий вибір України позначається на її прагненні подолати бар'єри у вітчизняній і європейській освітніх системах, наблизитися до продуктивних надбань у цій галузі. Питанням якості освіти у цілому та якості загальної середньої освіти сьогодні приділяється значна увага як з боку вчених, методистів, учителів-практиків, так і управлінців різних рівнів і структур. Відносно сфери освіти якість можна тлумачити як певний визначений нормативний рівень, стандарт, якому має відповідати кінцева продукція даної системи, тобто випускник школи. Сучасні програми з предметів початкової школи передбачають презентацію обов'язкових результатів у формі предметних компетентностей її випускників. Компетентнісний підхід у навчанні молодших школярів охоплює не лише оновлення змісту, методів і форм навчання, а й переосмислення вимог до контрольної діяльності вчителів початкових класів.

Компетентнісна професійна освіта зорієнтована на досягнення особистістю конкретних навчальних результатів: знань, умінь, навичок, формування ставлень, набуття індивідуального досвіду, інтеграція яких дозволяє розв'язувати задачі певного класу, бути готовим діяти у визначених вимогами професії ситуаціях. В умовах оновлення національної освіти післядипломна педагогічна освіта розв'язує завдання, пов'язані з професійним розвитком педагогічних працівників. До того ж різними дослідженнями з'ясовано, що близько третини вчителів мають низький рівень професійної компетентності, більше половини – середній, і лише 10-15% – високий. Недостатність академічної та професійної компетентності вчителів обумовлюється такими аргументами: вчитель знаходиться під тиском зростання посередності; не має мотивації для подальшого професійного зростання; впевнений, що успіху можна досягти лише в інших галузях діяльності; важко сприймає оцінку своїх недоліків; вважає, що досяг власної “біологічної компетентності”, тобто навичок автоматичного самотворення власного життя і розвитку [10, с. 66].

Мета статті полягає у визначенні основних компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості оцінювальної компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Дослідженням компетентності займалися зарубіжні й вітчизняні науковці: В. Адольф, Н. Бібік, В. Бондар, В. Введенський, М. Коломієць, А. Орлов, О. Онопрієнко, О. Савченко, Ш. Амонашвілі та ін. Сьогодні до кінця невизначеним є поняття “дидактична компетентність”. Велика кількість досліджень в педагогіці з

питань оцінювання, діагностики, відстеження, контролю, моніторингу розглядають цю проблему під кутом організації навчально-виховного процесу в школі, зокрема процесу контролю й оцінювання навчальної діяльності учнів.

У якості основних елементів педагогічної компетентності Г. Єльнікова визначає дидактичну компетентність учителя як “поєднання дидактичних знань та особистісних якостей і здібностей учителя в його самостійній практичній діяльності щодо організації процесу здобування та активного засвоєння учнями соціального досвіду шляхом моделювання й реалізації дидактичного процесу, структурування навчальної інформації та пізнавальної активності учнів для формування їх життєвих компетенцій на засадах закономірностей і принципів навчання” [9, с. 218]. Фахівці зауважують, що існує обмежене коло досліджень з проблем дидактичної підготовки учителя. При чому, відсутні однозначні трактування сутності цього процесу і його компонентів, не розглядаються механізми формування й розвитку дидактичної підготовки. Важливим компонентом професійно-педагогічної діяльності вчителя є розвиток його дидактичних умінь, у тому числі розвиток оцінювальної компетентності.

У дефініції “оцінювальна компетентність” ключовим є слово “компетентність”, яке має найбільше змістове навантаження. Аналіз наукових досліджень із проблем компетентності підтверджує трактування поняття “компетентність” у широкому й вузькому значенні. У широкому значенні компетентність – це ступінь зрілості людини, що передбачає певний рівень психічного розвитку особистості та дає їй змогу успішно функціонувати в суспільстві.

У вузькому значенні компетентність – це ступінь готовності та здатності особистості ввійти в діяльність і продуктивно здійснювати її з урахуванням ціннісного ставлення до останньої.

Компетентність частіше визначають як поєднання психічних якостей, як психічний стан, який дозволяє діяти самостійно і відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю і умінням виконувати певні трудові функції [6, с. 23]. Очевидно, що сутність поняття “компетентність” розглядається в контексті питань цільового призначення. Порівнюючи цілі вищої й післядипломної педагогічної освіти, С.Г. Молчанов констатує, що вищі навчальні педагогічні заклади несуть відповідальність за засвоєння історично складених, сталих професійних знань і умінь, а інститути післядипломної педагогічної освіти

– за засвоєння актуальних та інноваційних професійних компетенцій [7, с. 3-7].

Контексті нашого дослідження важливим є визначення сутності поняття “професійна компетентність” учителя, яке ми розуміємо як єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Оцінювання навчальних досягнень молодших школярів за 12-бальною системою в умовах посилення практичної спрямованості навчання, залучення особистого досвіду школярів, оволодіння вміннями в нових ситуаціях ставить перед вчителем початкових класів завдання щодо застосування особистісно-діяльнісного виміру результатів навчання кожного учня. Ефективність упровадження в початковій школі нової системи оцінювання залежить від сформованої оцінювальної компетентності педагога. Нові тенденції розвитку вітчизняної освіти вимагають обов'язкового їх втілення у дидактичну підготовку педагогів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

У словниках поняття “оцінювання” розглядається з декількох сторін: оцінювання (assessment) – процес отримання інформації, яка використовується для прийняття рішення, що стосуються учнів; оцінювання (evaluation) – процес прийняття ціннісних суджень щодо цінності учнівських досягнень [11].

У контексті дослідження розглядаємо оцінювання як судження про рівень учнівських досягнень. Об'єктом контролю і оцінювання у сучасній початковій школі є навчальні досягнення учнів, які виявляються у предметних компетентностях, що визначені програмою з кожного предмета. Контроль за навчальними досягненнями молодших школярів забезпечує зворотній зв'язок між учителем і учнями. Змістом контролю є виявлення, вимірювання та оцінювання навчальних досягнень учнів, які структуровані в програмах, і представлені у вимогах до здійснення контролю й оцінювання за предметами. Об'єктами контролю в процесі початкового навчання визначено предметні компетентності: знання про предмети і явища навколишнього світу, взаємозв'язки і відношення між ними; вміння та навички застосовувати засвоєні знання; досвід творчої діяльності; ціннісні ставлення.

Основними функціями контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів є: мотиваційна, діагностувальна, коригувальна, прогностична, навчально-перевірвальна, розвивальна, виховна.

На підставі вищевикладеного даємо визначення оцінювальної компетентності як складової дидактичної компетентності. На нашу думку, оцінювальна компетентність учителя початкових класів – складна інтегральна професійна якість, що характеризується систематичним, своєчасним, об'єктивним, дієвим, методично різноманітним визначенням рівня особистих досягнень учнів за виявленими предметними компетентностями з урахуванням індивідуальних особливостей школярів в умовах багатопредметності.

Виявити рівень сформованості оцінювальної компетентності вчителів початкових класів можна завдяки критеріальному підходу. Оцінювальна компетентність вчителя початкових класів забезпечується сформованістю її складових. Так, в структурі оцінювальної компетентності вчителя початкових класів виок-

ремлюємо такі компоненти: мотиваційно-екзистенціальний, когнітивно-процесуальний, рефлексивно-регулятивний.

Мотиваційно-екзистенціальний компонент виявляється в позитивному ставленні вчителя початкових класів до педагогічної діяльності в цілому, усвідомленні вчителем впливу оцінки на процес формування особистості школяра та відповідальності за його результат, а також значенні оцінювального компоненту у власній професійній діяльності, наявності інтересу до оцінювальної діяльності, прийнятті позиції оцінювача як особистісно значущої, прагненні оволодіти методиками оцінювання навчальних досягнень учнів з метою набуття молодшим школярем статусу суб'єктності та підвищення якості навчального процесу.

Когнітивно-процесуальний компонент представлений повнотою, глибиною, системністю, усвідомленістю педагогічних знань нормативних документів і базових понять про сутність, логіку, функції, структуру, форми, види, критерії, нормативи, норми оцінювання та методику його здійснення. Крім того, когнітивно-процесуальний компонент оцінювальної компетентності вчителя становлять уміння контролювати й оцінювати не тільки результати, але й процесуальний складник навчальної роботи (спосіб виконання), поєднуючи різні форми та види оцінок, при цьому урахуовуючи рівень пізнавальної самостійності учнів, культуру праці.

Рефлексивно-регулятивний компонент полягає в усвідомленні викладачем значимості оцінювальних умінь в оцінювальній діяльності; в умінні свідомо контролювати результати своєї оцінювальної діяльності і рівень власного розвитку, особистісних досягнень; у сформованості таких якостей і властивостей як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво, співтворчість, схильність до самоаналізу. Рефлексивно-регулятивний компонент є каталізатором самопізнання, професійного зростання, удосконалювання майстерності, творчої діяльності й формування індивідуального стилю роботи.

Визначення сформованості оцінювальної компетентності вчителя початкових класів здійснюється за критеріями. Вибір критеріїв оцінювання залишається складним і досить суперечливим питанням педагогічної теорії та практики. Поняття “критерій” (від латинської *critērium*, яке зводиться до грецької *κριτήριον* – здатність розрізнення; *засіб судження, мірило*, пов'язаного з грецькою *χρῖνω* – розділяю, розрізняю) – мірило, вимоги, випробування для визначення або оцінки людини, предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації [4, с. 123].

Критеріями розвитку оцінювальної компетентності вчителя є такі її розпізнавальні ознаки, на основі яких оцінюється міра її сформованості. А це означає, що критерії розвитку оцінювальної компетентності мають відповідати компонентам, які детально розглянуто напередодні, відображати її суттєві характеристики, бути достатніми для визначення сформованості означеного інтегрального утворення. З огляду на особливості кожного компонента, відповідні їм критерії розкривають: мотиваційний критерій – рівень сформованості професійної спрямованості; екзистенціальний критерій – рівень вільного вибору найбільш оп-

тимальних форм і видів оцінювання; когнітивний критерій – рівень педагогічних знань про норми оцінювання й методика його здійснення; технологічний критерій – рівень володіння сучасними педагогічними технологіями оцінювання; рефлексивний критерій – рівень здатності особистості до самоконтролю та самооцінки; регулятивний критерій – рівень вміння використовувати оптимальні способи самовдосконалення в оцінювальній діяльності.

Показники кожного критерію визначені нами на підставі сутності відповідного компонента оцінювальної компетентності вчителя початкових класів.

Отже, за мотиваційним критерієм показниками є: розуміння призначення, місії вчителя початкових класів; самоосвіта у професійно-педагогічній діяльності, у тому числі, розвиток оцінювальної компетентності; мотивація досягнення успіху в педагогічній діяльності.

Показниками екзистенціального критерію є: любов до дітей, гуманність; професійна інтуїція; вміння обрати оптимальну форму й вид оцінювання; усвідомлення вчителем початкових класів впливу оцінки на процес формування особистості школяра та відповідальності за результат педагогічного оцінювання.

До показників когнітивного критерію відносимо наявність системи знань про норми оцінювання; знань методик здійснення оцінювання на підставі особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів.

За технологічним критерієм показниками є адекватне, об'єктивне оцінювання результатів навчальних досягнень молодших школярів; зменшення “предметоцентрування” й орієнтація навчального процесу на формування компетентностей через оцінювання учнівської праці.

Показниками рефлексивного критерію є його складові: здатність адекватно визначати рівень розвитку оцінювальної компетентності; відповідність професійного посадового статусу (місця серед інших вчителів) індивідуально-особистісним якостям; вміння аналізувати, об'єктивно оцінювати професійну діяльність; схильність до емпатії, гнучкості, емоційної привабливості.

За регулятивним критерієм сформованість оцінювальної компетентності визначається на підставі таких показників: критичність мислення, уміння виявляти утруднення і визначати способи вдосконалення в оцінюванні; уміння коригувати власні недоліки; ініціативність, мобільність, самостійність щодо прийняття рішень; побудова власної стратегії професійного зростання.

На підставі визначених компонентів, критеріїв і показників необхідно визначити рівні сформованості оцінювальної компетентності вчителя початкових класів. Зокрема Г. Ковальчук виділяє критерії результативності педагогічної діяльності викладача за п'ятьма рівнями професійної компетентності, а саме дуже низький (репродуктивний), низький (адаптивний), середній (локально-моделюючий), високий (системно-моделюючий), дуже високий (творчий) [10, с. 77]. П'ять психологічних рівнів на шляху до професіоналізму також визначає А. Маркова: допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, непрофесіоналізм, післяпрофесіоналізм [6, с. 77]. Три рівні професійної компетентності педагогів пропонує

В. Веденський: вузький – сформованість необхідної операційної компетентності, достатній – сформованість операційних і ключових компетентностей (крім базової), широкий – сформованість операційних, ключових та базових компетентностей [2, с. 52]. Під час дослідження структури педагогічної діяльності Н. Кузьміна виділила в ній такі рівні [8], як: репродуктивний (педагог навчає того, що знає і як знає); адаптивний (учитель не тільки передає інформацію, але й трансформує її відносно особливостей об'єкта); локально-моделювальний (не тільки передає інформацію, але і моделює процес); системно-моделювальний знання і поведінку (учитель вміє моделювати систему діяльності, формуючи систему знань з предмета, а також моделює систему діяльності, формуючи поведінку учнів. З урахуванням критеріїв результативності педагогічної діяльності В. Пуцов, С. Крисюк, А. Воловиченко та ін виділяють трирівневу шкалу професійної компетентності вчителів (високий рівень творчості та педагогічної майстерності; середній, характерний для найбільшої групи вчителів; низький) [8].

У наукових працях Ю.А. Конражевського визначено такі шляхи переходу з рівня на рівень: ускладнення розвитку елементів, що приводять до ускладнення структури; створення більш досконалої системи відносин між елементами; одночасне удосконалення елементів і структури [5].

У ході констатувальної діагностики ми дотримувалися трирівневої шкали, що охоплювала оптимальний, допустимий і адаптивний рівні. Кожний виділений нами рівень містить специфічні описові характеристики оцінювальної компетентності вчителів початкових класів.

Оптимальний рівень – сформовані всі компоненти оцінювальної компетентності: вчитель орієнтує навчально-виховний процес на формування компетентностей через оцінювання учнівської праці. Має високий рівень теоретичних знань і умінь, а також високий рівень володіння методикою оцінювання учнів на підставі особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів. Володіє прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості. У педагога наявні стійкі позитивні результати навчання. Він ініціативний, мобільний, самостійний у прийнятті рішень.

Допустимий рівень – сформовані на достатньому рівні основні компоненти оцінювальної компетентності. У вчителя переважають традиційні методи і прийоми навчально-пізнавальної діяльності та контролю знань; наявні усвідомлені критерії оцінювання цих результатів і вміння застосувати їх у практичній діяльності; систематично здійснюється діагностика й аналіз власної педагогічної діяльності щодо об'єктивного оцінювання учнів; частково схильний до емпатії, гнучкості. У вчителя наявні більшою мірою позитивні результати навчання.

Адаптивний рівень – сформовані на середньому (низькому) рівні компоненти оцінювальної компетентності. Професійна мотивація нестійка, педагог не вміє обрати оптимальну форму й вид оцінювання; поверхово орієнтується в доцільності використання педагогічних технологій. Ситуаційно аналізує власну педагогічну діяльність в оцінюванні учнів, його само-

оцінка щодо визначення власного рівня оцінювальної компетентності неадекватна (занижена або завищена). Результати навчальних досягнень учнів нестабільні.

Отже, подаємо опис рівнів сформованості оцінювальної компетентності вчителя початкових класів за кожним критерієм.

Оптимальний рівень сформованості оцінювальної компетентності вчителя початкових класів.

Учитель початкових класів розуміє призначення місії професії; має сукупність професійно-психологічних якостей особистості для здійснення педагогічної діяльності; будує сценарій свого професійного життя та намічає шляхи його реалізації; результати індивідуального професійного саморозвитку спрямовує на благо спільноти людей.

Планує місце, об'єкти і способи перевірки засвоєння навчального матеріалу; вміє обрати оптимальну форму й вид оцінювання рівнів сформованості предметних компетентностей школярів. Об'єктивно оцінює знання учнів з урахуванням стимулювального значення оцінки; передбачає кінцеві результати на кожному уроці і в цілому з навчального предмета.

Має високий рівень сформованості загальнопедагогічних і методичних предметних знань та методик оцінювання з предмета на підставі особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів; використовує провідні педагогічні технології та інновації.

На творчому рівні володіє основами психолого-педагогічної діагностики, проектування, реалізації, оцінювання та корекції освітнього процесу; орієнтує навчальний процес на формування компетентностей через оцінювання учнівської праці.

Усвідомлює значення впливу оцінки на розвиток особистості учня; передбачає постійне здійснення діагностики й аналізу власної педагогічної діяльності в об'єктивному оцінюванні учнів; схильний до емпатії, гнучкості, емоційної привабливості.

Уміє виявляти утруднення і визначати способи вдосконалення в оцінюванні; здатний самостійно коригувати відхилення в результатах діяльності; постійно прагне до самовдосконалення; ініціативний, мобільний, самостійний у прийнятті рішень.

Допустимий рівень сформованості оцінювальної компетентності вчителя початкових класів.

Педагог розуміє значущість професії, її ціннісні орієнтації; має стійку професійну мотивацію та професійно-значущі особистісні якості; здатний проектувати свій подальший професійний розвиток.

На достатньому рівні вміє визначати об'єкти та способи контролю засвоєння матеріалу й оптимальну форму і вид оцінювання рівнів сформованості предметних компетентностей учнів.

Має достатній рівень теоретичних знань і умінь в галузі базової науки та методик викладання й оціню-

вання з предмета, готовність і здатність співвіднести з ними свою практику; частково використовує сучасні педагогічні технології.

Не в повній мірі володіє основами психолого-педагогічної діагностики, проектування, реалізації, оцінювання та корекції освітнього процесу; здійснює недостатню орієнтацію навчального процесу на формування компетентностей через оцінювання учнівської праці.

Систематично здійснює діагностику й аналіз власної педагогічної діяльності щодо об'єктивного оцінювання учнів; частково схильний до емпатії, гнучкості; володіє на достатньому рівні навчанням учням упевненості в собі.

Уміє передбачити утруднення у власній діяльності та визначати шляхи їх подолання, але прагнення до самовдосконалення розвинене недостатньо; потребує узгодження щодо прийняття рішень.

Адаптивний рівень сформованості оцінювальної компетентності вчителя початкових класів.

Учитель початкових класів поверхово розуміє призначення професії; має нестійку професійну мотивацію або переважають зовнішні професійні мотиви (інтерес до заробітної платні); епізодично займається самоосвітою або імітує активність в самоосвітній діяльності; наявна зупинка у професійному зростанні.

На середньому рівні вміє визначати об'єкти та способи контролю засвоєння матеріалу; обирає неоптимальну форму і вид оцінювання.

Знає методiku предмета, що викладається та методи оцінювання з предмета на середньому рівні; поверхово орієнтується у доцільності використання педагогічних технологій.

Володіє основами психолого-педагогічного оцінювання і корекції освітнього процесу на середньому рівні.

Ситуаційно аналізує власну педагогічну діяльність в оцінюванні учнів, його самооцінка щодо визначення власного рівня оцінювальної компетентності неадекватна (занижена або завищена).

Підпорядковує професійне зростання випадковим зовнішнім факторам; у нього відсутня потреба в самовдосконаленні.

Оцінювання – складний специфічний вид професійної діяльності вчителя. Підвищення рівня оцінювальної компетентності вчителя початкових класів – важливе завдання післядипломної педагогічної освіти. Визначені нами критерії, показники та рівні сформованості такої компетентності нададуть можливість проведення моніторингового дослідження із зазначеної проблеми. Отже, критеріальна система визначення рівнів сформованості оцінювальної компетентності вчителів початкових класів потребує подальшого вивчення, розроблення і вдосконалення.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя/ В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 71–75.  
*Adolf V.A. Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushhego uchitelja [The formation of professional competence of future teachers] / V.A. Adolf // Pedagogika. – 1998. – № 1. – S. 71-75.*
2. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога/ В.Н.Введенский//Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-52  
*Vvedenskij V.N. Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga [Modeling professional competence of the teacher] / V.N. Vvedenskij//Pedagogika. – 2003. - № 10. – S. 51-52*



3. Гезей О.М. Оцінювання сформованості дидактичної компетентності вчителя початкових класів // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2010. - № 5. – С. 216-224.  
*Gezej O.M. Ocynjuvannja sformovanosti didaktichnoï kompetentnosti vchitelja pochatkovih klasiv [Assessment of development of the didactic competence of the teacher of initial classes]// Problemi ta perspektivi formuvannja nacional'noi humanitarno-tehnichnoï eliti. – 2010. - № 5. – S. 216-224.*
4. Етимологічний словник української мови: В 7 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні; Редкол. О.С. Мельничук (головний ред.) та ін. – К.: Наук. думка, 1983 – ...  
*Etimologichnij slovník ukraïns'koï movi: V 7 t./ AN URSSR. Institut movoznavstva im. O.O. Potebni;*
5. Конаржевський Ю.А. Педагогічний аналіз навчально-виховного процесу як фактор підвищення ефективності управління загальноосвітньою школою: дисс. .... д-ра пед. наук – Челябінськ, 1980. – 490 с.  
*Konarzhv'skij Ju.A. Pedagogichnij analiz navchal'no-vihovnogo procesu jak faktor pidvishhennja effektivnosti upravlinnja zagal'noosvit'noju shkoloju: diss. .... d-ra ped. nauk – Cheljabinsk, 1980. – 490 s.*
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312 с  
*Markova A.K. Psihologija professionalizma [Psychology of professionalism]. - M.: Mezhdunarodnyj humanitarnyj fond «Znanie», 1996. - 312 s*
7. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации : материалы VI Всероссийской научно-практ. конференции [“Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров”], (Челябинск, 16–17 февраля 2005 г.) / Челябинский институт дополнительного профессионального педагогического образования. – Челябинск: ИДППО, 2003. – С. 3–7.  
*Molchanov S.G. Professional'naja kompetentnost' v sisteme povyshenija kvalifikacii : materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakt. konferencii [“Integracija metodicheskoj (nauchno-metodicheskoi) raboty i sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov”], (Cheljabinsk,*
- 16–17 fevralja 2005 g.) [Professional competence in the system of professional development : materials of VI all-Russian scientific and practical use. conference [“Integrating methodology (scientific-methodical works and system refresh training”)], (Cheljabinsk, 16-17 February 2005)]/ Cheljabinskij institut dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovanija. – Cheljabinsk : IDPPO, 2003. – S. 3–7.
8. Мурованая Н.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности: Методическое пособие. – Севастополь: Рибэст, 2006. – 20 с.  
*Murovanaja N.N. Kompetentnost' pedagoga kak vazhnoe uslovie uspešnosti ego professional'noj dejatel'nosti: Metodicheskoe posobie [The competence of the teacher as an important condition for the success of his career: a methods manual]. – Sevastopol': Ribjest, 2006. – 20 s.*
9. Нікулочкіна О.В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Олена Василівна Нікулочкіна; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2009. – 277 с.  
*Nikulochkina O.V. Rozvitok informacijnoï kompetentnosti vchitelja pochatkovih klasiv u sistemi pisljadiplomnoi osviti: dis. ... kandidata ped. nauk: 13.00.04 / Olena Vasilivna Nikulochkina; Klasich. privat. un-t. – Zaporizhzhja, 2009. – 277 s.*
10. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є.М. Павлютенков. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 128 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип.7(67)).  
*Pavljutenkov Є.M. Modeljuvannja v sistemi osviti (u shemah i tablicjah) [Modeling in education (diagrams and tables)]/ Є.M. Pavljutenkov. – H.: Vid.grupa «Osнова», 2008. – 128 s. – (B-ka zhurn. «Upravlinnja shkoloju»; Vip.7(67)).*
11. Приходько В.М. Моніторинг якості освіти і виховної діяльності навчального закладу. – Запоріжжя, 2007. – 189 с.  
*Prihod'ko V.M. Monitoring jakosti osviti i vihovnoi dijal'nosti navchal'nogo zakladu [Monitoring the quality of education and educational activities of the educational institution]. – Zaporizhzhja, 2007. – 189 s.*

### **Pavlova S. O. Criteria-based system for determining the levels of development of assessment of competence of primary school teachers**

**Abstract.** The article defines the essence of the concept of “competence in the assessment of primary school teachers”; dedicated its main components, criteria, indicators and levels of development among school teachers of the first stage in the system of postgraduate pedagogical education in Ukraine.

**Keywords:** competence in assessment, pedagogical criteria, levels and indicators

Аннотация на русском языке

### **Павлова С.О. Критериальная система определения уровней сформированности компетентности в оценивании учителей начальных классов**

**Аннотация.** В статье определена суть понятия “компетентность в оценивании учителей начальных классов”; выделены ее основные компоненты, критерии, показатели и уровни развития у педагогов школы I ступени в системе последипломного педагогического образования Украины.

**Ключевые слова:** компетентность в оценивании, педагогические критерии, уровни, показатели

Подольак З.Р.

## Професійна підготовка управлінських кадрів для лісівничої галузі в лісогосподарських школах Австрії

Подольак Зоряна Романівна, викладач кафедри іноземних мов  
Національний лісотехнічний університет України, м. Львів, Україна

**Анотація.** Статтю присвячено розгляду теорії і практики підготовки управлінських кадрів для лісогосподарської галузі в Австрії. На підставі аналізу нормативно-правової бази функціонування лісогосподарських шкіл Австрії визначено структурно-організаційні, змістово-цільові та методичні основи процесу професійної підготовки майбутніх фахівців із управління лісівничою сферою. Схарактеризовано провідні стратегії модернізації навчально-виховної діяльності австрійських лісогосподарських шкіл у сучасних умовах.

**Ключові слова:** система лісогосподарської освіти Австрії, управлінський персонал лісогосподарської галузі, професійна підготовка, лісогосподарська школа вищого / нижчого рівня

**Вступ.** XX – початок XXI століття, позначені передовсім стрімким науково-технічним прогресом, економічним розвитком, принесли людській цивілізації чимало благ і здобутків та водночас поставили життя на Землі на грань екологічної катастрофи. Сьогодні людство підійшло до межі, коли біосфера вже не в змозі нейтралізувати наслідки постійного зростання антропогенного навантаження на довкілля, необдуманого, винятково споживацького використання природних ресурсів, індустріалізації, урбанізації тощо. Чи не найскладніша ситуація склалася сьогодні із найбільшими природними екосистемами на Землі – лісами. Зростання кількості населення планети, неперервне урізноманітнення форм і способів його життєдіяльності нерідко супроводжується знищенням лісових масивів, суттєвим прискоренням темпів збезлісення у світі загалом, й Україні зокрема, що призводить до важких екологічних наслідків (посилення парникового ефекту, повеней, зсувів ґрунтів тощо). Сучасний стан лісового господарства нашої держави свідчить про гостру необхідність реалізації основ екологічного лісокористування, які б враховували необхідність різнопланового і цільового використання лісів, підвищення їх стійкості та посилення еколого-захисних функцій.

Водночас модернізація і розвиток лісової галузі в Україні неможливі сьогодні без кваліфікованих робітничих та управлінських кадрів, здатних самостійно й осмислено планувати і здійснювати лісогосподарські заходи відповідно до пріоритетів сучасної державної лісової політики. Зростання спектру завдань і напрямів діяльності в сфері лісогосподарювання зумовлює необхідність розбудови гнучкої і мобільної мережі освітніх установ, оптимального використання потенціалу вищих і середніх спеціальних навчальних закладів, лісогосподарських шкіл, оновлення цілей, змісту, форм і методів їх навчально-виховної роботи тощо. З огляду на актуальність удосконалення української системи освіти фахівців лісогосподарського профілю відповідно до нових реалій їхньої професійної діяльності вважаємо доцільним звернення до зарубіжного досвіду в цій сфері. Особливу увагу привертає передовсім система професійної підготовки майбутніх працівників лісового господарства Австрії – країни із значними лісовими масивами, належно сформованою державною політикою у сфері лісокористування й цілою мережею лісогосподарських шкіл різних рівнів і типів.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Впродовж років в Австрії розбудовується така система професій-

ної підготовки лісівничих кадрів, яка б відповідала нормам національної лісової політики, багатогалузевій структурі лісового господарства країни й реальним практичним потребам лісокористування. Відповідно питанням розвитку лісогосподарської освіти в Австрії відводиться неабияка увага науковців, результатом чого стали системні дослідження різноманітних аспектів австрійської системи професійної підготовки фахівців лісівничої галузі, зокрема: становлення системи лісогосподарської освіти Австрії в історичній ретроспективі (Й. Бухінгер [6], Ф. Гафнер [10], К. Фінк [9] та ін.); модернізації процесу професійної підготовки фахівців лісогосподарського профілю на рівні середньої освіти в сучасних умовах (М. Пільц [11], Й. Шелленбахер [12] та ін.); розвитку теорії і практики вищої лісогосподарської освіти (М. Велян, П. Ебнер [14] та ін.) тощо.

Варто зазначити, що вітчизняні науковці активно шукають шляхи і способи розв'язання актуальних проблем лісогосподарської освіти в Україні, в тому числі й на основі вивчення зарубіжного досвіду в цій сфері (І. Вдовенко [1], С. Заскалета [2], Л. Коритко [3], О. Якименко [4] та ін.). Водночас аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що сучасна система професійної підготовки фахівців лісового господарства в Австрії, зокрема управлінських кадрів цієї галузі, на які першочергово покладається обов'язок практичної реалізації пріоритетів державної лісової політики країни, не була предметом спеціального дослідження в Україні.

**Мета статті** полягає в аналізі теорії і практики підготовки управлінських кадрів лісогосподарського профілю в системі середньої професійної освіти Австрії.

**Матеріали та методи.** У процесі дослідницької роботи здійснено комплексний аналіз, оцінку, інтерпретацію та узагальнення положень нормативно-правових документів Австрії щодо професійних обов'язків працівників сільського господарства та функціонування і реформування системи професійної середньої лісогосподарської освіти, чинних навчальних планів лісогосподарських шкіл, а також міркувань австрійських учених стосовно проблеми становлення і розвитку системи професійної підготовки фахівців лісогосподарського профілю на підставі ґрунтовного вивчення їхніх праць.

**Результати та їх обговорення.** Ефективність кадрового забезпечення галузі лісівництва в Австрії забезпечується передовсім ретельним контролем держави за професійною підготовкою фахівців цього профілю.

Уряд країни схвалив цілу низку нормативно-правових документів, що регламентують ледь не усі аспекти лісогосподарської освіти, зокрема її структуру, тривалість, мету і завдання, зміст, організацію тощо. Зазначимо, що вимоги до кадрового забезпечення лісогосподарської галузі в Австрії та його підготовки окреслює передовсім Закон “Про лісівництво” від 3 липня 1975 року (в редакції 2014 року). Так, відповідно до параграфу 104 статті 1 цього нормативного документу кадрові ресурси лісівничої галузі має складати належно підготовлений, професійно компетентний робітничий (робітники лісового господарства) та управлінський (лісники, ад’юнкти, асистенти лісівництва) персонал, що відповідально й ефективно виконує відповідні професійні обов’язки і завдання [7].

Для якісної підготовки робітничих й управлінських кадрів лісової галузі в Австрії створено гнучку, різнорівневу систему лісогосподарської освіти. Їх професійна підготовка реалізується передовсім у системі середньої професійної освіти, однак у різних типах навчальних установ. Зокрема йдеться про так звані середні професійні лісогосподарські школи нижчого і вищого рівня (niedere und höhere forstwirtschaftliche Fach- und Berufsschulen), які надають завершену середню професійну освіту в сфері лісівництва, при цьому перші дають змогу освоїти професію робітника лісового господарства, другі – лісника, ад’юнкта чи асистента лісівництва.

Відповідно до окресленої мети нашої статті розглянемо докладніше специфіку цілей, змісту, дидактичних принципів професійної підготовки управлінського персоналу лісівничої галузі в австрійських лісогосподарських школах вищого рівня, що найбільш чітко відображена в нормативно-правовій базі їх функціонування. Принагідно зазначимо, що усі заклади професійної підготовки фахівців лісогосподарського профілю в Австрії підпорядковані як Міністерству освіти, мистецтва і культури, так і Міністерству сільського, лісового, водного господарства та охорони навколишнього середовища. Результатом спільної діяльності саме цих двох відомств і стала законодавча база діяльності різних типів середніх професійних лісогосподарських шкіл Австрії. Так, сьогодні правову основу підготовки управлінських кадрів лісогосподарської галузі в системі середньої професійної освіти Австрії, крім вже згаданого Закону “Про лісівництво” від 3 липня 1975 року (в редакції 2014 року), складають насамперед Закон “Про професійну підготовку за сільськогосподарським та лісогосподарським напрямом” від 14 червня 1966 року (в редакції 2014 року) та Постанова “Про навчальні плани сільськогосподарських і лісогосподарських шкіл вищого рівня” від 16 червня 2004 року.

Загальна тривалість навчання сільсько- і лісогосподарських школах вищого рівня, як визначають згадані нормативні документи, становить 5 років на основі базової шкільної освіти або 3 роки на базі первинної професійної освіти за напрямом сільське чи лісове господарство і щонайменше дворічної практичної діяльності у відповідних галузях. Водночас зазначимо, що обидва шляхи за умови успішного навчання і результативного складення випускного (дипломного) іспиту відкривають доступ до системи вищої освіти [8].

Відповідно до параграфу 2 статті 1 Закону “Про професійну підготовку за сільськогосподарським та лісогосподарським напрямом” від 14 червня 1966 року (в редакції 2014 року) сільсько- і лісогосподарські школи вищого рівня як невід’ємні компоненти системи середньої професійної освіти Австрії є спеціалізованими навчальними закладами для підготовки фахівців сільського і лісового господарства й створені для реалізації таких завдань:

- сприяння розвитку природних задатків та індивідуальних здібностей школярів відповідно до моральних, релігійних, соціальних цінностей і запитів суспільства на основі організації навчально-виховного процесу, відповідного віковим особливостям їх психічного і фізичного розвитку та особистим освітнім потребам й інтересам;
- озброєння молоді ґрунтовними, необхідними для успішної життєдіяльності та оптимальної професійної самореалізації знаннями, вміннями і навичками, формування готовності до неперервної самоосвіти;
- формування готовності до активної участі в економічному й культурному житті своєї країни, Європи і світу [8].

На відміну від Закону “Про професійну підготовку за сільськогосподарським та лісогосподарським напрямом” від 14 червня 1966 року (в редакції 2014 року), Постанова “Про навчальні плани сільськогосподарських і лісогосподарських шкіл вищого рівня” від 16 червня 2004 року, окреслюючи мету і завдання освітніх закладів відповідного типу, орієнтує передовсім на кінцеві цілі їхньої навчально-виховної роботи й визначає досить широкий обсяг знань, умінь, навичок, здібностей і якостей їхніх випускників, що сукупно складають їхню професійну компетентність, зокрема:

- знання у різних галузях науки і техніки, що уможливають якісне, високоефективне виконання професійної діяльності в сільськогосподарській і лісопромисловій сфері, а також в суміжних областях;
- готовність до навчання в системі вищої освіти, неперервного професійного самовдосконалення, підтримання й підвищення своєї професійної компетентності;
- вміння і навички координації вимог і потреб природних екосистем, економіки і науково-технічного прогресу в плані захисту і поліпшення умов існування, підтримання здорового навколишнього середовища;
- розуміння і дотримання передбачених законами й іншими правовими актами норм і принципів професійної діяльності за відповідним напрямом;
- здатність до швидкого сприйняття, осмислення та критичної оцінки різноманітної інформації наукового і професійно-практичного характеру;
- навички розпізнавання, аналізу й подолання конфліктних ситуацій, готовність до спілкування і співпраці в розв’язанні проблем професійної діяльності;
- вміння передбачати тяглість наслідків своєї діяльності і рішення, усвідомлювати відповідальність за них перед суспільством та майбутніми поколіннями;
- ініціативність та активність у громадських справах, духовно-культурному житті свого народу, прагнення до справедливості, об’єктивності, утвердження демократичних ідеалів, терпимість до чужих думок і переконань;

- знання й розуміння історичних, економічних, політичних, культурних, соціальних засад і принципів функціонування Європейського Союзу, визнання важливості співробітництва країн-членів ЄС з іншими країнами Європи і світу;
- усвідомлення значення іншомовного спілкування в сучасному глобалізованому світі, особливо в полікультурній і багатомовній Європі, та здатність використання іноземних мов у процесі професійних завдань у галузі сільського і лісового господарств на міжнародному рівні;
- вміння об'єктивно оцінювати глобальні проблеми людської цивілізації та їхній вплив на сільське господарство і лісівництво [13, с. 1].

Такі цілі освітньої діяльності сільсько- і лісгосподарських шкіл вищого рівня переконливо доводять неабияку далекосяжність державної освітньої політики Австрії загалом й особливо в галузі професійної підготовки кадрового забезпечення сільського і лісового господарства, її орієнтацію на актуальні та перспективні потреби суспільства, держави, професійного світу. Послідовність цієї політики, своєю чергою, виявляється у визначенні конкретних умов оптимальної реалізації цих завдань та досягненні перелічених кінцевих цілей професійної підготовки фахівців сільсько- і лісгосподарського профілю, серед них:

- комплексний характер навчально-виховної роботи сільсько- і лісгосподарських шкіл вищого рівня, її різнобічність та багатоаспектність (політичне, релігійне, фізичне, екологічне тощо виховання, вузько-професійна теоретична, практична, виробнича підготовка та ін.);
- раціональний відбір змісту навчання і виховання, його неперервне оновлення відповідно до науково-технічного, суспільного, економічного, культурного розвитку, вимог життя і потреб професійної практики;
- міжпредметна, міждисциплінарна організація освітнього процесу;
- надання переваги ґрунтовному опрацюванню найбільш важливих тем і проблем над поверхневим осягненням їх усієї різноманітності;
- пріоритетність форм і методів проблемно-орієнтованого, проектного навчання, самостійні індивідуальні та самостійні командні, групові роботи учнів над виконанням навчальних завдань [13, с. 2–3].

Навчально-виховний процес в освітніх установах цього типу згідно з параграфом 16 статтею 1 Закону “Про професійну підготовку за сільськогосподарським та лісгосподарським напрямом” від 14 червня 1966 року (в редакції 2014 року) має неухильно охоплювати загальноосвітню та професійну підготовку за відповідним напрямом, при чому остання відповідно до окреслених завдань функціонування цих навчальних закладів неодмінно передбачає як теоретичну, так і практичну складову. Своєю чергою, залучення учнів до практичної діяльності в галузі сільського та лісового господарства в процесі їх професійної підготовки відбувається на основі обов'язкового врахування їхнього віку як важливої передумови допуску до самостійного виконання складних видів робіт чи експлуатації різноманітних технічних засобів [8].

Проведений аналіз доводить, що з метою стандартизації й забезпечення якості освітньої діяльності сільсько- і лісгосподарських шкіл вищого рівня згаданий нормативний документ чітко визначає принципи побудови їхніх навчальних планів, перелік нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, обсяги виробничої практики тощо. Зокрема відповідно до параграфу 17 статті 1 навчальний план сільсько- і лісгосподарської школи вищого рівня має передбачати вивчення загальноосвітніх предметів та орієнтованих на подальшу професійну діяльність математичних, природничих, економічних, суспільствознавчих й вузькоспеціальних навчальних курсів [8, с. 7]. Рекомендований Постановою “Про навчальні плани сільськогосподарських і лісгосподарських шкіл вищого рівня” від 16 червня 2004 року навчальний план для лісгосподарських шкіл вищого рівня, містить досить широкий спектр навчальних предметів і міжпредметних дисциплін, представлений у таблиці 1.

Саме за цим навчальним планом сьогодні в Австрії працює лісгосподарська школа вищого рівня у місті Брук-ан-дер-Мур. Ключовим орієнтиром навчально-виховної роботи школи є динамічні потреби економіки й суспільні вимоги, комплексні зв'язки лісгосподарської, деревообробної, економічно-виробничої діяльності й найрізноманітніші аспекти життєдіяльності сучасного суспільства. Відповідно до цього змістово-цільові засади освітнього процесу спрямовані головню на формування професійної компетентності майбутніх працівників лісового господарства, яка охоплює три основні компоненти:

- фахову компетенцію – сукупність теоретичних знань, умінь, навичок, відповідних сучасному стану розвитку різних галузей науки і техніки, що дають змогу здійснювати ефективну професійну діяльність у сфері лісівництва, управління природними територіями, деревообробки, біоенергетики, захисту від небезпечних природних явищ і стихійних лих та інших суміжних областях.
- соціальну компетенцію – уміння розбиратися в соціальних ролях і міжособистісних відносинах, здатність до ефективних комунікативних дій, співпраці у розв'язанні різноманітних проблем професійної діяльності, встановлювати довготривалі партнерські відносини.
- методичну компетенцію чи так звану компетенцію дії – здатність і готовність до цілеспрямованих, планомірних дій в процесі розв'язання професійних завдань у сфері лісгосподарювання, самостійного вибору і застосування методів і способів роботи або стратегій і тактик виконання робочих завдань і проблем, критичної оцінки знайдених рішень [5].

Для досягнення таких цілей освітньо-виховний процес у лісгосподарській школі вищого рівня м. Брук-ан-дер-Мур охоплює чотири основні напрями:

- загальна освіта – навчальний заклад забезпечує комплексну загальноосвітню підготовку, використовуючи сучасні методи і технології навчання як передумови формування системного мислення, здатності до неперервної самоосвіти;
- технологічна підготовка, що передбачає освоєння основних способів лісгосподарювання за допомо-

гою сучасних технічних засобів, формування навичок їх експлуатації;

- екологічне виховання, спрямоване на усвідомлення взаємозв'язку і взаємовпливу всіх природних екосистем, принципів раціонального використання природних, зокрема лісових ресурсів, попередження шкоди і наслідків винятково споживацького лісокористування, мисливства, рибальства тощо;
- економічна освіта, тобто формування вмінь і навичок гнучкої, динамічної лісогосподарської діяльності в умовах загостреної ситуації між охороною навколишнього середовища і виробничо-промисловим використанням природних ресурсів [5].

Система професійної сільсько- і лісогосподарської освіти Австрії у XXI столітті перебуває у стані неперервного розвитку, що декларується як новий імператив з огляду на динамічні вимоги ринку освітніх послуг, економічні, соціально-культурні та соціальні зміни і виклики. Сучасні заклади лісогосподарської освіти намагаються забезпечити якісну, орієнтовану на подальшу професійну практику освіту, яка б уможливила оптимальну реалізацію потенціалу своїх випускників й їх високі шанси на ринку праці. Відтак, поряд з освоєнням класичних сільсько- і лісогосподарських професій, спостерігаємо тенденцію до впровадження нових навчальних програм і планів, спрямованих на підготовку фахівців новітніх галузей, скажімо біоенергетики чи менеджменту сільсько- і лісогосподарських угідь тощо, відповідно до актуальних потреб суспільства й економіки.

Аналіз правової бази функціонування і реформування системи середньої професійної лісогосподарської освіти в Австрії, дає підстави стверджувати, що сьогодні однією з провідних стратегій її подальшої розбудови є, власне, флексибілізація, яка на структурному рівні передбачає поглиблення зв'язків між закладами лісогосподарської освіти для збільшення можливостей переходів та мобільності учнів і студентів, а також подальше урізноманітнення типів закладів професійної підготовки фахівців лісівництва відповідно до вимог суспільства й економіки, ринку праці тощо, на змістово-цільовому рівні – орієнтацію на особистісний розвиток кожного учня, а не на конкретний перелік навчальних предметів, на кінцеві цілі професійної підготовки фахівців лісогосподарства відповідно до сучасних і перспективних норм і завдань цієї галузі, реалізацію компетентнісного та міжпредметного підходів до окреслення цілей і змісту навчально-виховного процесу, на організаційно-методичному рівні – модуляризацію навчального процесу в усіх закладах професійної освіти майбутніх працівників лісового господарства, збільшення частки самостійної роботи учнів, активне впровадження технологій проблемно-пошукового навчання тощо. Усі ці реформи, модернізація освітнього процесу й поліпшення технічного оснащення шкіл й пов'язаних з ними підприємств, на базі яких здійснюється професійна виробничо-практична підготовка працівників різних галузей господарства, усвідомлюються головню як ключ до розв'язання численних проблем охорони довкілля та економічного розвитку й трактуються як своєрідні інвестиції у майбутнє держави і суспільства.

**Таблиця 1.** Перелік предметів для вивчення в лісогосподарській школі вищого рівня

Навчальні дисципліни		годин у семестрі
<i>а) обов'язкові:</i>		
<b>гуманітарні та філологічні дисципліни</b>		
релігійне виховання		10
німецька мова		11
комунікація і презентація		2
іноземна мова		10
іноземна мова за професійним спрямуванням		4
історія та політичне виховання		5
географія		3
<b>природничо-математичні дисципліни</b>		
прикладна фізика		4
прикладна хімія		4
прикладна біологія		8
прикладна математика		11
нарисна геометрія та САПР		3
хімічно-технологічний лабораторний практикум		2
прикладна інформатика		4
<b>лісогосподарювання та управління природними територіями</b>		
лісівництво та екологія лісів		10
охорона лісів та довкілля		5
мисливство і рибальство		6
сільське господарство і гірське фермерство		2
деревина та біоенергія		6
розвиток лісо- і сільськогосподарської місцевості		3
лісівничий практикум		10
<b>лісоінженерна справа</b>		
лісозаготівельна техніка		10
метрологія й обробка деревини		10
будівництво та альпійські природні лиха		8
<b>підприємництво, управління і право</b>		
економіка		2
підприємництво та бухгалтерський облік		11
маркетинг		2
менеджмент		4
правознавство		3
<b>фізичне виховання</b>		8
<b>виробничі практики</b>		
після 2 н. р.		4
після 3 н. р.		10
після 4 н. р.		4
<i>б) за вибором:</i>		
іншомовна комунікація		10
іноземна мова (друга)		2
комп'ютерна обробка інформації		2
основи менеджменту якості		2
фізичне виховання і спорт		2

**Висновки.** Система середньої професійної лісівничої освіти Австрії є різноманітною, окремі типи навчальних закладів якої забезпечують підготовку робітничих чи управлінських кадрів лісового господарства, водночас межі між ними залишаються достатньо гнучкими, відкриваючи цим для кожного широкі можливості для неперервного професійного зростання, підвищення компетентності і кваліфікації. Розглядаючи ліс як національне багатство, держава здійснює ретельний контроль і відбір працівників лісового господарства шляхом їх державної атестації при Міністерстві сільськогосподарського, лісового, водного господарства та захисту навколишнього середовища. Така система професійної підготовки сприяє якісному кадровому забезпеченню сфери лісівництва, що, своєю чергою, є запорукою оптимальної реалізації державної політики і завдань із раціонального використання, збереження захисту і відновлення лісових ресурсів країни.

**ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Вдовенко І.Я. Зміст і методика підготовки майбутніх кваліфікованих робітників лісового господарства : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вдовенко Ігор Станіславович ; Чернігівський держ. педагогічний ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2007. – 228 с.  
*Vdovenko I.Ya. Zmist i metodyka pidhotovky maibutnikh kvalifikovanykh robotnykiv lisovoho hospodarstva : dys... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Vdovenko Ihor Stanislavovych ; Chernihivskiy derzh. pedahohichnyi un-t im. T. H. Shevchenka. – Chernihiv, 2007. – 228 s.*
2. Заскалета С.Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу : Монографія / Світлана Заскалета. – Миколаїв : Іліон, 2013. – 500 с.  
*Zaskalieta S.H. Tendentsii profesiinoy pidhotovky fakhivtsiv ahrarnoy haluzi v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu : Monohrafiia / Svitlana Zaskalieta. – Mykolaiv : Ilion, 2013. – 500 s.*
3. Коритко Л.Я. Підготовка фахівців лісового господарства Австро-Угорщини / Лілія Коритко // Університетські наукові записки. – 2011. – № 3. – С. 27–31.  
*Korytko L.Ya. Pidhotovka fakhivtsiv lisovoho hospodarstva Avstro-Uhorshchyny / Liliia Korytko // Universytetski naukovi zapysky. – 2011. – № 3. – S. 27–31.*
4. Якименко О.Г. Шляхи підготовки висококваліфікованих фахівців лісового господарства / Олександр Якименко // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія “Психолого-педагогічні науки”. – 2012. – № 3. – С. 140–143.  
*Yakymenko O.H. Shliakhy pidhotovky vysokokvalifikovanykh fakhivtsiv lisovoho hospodarstva / Oleksandr Yakymenko // Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Seriya “Psykhologo-pedahohichni nauky”. – 2012. – № 3. – S. 140–143.*
5. Agrarischer Bildungsbericht 2008. – Wien, BMLFUW, 2008. – 164 S.
6. Buchinger J. Geschichte des land- und forstwirtschaftlichen Schul- und Bildungswesens in Niederösterreich / Josef Buchinger. – Wien, Verein zur Förderung der Forstlichen Forschung in Österreich, 1968. – 332 S.
7. Bundesgesetz vom 3. Juli 1975, mit dem das Forstwesen geregelt wird, Fassung vom 29.10.2014 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Nr. 189/2014. – T. I. – S. 1–67.
8. Bundesgesetz vom 14. Juli 1966, mit dem Bestimmungen über die land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten des Bundes getroffen werden, Fassung vom 3.10.14 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Nr. 48/2014. – T. I. – S. 1–12.
9. Fink K. Das land- und forstwirtschaftliche Schulwesen in Österreich / Karl Fink // Agrarische Rundschau. – 1969. – H.4. – S. 42–47.
10. Hafner F. Das forstliche Schulwesen Österreichs 1918–1972 / Franz Hafner // Osterreichische Forstzeitung. – 1972. – Nr. 2023. – S. 5–12.
11. Modularisierungsansätze in der Berufsbildung: Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich / Matthias Pilz (Hrsg.). – Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag, 2009. – 190 S.
12. Schellenbacher J. Das land- und forstwirtschaftliche Bildungswesen in Österreich / Josef Schellenbacher. – Wien, Wiener Universitätsverlag, 1991. – 285 S.
13. Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über die Lehrpläne für höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten vom 16. Juni 2004 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Nr. 331/2004. – T. II. – S. 1–139.
14. Welan M. Die Universität für Bodenkultur Wien: Von der Gründung in die Zukunft 1872–1997 / Manfred Welan, Paulus Ebner. – Wien ; Köln ; Weimar, Böhlau Verlag, 1997. – 289 S.

**Podolyak Z. Professional education of an administrative personnel for the forestry sector in the forestry schools of Austria**

**Abstract.** The article focuses on the theory and practice of professional education of administrative personnel for the forestry sector in Austria. On the basis of the legal framework of the Austrian forestry schools the structural, organizational, content-targeted and methodological foundations of the professional training process of future specialists in the forest management and administration have been determined. The leading strategies of the modernization of the educational activities of the Austrian forestry schools have been characterized.

**Keywords:** system of forestry education in Austria, administrative forestry staff, professional education, forestry school of higher / lower level

**Подольак З.Р. Профессиональная подготовка управленческих кадров для лесоводческой отрасли в лесохозяйственных школах Австрии**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению теории и практики подготовки управленческих кадров для лесохозяйственной отрасли в Австрии. На основании анализа нормативно-правовой базы функционирования лесохозяйственных школ Австрии определены структурно-организационные, содержательно-целевые и методические основы процесса профессиональной подготовки будущих специалистов по управлению лесоводческой сферой. Охарактеризованы ведущие стратегии модернизации учебно-воспитательной деятельности австрийских лесохозяйственных школ в современных условиях.

**Ключевые слова:** система лесохозяйственного образования Австрии, управленческий персонал лесохозяйственной отрасли, профессиональная подготовка, лесохозяйственная школа высшего / низшего уровня

Самойлова Ю.І.

## Особливості впровадження досвіду діяльності інноваційних шкільних мереж США в контексті реформування системи освіти України

Самойлова Юлія Ігорівна, аспірантка

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми, Україна

**Анотація.** Мережева організація суспільства не є принципово новим явищем, проте саме в умовах глобалізації з'явилося більше можливостей для формування та успішного функціонування мережевих відносин. У сучасному суспільстві лише структури з мережевим типом зв'язків можуть успішно існувати, оскільки вони є більш рухливими, здатними адекватно реагувати на постійні зміни оточуючого середовища, впроваджувати сучасні інноваційні технології для задоволення потреб суспільства. Інноваційні шкільні мережі (ІШМ) є однією із найважливіших і найпопулярніших організаційних форм запровадження інновацій в освіті. Вивчення досвіду США як однієї із провідних країн, що успішно здійснює інноваційну діяльність у різних сферах суспільного життя, має тривалу та позитивну практику проведення освітніх реформ, є надзвичайно важливим для розвитку української системи освіти, а саме розвитку інноваційних мережевих освітніх структур в Україні. Вивчення історії виникнення та розвитку інноваційних шкільних мереж допоможе краще зрозуміти їх сутність та особливості як педагогічного феномену. У статті висвітлено стан вивчення даної проблеми в українській науці та охарактеризовано специфічні особливості ІШМ, які відрізняють їх від традиційних мереж та роблять такі структури унікальними в контексті інноваційного характеру розвитку освіти в умовах мережевого суспільства. Крім того, описано спільні та відмінні риси в досвіді створення та діяльності ІШМ в Україні та Сполучених Штатах Америки.

**Ключові слова:** інновація, інноваційна діяльність, освітня реформа, мережеве суспільство, інноваційна шкільна мережа, США, Україна

**Вступ.** В XXI столітті перед шкільною освітою багатьох країн світу виникла необхідність відповідати вимогам інформаційної епохи, потребам мережевого суспільства, що стало домінуючим у наш час. Мережеве суспільство передбачає мережевий тип зв'язків у всіх організаціях і структурах, які хочуть успішно існувати та розвиватися в умовах нового типу суспільства. Крім того, динамічні процеси глобалізації, що відбуваються в сучасному світі, посилюють значимість показників, індикаторів якості знань учнів як головних критеріїв у визначення конкурентоздатності тієї чи іншої освітньої системи в світовому просторі.

Розвинуті країни, в тому числі і Сполучені Штати Америки, є активним учасником процесів глобалізації. Тому необхідно вивчати позитивний реформаторський досвід таких країн з метою осмислення пріоритетних напрямів розвитку сучасної української освітньої політики, теорії та практики для подальшого впровадження позитивних ідей в систему освіти України.

У контексті реформування української системи освіти особливий інтерес представляє досвід США щодо розвитку та діяльності інноваційних шкільних мереж (ІШМ) як ефективного засобу здійснення модернізації освітньої системи. США є однією із країн-лідерів у проведенні реформ в освітній сфері та впровадженні інновацій у навчальний процес. Саме інноваційні шкільні мережі можуть задовольнити вимоги, які ставить мережеве суспільство до освіти XXI століття, а саме динамічність, гнучкість, уміння пристосуватися до соціальних, науково-технічних, технологічних та екологічних потреб, готовність до конкуренції та неперервного, постійного розвитку.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Система американської середньої освіти завжди становила інтерес для педагогів-компаративістів, про що свідчить низка досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців. У сучасній українській компаративістиці вивчення окремих аспектів процесу реформування середньої освіти в США займалися М. Шутова, Т. Шершньова та ін. Дослідження деяких аспектів історії розвитку

американської педагогічної думки знаходимо в працях В. Коваленко та Н. Кравцової (діяльність Дж.Дьюї та вплив його ідей на становлення шкільної освіти в США). Проблеми інноваційного розвитку американської системи освіти висвітлюються у дослідженнях таких науковців як Ю. Алфьоров, І. Ветрова, Б. Вульфсон, О. Джуринський, О. Локшина, З. Малькова, М. Нікітін, І. Радіонова, А. Сбруєва, М. Шутова ітн. Деякі характеристики зарубіжних інноваційних шкільних мереж знайшли висвітлення у працях М. Бойченко, Н. Крилової, І. Римаренко, А. Русакової, А. Цирульникова, І. Чистякової та ітн. Важливий внесок у вивченні особливостей виникнення, розвитку та діяльності ІШМ розвинених країн належить українському науковцю Сбруєвій А. [4] Проте комплексного дослідження особливостей діяльності інноваційних шкільних мереж в США та з'ясування можливостей використання відповідного американського досвіду в контексті реформування освітньої системи України зроблено не було, що і робить актуальним тему нашого дослідження.

**Мета статті** – окреслення можливостей використання досвіду діяльності інноваційних шкільних мереж США в контексті реформування освітньої системи України.

**Матеріали та методи.** Для реалізації мети дослідження було використано наступні наукові методи: загальнонаукові (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення та порівняння), що дозволили з'ясувати особливості розвитку теоретичних підходів, покладених в основу досліджуваного явища; структурно-логічний та системно-структурний аналіз, що стали основою для вивчення особливостей діяльності інноваційних шкільних мереж в США; метод наукової екстраполяції, що був використаний для окреслення можливостей творчого використання американського досвіду діяльності ІШМ у процесі реформування освітньої системи України.

**Результати та їх обговорення.** Існування інноваційних шкільних мереж не є новим явищем в історії світової освіти. Однак особливої уваги та актуальності

ті вони набули саме в період мережевого суспільства; саме в цей період з'явилося більше можливостей для формування та розвитку мережевих відносин в умовах процесів глобалізації. Мережеві структури стали провідним фактором інноваційного розвитку освіти. Причиною цього є те, що саме структури такого типу можуть краще пристосуватися до постійних змін умов життя і вчасно відреагувати на виклики суспільства чи мережевої організації. Сьогодні ШІМ стають все більш популярною організаційною формою запровадження інновацій. Відомий теоретик освіти, який активно досліджує процеси мережування навчальних закладів, Т. Бенлі зауважує, що модернізація освіти має відбуватися через формування і стимулювання інноваційної діяльності всередині освітньої системи, а також через створення структури, яка була б здатна поширювати знання, ідеї та нові методи. І саме мережеві технології можуть стати такою ланкою у трансформації системи освіти [6, с. 3].

Для того, щоб зрозуміти сутність інноваційних шкільних мереж як педагогічного феномену, необхідно визначити їх основні характеристики, що відрізняють їх від звичайних, традиційних мереж шкіл та роблять їх унікальними та цінними в контексті інноваційної освітньої діяльності. Один із найвідоміших теоретиків освіти Д.Хопкінс, який є засновником та керівником всесвітньовідомої мережі "Покращення якості освіти для всіх" ("Improving the Quality of Education for All") зазначає, що "мережі є громадським об'єднаннями, провідними характеристиками яких є прагнення до якості, відданість справі та зосередженість на результатах... В освіті мережі сприяють поширенню інноваційного досвіду, створенню додаткових можливостей для професійного розвитку вчителів, здатності шкіл до змін. Вони є проміжною ланкою між централізаційними та децентралізаційними структурами, допомагають у процесі реструктуризації та рекультуризації освітніх організацій та систем" [7, с. 154].

Зарубіжні дослідники Д.Керр, К.Вайт, М.Холланд виокремлюють специфічні характеристики, що відрізняють інноваційні шкільні мережі від будь-яких інших видів мереж, а саме:

- наявність центру для створення й передачі знання в межах і між школами та мережами як засіб для безперервного, систематичного удосконалення педагогічної практики;
- зосередження уваги як на членах мережі (лідери школи, вчителі, учні та інші), так і на особах інших професій, які працюють зі школами. Кожен із елементів мережі є складовою частиною мережевої системи більш загального характеру і перебуває в ній на умовах рівноправного зв'язку;
- прагнення до побудови професійних освітніх спільнот, де лідери школи й учителі можуть одночасно набувати та поширювати знання;
- створення та підтримка розподілених та кооперативних підходів до управління й практичної діяльності;
- трансформація знання через прозорі канали комунікації;
- посередництво між місцевими та національними потребами удосконалення школи та вплив на рефо-

мування освіти на місцевому та національному рівнях [8].

Заслужують на увагу основні ознаки мереж, що характеризують їх як особливий вид мережевих структур. Так, О. Неклеса до основних ознак мереж відносить мобільність, неформальність та дискретність [3]. Російський соціолог М.М. Чучкевич виділяє наступні характеристики мережевої організації: 1) ціль, що об'єднує (відносно незалежна організація вступає в мережеві відносини, переходячи з поля конкуренції в поле конкурентної співпраці з іншими незалежними членами тому, що бачить конкретну прагматичну користь для себе в рамках мережі, яку неможливо досягнути поза її рамками); 2) множинність рівнів взаємодії (спільна робота в рамках мережі здійснюється не по адміністративним каналам, а безпосередньо між тими організаціями та людьми, які і повинні разом вирішувати необхідні питання. З'являється множинність рівнів спілкування, оскільки кожен член мережі може контактувати як з членами свого рівня мережі, так і з представниками інших рівнів); 3) добровільність зв'язків – учасники організації, спираючись на обмежене, але реально наявне право вибору партнерів в проектній команді і прийняття відповідальності за свою ресурсну позицію, досить самостійно визначають структуру взаємодії в рамках організації по конкретним проектам; 4) незалежність членів мережі – характеристика, за якою представники організації мають певний ступінь свободи, достатній для можливості розподілити пріоритети в характері та напрямі своєї діяльності, та нести відповідальність за кінцевий результат; 5) множинність лідерів (лідер як носій ресурсів, індивідуальний спосіб діяльності мережі) [5, с. 234]

Відомий російський дослідник О. Бузгалін, спираючись на дослідження М. Кастельса, характеризує мережеві структури за наступними характеристиками: децентралізація, неієрархічність, переважно горизонтальна співпраця учасників; гнучкість, рухливість, легкість та швидкість створення та розпаду таких структур; відкритість мереж для "входу" і "виходу"; загальнодоступність ресурсів (перш за все інформаційних); рівноправність усіх учасників мережі незалежно від їх ролі чи масштабу їхньої діяльності; унікальність мереж [1, с. 283]

Ще однією важливою характеристикою інноваційних шкільних мереж є забезпечення можливостей для професійного розвитку вчителів. Успішне функціонування інноваційних шкільних мереж передбачає створення певних реальних механізмів, які надають можливість членам різних шкіл вступати в діалог, вирішувати проблеми й запроваджувати інновації. Мережі дають змогу вчителям-новаторам набути нових навичок, оскільки, будучи обмеженими в рамках одного навчального закладу, вчителі отримують можливість для обміну ідеями, що сприяє росту їх творчого потенціалу. Аналіз Інтернет-сайтів різних освітніх мереж США дозволяє зробити висновок, що більшість з них пропонують вчителям, що працюють в членських організаціях даних мереж, різні можливості для професійного розвитку. Найбільш поширеними формами професійного розвитку вчителів є конференції, семінари, навчальні курси, інститути. Крім того, існують ще і



дистанційні консультації, вебінари, он-лайн конференції з колегами практиками та інструкторами.

Всі вищезазначені характеристики відповідають ознакам глобалізаційних процесів, що підтверджує актуальність та необхідність створення та сприяння розвитку інноваційних шкільних мереж, які мають високий інноваційний потенціал у системі середньої освіти країни.

В Україні вже є певний досвід створення інноваційних шкільних мереж. Це, зокрема, такі проекти як "Росток", "Крок за кроком", "Азимут", "Довкілля", "Екологія та розвиток". Дані проекти вже є першими кроками, зробленими в Україні, по запровадженню мережевих технологій у навчальний процес. Однак практика створення та поширення інноваційних шкільних мереж в Україні не є розповсюдженою. Як в США, так і в Україні, такі інноваційні проекти мають спільні риси, а саме цілі, на досягнення яких направлена діяльність таких організацій: формування готовності школи до надання якісної освіти всім учням; стимулювання участі вчителів у інноваційній діяльності; формування готовності навчального закладу до співробітництва у справі поширення прогресивного педагогічного й управлінського досвіду; професійний розвиток учителів і шкільної адміністрації; здійснення активних заходів для активізації співробітництва з батьками учнів, місцевою освітньою адміністрацією, громадськістю. Проте є відмінні риси, що істотно відрізняють Україну від Сполучених Штатів Америки в контексті діяльності інноваційних освітніх мереж. Головна відмінність і, можливо, недолік української освітньої системи в тому, що управління діяльністю інноваційних шкільних мереж в Україні є переважно централізованим та здійснюється на основі традиційних управлінських технологій, в той час як в США переважає автономія та гнучкість, нові інноваційні моделі в управлінні шкільними мережами. В Україні необхідно розвивати інноваційний освітній менеджмент, що передбачає управління структурами та організаціями на основі інновацій.

Для того, щоб успішно працювати в межах такої мережі, вчитель повинен бути готовим до здійснення інноваційної діяльності та управління нею, до неперервного професійного розвитку; вчитель виступає менеджером інноваційних процесів у сфері освіти, а це

передбачає володіння певними управлінськими компетенціями.

В контексті української освітньої системи існує певна практика поширення ідей передового педагогічного досвіду, наприклад, ярмарки педагогічних ідей, презентації передового досвіду, школи передового досвіду, творчі групи. Проте необхідно ініціювати, підтримувати ідею створення в Україні регіональних, національних інноваційних мереж та залучати українських учителів до участі в міжнародних інноваційних мережах за допомогою нових телекомунікаційних технологій.

У зв'язку з цим актуальним є питання післядипломної підготовки вчителів з метою забезпечення їх готовності до діяльності в умовах мережування шкіл, що передбачає наступні кроки: надання системі професійного розвитку вчителів більшої державної підтримки, залучення творчого потенціалу закладів педагогічної освіти (центрів підвищення кваліфікації вчителів, дослідних інститутів, лабораторій, університетів тощо); удосконалення матеріально-технічної бази навчальних закладів та інформаційно-технологічного забезпечення професійного розвитку вчителів; створення відповідних навчально-методичних центрів при обласних інститутах післядипломної освіти [2, с. 15].

**Висновки.** Підсумовуючи все вище сказане можна зробити висновок, що в умовах мережевого суспільства існування інноваційних шкільних мереж є необхідною умовою успішного здійснення освітньої діяльності. Такі мережеві структури здатні відповідати вимогам суспільства XXI століття. В Україні вже є початки запровадження таких форм інноваційної освітньої діяльності як ІШМ, але їх існування не є нормативно підтвердженим та окресленим. Необхідно створювати нормативно-правову базу, яка б регулювала створення та діяльність таких мереж. Іншим важливим фактором є те, що такі мережі, у зв'язку з їхніми специфічними особливостями, потребують інноваційних управлінських технологій, які у вітчизняній системі освіти поширені ще недостатньо. На подальше вивчення заслуговують узагальнення перспективного зарубіжного педагогічного досвіду підготовки вчителів до професійної діяльності в інноваційних шкільних мережах.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бузгалін А.В. Глобалізація протиріччів мирового суспільства / А.В. Бузгалін. – М., 2004. – 450 с.  
*Buzgalin A.V. Globalizatsiya protivorechiy mirovogo soobshchestva [Globalization of contradictions of world community] / A.V. Buzgalin. – M., 2004. – 450 s.*
2. Довгополова Г.Г. Можливості впровадження американського досвіду розвитку культури школи в умовах реформування вітчизняної освіти / Г.Г. Довгополова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – №5 (31). – С. 11–18.  
*Dovgopolova G.G. Mozhyvosti vprovadzhennia amerykanshogo dosvidu rozvytku kultury shkoly v umovakh reformuvannya vitchyznanoi osvity [The opportunities of adoption of american experience of school's culture development under conditions of national education development] / H. H. Dovgopolova // Pedagogichni nauky : teoriia, istoriia, innovatsiyni tekhnologiyi. – 2013. – №5 (31). – S. 11–18.*
3. Неклесса А. Глобальный град : творение и разрушение / А. Неклесса // СПб. : Новый мир, 2001. – № 3. – С. 131–157.  
*Neklessa A. Globalnyy grad : tvoreniye i razrusheniye [Global hail : creation and destruction] / A. Neklessa // SPb. : Novyy mir, 2001. – № 3. – S. 131–157*
4. Сбруева А.А. Інноваційні освітні мережі розвинених країн: типологія, цілі, напрями та умови ефективної діяльності / А.А. Сбруева // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики. Вип. 4 (14). – К: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – С.81-87.  
*Sbruieva A. A. Innovatsiyni shkilni merezhi rozvynenykh krain : typologiya, tsili, napriamy ta umovy efektyvnoi diialnosti [Innovative school networks of developed countries : typology, aims, tendencies and conditions of effective functioning] / A. A. Sbruieva // Naukovyi chasopys Natsionalnogo pedagogichnogo universytetu im. M.P. Dragomanova. Seriya 16. Tvorchcha osobystist uchytelia :*

Problemy teorii i praktiki. Vyp. 4 (14). – K. : NPU im. M.P. Dragomanova, 2005. – S. 81–87.

5. Чучкевич М.М. Что такое сетевая организация? / М.М. Чучкевич. – М., 1999. – 456 с.

Chuchkevich M. M. *Chto takoe setevaya organizatsiya? [What is networked organization]* / M.M. Chuchkevich. – M., 1999. – 456 s.

6. Bentley T. Developing a network perspective / WALWA / Establishing a networks of schools / T. Bentley, D. Hopkins, D. Jackson. – Networked Learning Communities, 2005. – 12 p.

7. Hopkins D. Understanding Networks for Innovation in policy and practice / D. Hopkins // Networks of innovation. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 153–164.

8. Kerr D. Review of Networked Learning Communities / D. Kerr, S. Aiston, K. White (ets.). – May, 2003. – 58 p.

**Samoilova Yu.I.**

### **Peculiarities of the experience implementation of innovative school networks functioning of the USA in the context of Ukrainian educational system modernization**

**Abstract.** Networked organization of society is not fundamentally new phenomenon, but in the context of globalization there are more opportunities for the development and successful functioning of networked relations. In a networked society, only the structures with networked type of relationships can exist successfully, because they are more mobile, able to respond adequately to the constant changes of the environment, introduce modern innovative technologies to meet the needs of society. Just innovative school networks are one of the most important and most popular organizational forms of introducing innovation in education. Studying the experience of the United States of America as one of the leading countries that embodies innovative ideas successfully and implement various kinds of innovation, has a long and positive practice of educational reform realization, is essential for the development of ukrainian education system, namely the development of innovative networked educational institutions in our country. The study of the history of emergence and development of innovative school networks will help to understand better its nature and characteristics as a pedagogical phenomenon. The article highlights the level of studying of this problem in ukrainian science and specific characteristics that distinguish innovative school networks from traditional networks and make such structures unique in the context of the innovative nature of education development under the conditions of networked society are characterized. In addition, the differences and similarities in the experience of creating and activity of innovative school networks in Ukraine and the United States of America are described.

**Keywords:** *innovation, innovative activity, educational reform, networked society, innovative school network, USA, Ukraine*

### **Самойлова Ю.И. Особенности внедрения опыта деятельности инновационных школьных сетей США в контексте реформирования системы образования Украины**

**Аннотация.** Сетевая организация общества не является принципиально новым явлением, однако именно в условиях глобализации появилось больше возможностей для формирования и успешного функционирования сетевых отношений. В сетевом обществе только структуры с сетевым типом связей могут успешно существовать, поскольку они являются более подвижными, способными адекватно реагировать на постоянные изменения окружающей среды, внедрять современные технологии для удовлетворения потребностей общества. Именно инновационные школьные сети являются одной из важнейших и самых популярных организационных форм внедрения инноваций в образовании. Изучение опыта США как одной из ведущих стран, которая успешно осуществляет инновационную деятельность и внедряет различного рода инновации, имеет длительную и положительную практику проведения образовательных реформ, является чрезвычайно важным для развития украинской системы образования, а именно развития инновационных сетевых образовательных структур в нашей стране. Изучение истории возникновения и развития инновационных школьных сетей поможет лучше понять их сущность и особенности как педагогического феномена. В статье освещены состояние изучения данной проблемы в украинской науке и охарактеризованы специфические особенности инновационных школьных сетей, которые отличают их от традиционных сетей и делают такие структуры уникальными в контексте инновационного характера развития образования в условиях сетевого общества. Кроме того, описано общие и отличительные черты в опыте создания и деятельности инновационных школьных сетей в Украине и Соединенных Штатах Америки.

**Ключевые слова:** *инновация, инновационная деятельность, образовательная реформа, сетевое общество, инновационная школьная сеть, США, Украина*

Тригуб Л.М.

## Психолого-педагогические аспекты организации процесса обучения второму языку в дошкольных учреждениях Крыма

Тригуб Любовь Михайловна, старший преподаватель кафедры дошкольного образования  
Республиканское высшее учебное заведение «Крымский инженерно-педагогический университет»  
г. Симферополь, Крым

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые психолого-педагогические проблемы, связанные с организацией обучения второму языку в дошкольных учреждениях Крыма. В статье раскрыты основные подходы к решению задач формирования речевой личности в условиях двуязычия с учетом особенностей детей дошкольного возраста: комплексный подход к решению проблемы, мотивированность речевой деятельности, опора на ситуативность, учет специфики взаимодействия языков и др. Предложены методические рекомендации педагогам для решения задач речевого развития детей в двуязычной языковой среде.

**Ключевые слова:** полилингвизм, межкультурное образование, лингводидактика, психофизиологические факторы, речевые умения и навыки, коммуникативно-речевая деятельность

Проблема взаимодействия ребенка с внешним миром, социумом актуальна для всех государств и регионов, но в условиях поликультурности и полилингвизма населения Крыма она приобретает особую значимость. Одной из первоочередных задач современной образовательной политики является формирование этнической, языковой и конфессиональной толерантности, воспитание у детей дошкольного возраста таких важнейших человеческих качеств, как уважение иных культур, языков, взглядов.

Вопросы воспитания и обучения детей дошкольного возраста в условиях двуязычия отражены в трудах, исследованиях психологов, психолингвистов, педагогов, лингводидактов (И.Л. Бим, А.М. Богуш, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, Е.И. Негневицкая, Н.Н. Поддяков, Е.Ю. Протасова и др.). Многоязычию детей дошкольного возраста посвящены работы А.А. Акишиной, Н.Д. Жуковой, Н.В. Кагуй, К.Л. Крутий, Е.Л. Кудрявцевой, С.Т. Посоховой, Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родиной, Г.Н. Чиршевой и другие. В своих работах исследователи отмечают, что при раннем естественном полилингвизме у ребенка происходит четкая дифференциация языков в зависимости от коммуникативной ситуации.

В Крыму разработана и реализуется региональная программа по межкультурному образованию детей дошкольного возраста "Крымский венок". Эта программа является частью интегрированного курса "Культура добрососедства", цель которого – воспитание у детей уважения к родителям, другим людям, их культурной и языковой самобытности, к национальным ценностям страны проживания и страны происхождения, к культурам, отличным от его собственной; подготовка ребенка к сознательной жизни в свободном обществе в духе понимания, мира, терпимости, дружбы между народами, этническими, национальными и религиозными группами. Крым является многонациональной территорией, поэтому процесс взаимодействия языков, т.е. проявления двуязычия и многоязычия, является закономерным. В дошкольных учреждениях Крыма функционируют и изучаются детьми несколько языков: государственные (русский, крымскотатарский, украинский), родной (факультативно, в воскресных школах), иностранный (по желанию родителей), поэтому актуальной является проблема формирования личности в условиях многоязычия [2].

Современные требования к педагогам дошкольных учреждений состоят в том, чтобы каждый педагог должен быть в идеале – многоязычным. Педагог обязан хорошо знать языковую ситуацию в семье: на каком языке в семье общаются; моноязычная семья или двуязычная; переходят ли родители в процессе общения с одного языка на другой, т.е. не происходит ли смешение языков. Педагогу дошкольного учреждения необходимо разбираться в особенностях взаимодействия различных языков (близкородственных и неблизкородственных), учитывать возможность отрицательного влияния родного языка на усвоение второго, а также, в процессе сопоставления двух языковых систем, выявлять то общее, что их объединяет

С учетом психологических особенностей ребенка-дошкольника: интенсивного формирования познавательных процессов, особой чуткости к явлениям языка, непосредственности восприятия, быстрого и легкого запоминания, эмоциональной мотивации коммуникации - должно строиться обучение, осуществляться отбор и подача материала[5].

Воспитание культуры речевого общения детей в соответствии с задачами раздела программы "Крымский венок" – "Язык соседа" предполагает приобщение детей к культуре иных народов, формирование уважительного отношения к другому языку, усвоение детьми этикетной лексики, которая поможет установить контакты с другими детьми. Работа по данному разделу не предполагает систематического, целенаправленного изучения еще одного языка, кроме тех, которые изучаются по программе. Речь идет об ознакомлении детей со звучанием одних и тех же слов (здравствуй! до свидания! спасибо! как тебя зовут? и т.д.), на разных языках, особенно, если в группе есть дети, говорящие на этих языках, например, армянском, крымскотатарском, белорусском и т.д.. Эта работа направлена на то, чтобы донести до детей понимание того, что в мире существует множество языков, они очень красиво и по – разному звучат; хорошо знать много языков, тогда ты сможешь понять других и тебя поймут множество людей[2].

Работа с детьми должна строиться с учетом национального состава группы: посещают ли группу дети, совсем не владеющие языком обучения и общения, сколько таких детей, какова языковая ситуация в семье. Цели, задачи и содержание раздела «Язык сосе-

да» направлены на воспитание культуры словесного общения. Современные исследования свидетельствуют о том, что только в процессе общения развиваются языковые способности детей. Именно уровень коммуникативных способностей, навыков и умений во многом определяет уровень речевого развития детей. Речевое развитие ребенка - одно из основных условий становления личности в дошкольные годы. Степень развития этой сферы психики определяет уровень социальных и познавательных достижений ребенка – потребностей, интересов, знаний, умений, навыков, а также других психических качеств, которые составляют базис личностной культуры [3].

Навык может быть языковым, если «автоматизируются» (доводятся до совершенства) средства формирования мысли и построения речевых высказываний и речевым, если автоматизируются способы формирования и формулирования мысли, способы осуществления речевой коммуникации [3]. Подразделение навыков на языковые и речевые является достаточно условным, поскольку речевые навыки включают в свой состав языковые, а языковые навыки без их использования в речевой деятельности никакой самостоятельной ценности для человека не имеют. Основными параметрами сформированности речевых навыков являются бессознательность, полная автоматичность, соответствие норме языка, нормальный темп выполнения, устойчивость [1].

В национальных группах, где общение и обучение ведется на украинском или крымскотатарском языке, часть детей на начальном этапе часто не владеет данным языком. Различные жизненные ситуации сталкивают педагогов с проблемой, как помочь ребенку, который адаптируется в новой языковой среде. Именно такие дети требуют особого внимания, помощи со стороны педагогов, психологов, родителей, чтобы справиться с трудностями общения на неродном языке. Самое главное в таких ситуациях, чтобы ребенок мог удовлетворить базовые естественные потребности человеческого существования: попросить попить, сказать, что ему холодно или жарко, что его обидели, у него что-то болит, ему нужно в туалет. Если ребенок знает, как это сказать или показать, то он чувствует себя значительно увереннее. Некоторым детям нужно полгода, только для того, чтобы адаптироваться к новой языковой ситуации, и они, в основном, молчат. Знание и учет психолингвистических, педагогических и методических основ этой проблемы позволяет педагогам найти верный путь ее решения [4].

Иного подхода требует целенаправленная работа по программе обучения всех детей второму языку в детских садах Крыма. Естественный путь овладения языком – это повседневная коммуникация в семье, в общении со взрослыми и детьми. Искусственный путь, по которому осуществляется обучение в дошкольных учреждениях, – это систематичное, целенаправленное формирование речевых практических умений и навыков на втором языке, с учетом того, что в этом процессе принимают участие дети с разными степенями двуязычия, с разной языковой ситуацией в семье. Обучение второму языку будет действительно развивающим, если оно будет организовано следующим образом: от общих представлений о языке к по-

стижению закономерностей функционирования отдельных сторон языка, в их тесной взаимосвязи и единстве [6].

Особенностью изучения детьми дошкольного возраста любого неродного языка, является то, что ребенок не осознает, зачем ему нужно изучать тот или иной язык. Если у взрослого процесс обучения второму языку строится на основе произвольности и осознанности, то у детей преобладает непроизвольность. Учитывая закономерности развития ребенка дошкольного возраста, особое значение приобретает создание мотивации речевой деятельности ребенка. Мотивация в дошкольном возрасте основывается на базовых потребностях детей этого возраста. Психологи отмечают, что у ребенка очень рано зарождается потребность в осознании своей значимости, признании, самоутверждении, а реализовать эти потребности он может в игровой ситуации. Игровой мотив позволяет сделать так, чтобы у детей выполнение заданий, решение проблемных речевых задач стало осмысленным и в то же время интересным и увлекательным. Дети с удовольствием включаются в игровую ситуацию, когда нужна помощь кому-то, когда сложная ситуация для своего решения требует знания какого-то языка.

Сильным стимулом, побуждающим дошкольников к деятельности, является потребность в общении со взрослым. Дети стараются получить одобрение, похвалу, положительную оценку со стороны взрослого. Поэтому процесс общения на втором языке должен сопровождаться только положительными эмоциями: радостью нового знания, радостью, потому что получились, удовлетворенностью похвалой. При этом отрицательные эмоции недопустимы, так как негативные оценки закрепощают, вызывают зависть по поводу успехов других, скуку. С возрастом наиболее значимым мотивом становится познавательная потребность. Конечно, доминирующее значение познавательных, созидательных, общественно значимых мотивов у детей еще крайне неустойчиво, ситуативно, поэтому требуется постоянное, ненавязчивое их подкрепление, как в детском саду, так и в семье. В повседневной жизни взрослые могут обращать внимание детей на то, как много надписей на различных языках нас окружает, как много в мире разных стран, как много языков. Следует демонстрировать на собственном примере, что очень удобно знать много языков, тогда можно читать газеты и журналы на разных языках, понимать язык героев фильмов и мультфильмов, в случае необходимости в чем-то помочь иностранцам, объяснить им дорогу и т.д. Как уже отмечалось, для ребенка дошкольника основным стимулом изучения нового языка является мотив, в частности, мотив общения со сверстниками. Педагогам и родителям необходимо как можно чаще организовывать общение детей со сверстниками, говорящими на другом языке или создавать проблемную ситуацию, где в игровой форме будут проговариваться типичные языковые конструкции, способы приглашения в игру, выхода из нее, выражения дружбы, благодарности, недовольства.

Искусственная мотивация помогает достичь единства подражания и осознания коммуникативных действий, с их последующей автоматизацией. Это дли-

тельный и сложный процесс, как для педагогов, так и для детей. Организуя работу по ознакомлению детей с любым вторым языком, необходимо постоянно помнить, что знания и умения, усвоенные без желания и интереса, не окрашенные собственным положительным отношением, не становятся активным достоянием ребенка. Эмоциональный настрой в течение всего занятия, общения с взрослым поддерживают и стимулируют речевую активность детей, что, в свою очередь, способствует развитию личности ребенка.

Педагоги должны знать и учитывать в лингвистической работе с детьми особенности дошкольного возраста. Знание этих особенностей и закономерностей поможет своевременно решать сложные задачи обучения детей любому второму языку. К этим особенностям относятся:

- у детей отсутствуют предрассудки в отношении любого языка;
- они не боятся допустить ошибку;
- дети без предубеждения воспринимают общение с людьми, не такими, как они сами;
- они не разочарованы в своих возможностях;
- дошкольники не осознают потенциальных проблем обучения;
- для них отсутствуют языковые барьеры.

Принимая во внимание закономерности развития ребенка дошкольного возраста и его мотивационно – эмоциональной сферы, культура речевого общения со сверстниками и взрослыми вырабатывается постепенно в игровых ситуациях, в процессе решения проблемных задач, наблюдения за действиями взрослых и детей [4].

Основное условие успешного решения задач ознакомления детей с «языком соседа» и обучения второму языку заключается в том, что речь всегда успешно развивается в деятельности. В практических видах деятельности, где много движений, а также в таких действиях, которые легко имитировать в игре, музыкальной деятельности, в проблемных ситуациях общения дети естественным образом усваивают фонетику, лексику, грамматику иного языка. Наблюдения показывают, что лучше всего дети усваивают лексику, связанную с играми, приглашением к игре, выхода из нее. Стандартные фразы воспитателя (приветствия, благодарность, прощание), вопросы и ответы (Как тебя зовут? Иди сюда. Давай играть! и т.д.) естественно, ненавязчиво вводятся в лексикон ребенка. С расширением опыта общения словарь детей постепенно обогащается общеупотребительной лексикой: названиями частей тела, одежды, обуви, цветов, продуктов, игрушек, усваивается счет, простейшие выражения. Лексические темы, которые позволят легко и непринужденно ввести ребенка в мир иного языка, могут быть такими: "Давай познакомимся!", "Наши имена", "Игры, игрушки", "Семья", "Родной дом", "Родной город (село, поселок)", "Давай дружить!", "Детский сад", "Животные и растения родного края", "Профессии моих родителей", "Наши праздники".

Предваряя эту работу, можно провести с детьми небольшую беседу с использованием практических заданий. Например: «Общаясь со своими сверстниками и взрослыми, ты ведешь себя по-разному. Со взрослыми ты общаешься уважительно, учитывая их

возраст, жизненный опыт. Со своими ровесниками ты чувствуешь себя свободнее, проще, но и с ними нужно быть вежливым. Не кричать, не обрывать на полуслове, даже если кто-то ошибается. Нужно внимательно выслушивать, спорить уважительно, не оскорбляя ничего достоинства. Если ты что-то не понял, попроси повторить. Тогда у тебя будет больше настоящих друзей. Кому можно говорить «ты»? Кому нужно говорить «вы»? Подобные задания, развивая коммуникативные навыки, обогащают словарь детей этикетной лексикой, знакомят детей с формулами вежливости разных народов, способствуют речевому развитию на втором языке в целом.

Использование игр и игровых приемов для развития диалогической речи в ходе обучения второму языку и «языку соседа» позволяет сделать этот процесс естественным. Выполнение игровых заданий детьми отражает естественную логику формирования речевых умений у детей. В ходе словесных игр происходит восприятие и заимствование образцов диалогических реплик, формул речевого этикета, речевых шаблонов, их использование в репродуктивной и продуктивной речи и творческий перенос усвоенных образцов в самостоятельную речевую практику. Именно словесные игры помогают педагогу направлять речевое поведение детей на произнесение тех или иных реплик на втором языке. С помощью этих реплик дети постепенно учились высказывать свою точку зрения, свое суждение, а также реагировать на высказывание собеседника, доказывать свою правоту, проявлять терпение. Например, в игре "Мои любимые места в городе" одни дети описывают какую-либо достопримечательность города, не называя ее, а другие высказывают предположение, которые либо отклоняются, либо принимаются. В ходе игры развивается диалогическая, описательная речь, усваиваются различные грамматические конструкции, используются простые и сложные предложения. Умение формулировать свои побуждения и толерантно реагировать на побуждения других можно закреплять в играх "Сумей отказаться" и "Угощение", когда на просьбу водящего что-то сделать, ребенок вежливо отказывается или отклоняет предложение. Игры такого характера позволяют вносить в общение с детьми юмор, смех, а комические ситуации придают процессу обучения легкость, эмоциональность.

Обобщив результаты научных исследований, описанных в статьях И.А. Зимней, Е.И. Негневицкой, А.М. Богуш, Е.Ю. Протасовой, опыт работы педагогов дошкольных учреждений Крыма, можно рекомендовать воспитателям для успешного решения задач речевого развития детей на втором языке следующее:

- говорите с детьми о конкретных вещах, на интересующие ребенка темы, используя наглядный материал;
- если ребенок не понимает сказанное вами, перефразируйте свою мысль, обязательно донесите ее до ребенка путем повторов, переводя ключевые слова, с помощью мимики, соответствующей интонации, жестов;
- учитывайте уровень владения языком в семье;
- постепенно усложняйте свою речь, новые слова вводите в знакомый контекст, произносите слова четко, медленно, но, не утрируя произношение, до-

- бивайтесь полного понимания и адекватной реакции детей;
- продолжайте высказывания детей, особенно односложные, например: Дай! – Дать тебе игрушку? Книжку? Воду? подсказывайте слово;
- задавайте детям как можно больше вопросов, активизируя их речевую деятельность;
- используйте различные жизненные ситуации, моменты, связанные с бытовой, трудовой, самостоятельной деятельностью детей, сопровождайте их песенками, приговорками, считалками, притчами;
- используйте предметы материальной культуры для ознакомления с традициями, обычаями, ремеслами, народно-прикладным искусством, чтобы вызвать интерес к изучению языка этого народа;
- проигрывайте необходимые ситуации на игрушках, изображающих ваши просьбы, требования и их исполнение;
- создавайте у детей положительный образ второго языка, поддерживайте желание его изучать;
- в практике работы с детьми используйте комплексный подход, суть которого в учете как возрастных, так и речевых, психологических особенностей развития ребенка, специфики изучаемого языка, этапа обучения, взаимоотношения второго языка с родным;

- пропагандируйте в многообразной жизни детей второй язык и вторую культуру, избегая насилия над личностью, используя игру в качестве основной формы обучения;
- учитывайте в работе мнение родителей, делайте их своими союзниками в сложном деле приобщения детей к иной культуре, иному языку;
- несите ответственность, прежде всего перед собой, за свою деятельность, в том числе и речевую, так как сознательный самоконтроль повышает качество обучения.

Анализ теоретических источников, практического опыта дошкольных учреждений свидетельствует о том, что систематическое обучение детей дошкольного возраста второму языку возможно вне естественной языковой среды. Но оно должно быть занимательным, увлекательным, с опорой на ситуативность, наглядность и мотивированность, на многократное использование деятельностно-речевой ситуации, обогащенной элементами других видов деятельности. Эта работа строится на основе формирования положительного отношения к изучению иного языка, на понимании того, что ни одна конструкция языка не может быть усвоена полностью и сразу, что это длительный и сложный процесс поэтапного овладения практически умениями и навыками речи на втором языке.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: / За ред. А.М. Богуш. – К.: Вища шк., 2007. – 542с.  
*Bogush A.M., Gavrish N.V. Doshkil'na lingvodidaktika: Teorija i metodika navchannja ditej ridnoї movi: [The preschool linguodidactics : theory and method of studying children of native language] / Za red. A.M. Bogush. – K.: Vishha shk., 2007. – 542s.*
2. Крымский веночек. Региональная программа по межкультурному образованию детей дошкольного возраста в Крыму / Составители :Араджиони М.А.,Мухоморина Л.Г., Тригуб Л.М. – Симферополь, 2008. – 52с.  
*Krymskij venochek. Regional'naja programma po mezhkul'turnomu obrazovaniju detej doshkol'nogo vozrasta v Krymu [The Crimean garland. The regional program of intercultural education of preschoolers in Crimea ] / Sostaviteli :Aradzjioni M.A., Muhomorina L.G., Trigub L.M. – Simferopol', 2008. – 52s.*
3. Пироженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. – К.: Главник, 2005. – 112с.  
*Pirozhenko T. Movlennja ditini: Psihologija movlennєvih dosjagnen' ditini. – K.: Glavnik, 2005. – 112s.*
4. Протасова Е.Ю. Особенности обучения детей дошкольного возраста в условиях многоязычия. – М.: Центр «Школьная книга», 2007. – 272с.  
*Protasova E.Yu. Osobennosti obuchenija detej doshkol'nogo vozrasta v uslovijah mnogojazychija [Features of teaching of children of preschool age in the conditions of polylingual]. – M.: Centr «SHkol'naja kniga», 2007. – 272s.*
5. Семиченко В.А. Психология речи. Учебн.пос. – К.: «Магистр», 1998. – 112с.  
*Semichenko V.A. Psihologija rechi. Uchebn.pos [The psychology of speech : teaching aid]. – K.: «Magistr», 1998. – 112s.*
6. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240с.  
*Cejtlin S.N. Jazyk i rebenok: lingvistika detskoj rechi [The language and kid : the linguistic of child's speech]. – M.: VLADOS, 2000. – 240s.*

#### **Trigub L. Psychological and pedagogical aspects of organization of teaching process the second language in preschool establishments of Crimea**

**Abstract.** The some psychological and pedagogical problems which related to organization of teaching the second language in preschool establishments of Crimea are examined in the article. The basic approach to the decision of tasks of forming of vocal personality in the conditions of bilingualism taking into account the features of preschoolers is opened up in the article. There are complex approach of the decision of problem, explained of vocal activity, support on a situation, account of specific of co-operation of languages, etc. Methodical recommendations are offered to the teachers for the decision of tasks of vocal development of children in a bilingual linguistic environment.

**Keywords:** polylingual, crosscultural education, linguodidactics, psychophysiological factors, speech skills, communication-speech activity

Федченко Ю.О.

## Формування готовності до професійного саморозвитку магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю

Федченко Юлія Олександрівна, аспірант кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

**Анотація.** Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної педагогічної теорії і практики, в ній йдеться мова про професійний саморозвиток магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю у вищих навчальних закладах. Тема саморозвитку і професійного саморозвитку завжди була, є і буде актуальною для любого напрямку професійного становлення. У статті приділено увагу розкриттю сутності поняття професійний саморозвиток магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю. Автор прагнув дати смислову і термінологічну характеристику таких понять, як "саморозвиток", "професійний саморозвиток".

**Ключові слова:** самостійність, саморозвиток, самопізнання, самомотивація, рефлексія, професійний саморозвиток, магістранти педагогічного профілю

**Вступ.** Процес реформування системи освіти передбачає поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

**Короткий огляд публікацій з теми.** У сучасних соціально-економічних умовах зростає потреба суспільства у спеціалістах, здатних приймати самостійні рішення, готових взяти на себе відповідальність улюблених професійних ситуацій, які можуть визначити мету діяльності, обрати оптимальний шлях досягнення мети в умовах соціально-економічної ситуації що стрімко змінюється.

Вітчизняні і закордонні вчені сходяться у думці про велике значення такої риси магістранта, як самостійність, у становленні його, як спеціаліста-професіонала. Самостійність – не є риса сили волі або характеру, здібностей або мислення, це більш складна інтегративна риса особистості [3, с.157]. Самостійність співвідноситься з самореалізацією особистості, з її активною позицією по відношенню до самомотивації і саморозвитку, з певною незалежністю. Висока оцінка ставиться і такій особистісній якості майбутнього спеціаліста-педагога як креативність [8]. Відмічається, що паралельно з навчанням у вищому навчальному закладі магістрант специфічних категорій педагогічного профілю з метою подальшого саморозвитку повинен займатися вихованням самостійності, самовихованням, самомотивацією.

Ступінь розробленості проблеми підготовки спеціаліста, здатного до постійного професійного саморозвитку взаємопов'язана з розвитком особистісних якостей майбутнього спеціаліста, його практичних вмінь для самостійного ефективного виконання професійної діяльності. Саме тому все більша кількість дослідників відносять до основи професійно-особистісного саморозвитку самостійність, особистісний і професійний саморозвиток, це досить добре представлено у досліджах М.Р. Гінзбурга, Е.Ф. Зеєра та ін.

У сучасному психолого-педагогічному знанні аналізуються різні аспекти проблеми яку ми розглядаємо у статті. Теоретичні положення про зміст професійно-особистісного саморозвитку майбутнього фахівця розглядаються у працях А.І. Кузьмінського, Н.Ф. Талізної, М.Н. Бєрулава, К.Д. Ушинського.

Уточненню понять «готовність до професійного саморозвитку», його структури і механізмів формування сприяли теоретико-методологічні праці по психологічним основам освітнього процесу системи професійної освіти таких авторів: А.І. Кузьмінського, О.П. Савченко, С.С. Вітвіцької, Н.Ф. Талізної, Є.І. Гарбера, П.Я. Гальперіна. Поняття готовності досліджували А.А. Деркач, Н.Н. Дьяченко, В.Г. Зазикін, у контексті особистісного підходу готовність розглядалася Ю.К. Кабанським, Н.А. Батчаєвою, В.Д. Шадріковим.

**Мета статті** – актуалізувати розробку нових педагогічних технологій і підходів до організації освітнього процесу, спрямованого на формування професійно-особистісного саморозвитку майбутнього фахівця.

**Матеріали і методи.** Сучасна система вищої професійної освіти ставить завдання підготовки фахівців, здатних до безперервного вдосконалення, постійного поповнення і розширення спектра своїх знань і умінь, здатних розвиватися протягом всього свого життя, що володіють високим рівнем професійної культури як головного показника професійної діяльності. Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку [1]. Одним із основних механізмів формування професійного самовдосконалення є самовиховання (активна, цілеспрямована діяльність студента із систематичного формування і розвитку в собі позитивних якостей та усунення негативних) майбутніх фахівців. Основними етапами формування самовиховання є самопізнання, планування, реалізація плану (програми), контроль і регуляція [1]. З огляду на все зазначене, можна стверджувати, що на ефективність формування самовиховання у ході професійного становлення фахівця в стінах вишу впливатиме належне педагогічне керівництво з боку викладачів. Під педагогічним керівництвом самовиховання студентів розуміють оптимальну організацію життєдіяльності студентів, акцентування їх уваги на питаннях саморозвитку, відповідальності за себе, своє сьогоденне та майбутнє, а також стимулювання самовиховної діяльності під час навчально-виховного процесу.

Цей процес ґрунтується на психологічному механізмі постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму ("Я – реальне

професійне") і уявним його станом ("Я – ідеальне професійне") [2].

Основні механізми, форми і напрямки формування процесу професійного самовдосконалення: самоосвіта і самовиховання.

Самоосвіта – вдосконалення наявних у студента знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетенції.

Самовиховання - активна, цілеспрямована діяльність студента із систематичного формування і розвитку в собі позитивних якостей та усунення негативних. Планування самовиховання передбачає: визначення мети і основних завдань на перспективу і на певні етапи життя і діяльності студента; розроблення програми (плану) особистого розвитку; визначення умов діяльності із самовиховання (вироблення власних правил поведінки, вибір форм, засобів, методів і прийомів вирішення завдань у роботі над собою) [1].

План має бути конкретним за змістом, з чіткою послідовністю виконання завдань [4]. На цьому етапі роботи над собою використовують самозобов'язання (письмово оформлені зобов'язання перед собою за певний період досягти певних результатів: виховання у собі конкретних позитивних якостей, викорінення недоліків тощо; можуть бути оформлені як і власні правила поведінки); особистий план роботи над собою (передбачає систему заходів, спрямованих на формування у собі певних особистісних якостей, необхідних майбутньому фахівці); програму самовиховання (передбачає розкриття змісту роботи студента над вдосконаленням своєї особистості на тривалий період); девіз життя (влучно сформульована життєва ціль, життєве кредо, яке визначає повсякденну поведінку особистості).

Реалізація програми самовиховання передбачає використання таких прийомів самовиховання, як самопереконавання, самонавіювання, самозаохочення, самосуд, самопокарання та ін.

Самопереконавання полягає в тому, що студент у конкретній ситуації відшукує аргументи, щоб переконатися в правильності чи неправильності своїх дій.

Самонавіювання є психічним впливом людини на себе шляхом повторення подумки чи вголос певних суджень до повного оволодіння собою ("Я зможу спокійно вислухати зауваження").

До самозаохочення вдаються за необхідності подолати негативні риси характеру.

Самосуд є проявом незадоволення своїми діями, вчинками, поведінкою. Докори сумління пробуджують свідомість, викликають внутрішнє хвилювання і почуття провини. Самосуд зумовлює бажання позбутися недоліків у поведінці.

Самонаказ полягає у прийнятті особистістю рішення ніколи не відступати від існуючих принципів.

Сутність діяльності студента на етапі реалізації програми самовиховання полягає в тому, що він контролює роботу над собою, цілком тримає її в полі своєї свідомості (рефлексії) і на цій основі своєчасно виявляє відхилення реалізованої програми від заданої, запобігає їм, вносить відповідні корективи до плану подальшої роботи.

Контроль і регуляція самовиховання включає в себе прийоми самоконтролю, самозвіту, самооцінки.

Самоконтроль є одним із видів усвідомленої регуляції людиною власної поведінки та діяльності з метою забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, правилам, зразкам.

Самозвіт полягає у звітуванні особистості перед собою у різних формах (подумки, щоденник тощо) про виконання взятих зобов'язань, реалізацію плану та програми самовиховання [5].

На цьому етапі роботи над собою використовують самозобов'язання (письмово оформлені зобов'язання перед собою за певний період досягти певних результатів: виховання у собі конкретних позитивних якостей, викорінення недоліків тощо; можуть бути оформлені як і власні правила поведінки); особистий план роботи над собою (передбачає систему заходів, спрямованих на формування у собі певних особистісних якостей, необхідних майбутньому фахівці); програму самовиховання (передбачає розкриття змісту роботи студента над вдосконаленням своєї особистості на тривалий період); девіз життя (влучно сформульована життєва ціль, життєве кредо, яке визначає повсякденну поведінку особистості).

Усвідомлене і підсвідоме самовиховання, їх значуща роль у підвищенні ефективності професійного самовдосконалення доведена багатьма науковцями, які працювали у цьому напрямку. Самопізнання - виявлення студентом своїх здібностей і можливостей, рівню розвитку.

Напрями самопізнання: самопізнання себе в системі соціально-психологічних стосунків за умов навчальної і тих вимог, які передбачає ця діяльність; самопізнання рівня компетентності і особистих якостей, яке здійснюється шляхом самоспостереження, самоаналізу вчинків, поведінки, результатів діяльності; самооцінка, яка виробляється на основі зіставлення знань, умінь, якостей особистості з поставленими вимогами, яка забезпечує критичне ставлення майбутнього фахівця до своїх досягнень і недоліків.

На основі самопізнання і самооцінки формується рішення про необхідність самовиховання, створюється модель майбутньої роботи над собою.

На етапі самопізнання доцільно використовувати самоспостереження, самоаналіз, самооцінку [2].

Один з можливих варіантів вирішення даного завдання – цілеспрямоване формування у студента готовності до професійного саморозвитку в процесі навчання у вищій школі як однієї з ключових компетенцій, що дозволяють ефективно реалізовувати потенціал фахівця як в сьогоденні, так і в майбутньому.

Проблема формування готовності до саморозвитку демонструє особливу актуальність в системі вищої професійної педагогічної освіти. Сучасні тенденції професійної реалізації у сфері вищої освіти визначають для педагогічної освіти необхідність формувати професійну мобільність майбутнього фахівця, готовність до поліваріативності розвитку кар'єри і до реалізації творчого потенціалу, підвищувати його конкурентоспроможність на ринку праці. Реалізація нових орієнтирів не є запорукою ефективної професійної реалізації магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю, які повинні внести свій вклад в цей процес не тільки успішним освоєнням основних освітніх програм, але є постійною роботою над собою,



розвитком свого творчого та особистісного потенціалу, безперервним освоєнням нових знань і умінь впродовж всього свого життя. В цих умовах готовність до саморозвитку повинна стати одним з найбільш значущих результатів підготовки магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю в системі вищої професійної педагогічної освіти.

Отже, осмислення висловленого і проведені дослідження діагностики сучасного стану педагогічної освіти дозволили виявити ряд науково-педагогічних суперечностей, що стоять на шляху реалізації представлених вище орієнтирів:

– між соціальною потребою і відсутністю теоретико-педагогічного осмислення готовності до саморозвитку магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю в умовах інформаційного суспільства;

– між необхідністю формування готовності у магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю до професійного саморозвитку в умовах інформаційного суспільства та нерозробленістю педагогічних умов, що відбивають гуманітарну орієнтацію і постійну динаміку умов майбутньої професійної реалізації в сучасному суспільстві.

Проблема формування готовності до професійного саморозвитку магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю у вищих навчальних закладах отримує теоретичне осмислення на стику теорії та методики професійної освіти з іншими областями гуманітарного наукового знання: філософії, культурології, психології, соціології, загальної педагогіки.

**Результати і їх обговорення.** Таким чином, на основі вище викладеного, автор статті відмічає що для формування готовності до професійного саморозвитку магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю у вищих навчальних закладах важливо враховувати так звану область оптимальних значень адаптивності особистості і ефективності у професійній діяльності. Також слід пам'ятати, що першочерговою задачею освіти у вузах є формування особистості, яка здатна постійно і неперервно займатися своїм професійним і особистісним самовдосконаленням в умовах безперервної освіти. Вмотивованість магістрантів і, в частності, магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю до саморозвитку і самовдосконалення дає можливість здійснювати пошук змісту, форм і методів навчання. Проведений аналіз висновків і результатів досліджень дозволяє нам стверджувати, що значно розширилося розуміння і значення професійно-особистісного саморозвитку магістрантів, в тому числі і, магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю, у процесі їх професійної підготовки яка включає дисципліни з орієнтацією на розвиток і

саморозвиток, що в свою чергу підвищує рівень конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

**Висновки.** Зміна соціокультурних умов життєдіяльності людини за роки незалежності України значно змінили значення освітніх і самоосвітніх функцій особистості. Значно зросла конкуренція на ринку праці, це, в свою чергу, посилює мотивацію до саморозвитку та професійного саморозвитку як гаранта високого компетентнісного рівня професіоналізму, орієнтованого на міжнародний ринок праці. Поява нових засобів міжкультурної комунікації, організації освіти і бізнесу на новій компетентнісній основі актуалізують потребу спеціалістів у саморозвитку, що формує у них готовність до різних видів активної професійної діяльності на тлі тих змін які відбуваються у індивідуальній свідомості під впливом сьогодення.

До комплексу педагогічних умов що забезпечують успішність формування готовності магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю до професійно-особистісного саморозвитку відносяться комплекс дидактичних форм, методів і засобів, які моделюють між предметний і соціальний зміст інженерної діяльності майбутнього спеціаліста; здійснення викладачем педагогічної підтримки магістрантів педагогічного профілю, що проявляється у реалізації програми педагогічного супроводу їх навчальної діяльності; використання комплексу педагогічних технологій підготовки студентів до професійно-особистісного саморозвитку на основі їх самостійної навчальної діяльності; підготовка студентів до сприйняття умов конкуренції ринку праці на основі особистісно орієнтованої, творчої, акмеологічної системної взаємодії викладача-педагога і студентів; реалізація студентами внутрішньої мотивації і направленості на творче оволодіння знаннями, вміннями і навичками; організація педагогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності на основі спонукання студентів до самостійної початкової діяльності.

Програма педагогічного супроводу навчальної діяльності магістрантів специфічних категорій педагогічного профілю по формуванню готовності до професійного саморозвитку орієнтована на тип педагогічного спілкування, що сприяє взаєморозвитку і взаємобагаченню знаннями.

Роль і значення педагогічного керівництва у ефективному формуванні самовиховання майбутнього фахівця важко переоцінити. Під педагогічним керівництвом самовиховання студентів розуміють оптимальну організацію їх життєдіяльності, акцентування їх уваги на питаннях саморозвитку, відповідальності за себе, своє сьогодення та майбутнє, а також стимулювання самовиховної діяльності під час навчально-виховного процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Вітвіцька С.С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С.С. Вітвіцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка (19). - 2004.- С. 69 – 71.  
*Vitvits'ka S.S. Teoretychni zasady pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoyi pedahohichnoyi osvity [The theoretical basis of preparation of masters in terms of grade Teacher Education] / S.S. Vitvits'ka // Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka (19). - 2004.- S. 69 – 71.*

2. Основні напрями реформування вітчизняної педагогічної освіти // Вища освіта України. Тематичний випуск "Наука і вища освіта в Україні: міра взаємодії". – К., 2008.- С. 19 – 20. – 212 с.  
*Osnovni napryamy reformuvannya vitchyznyanoi pedahohichnoyi osvity [The main directions of reforming national teacher education] // Higher education Ukraine. Thematic issue "Nauka i vyshcha osvita v Ukraini: mira vzayemodiyi". – K., 2008.- S. 19 – 20.*

3. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / Курлянд З.Н., Хмельюк З.І., Семенова А.В. та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007.- 495 с.  
*Pedahohika vyshchoyi shkoly [Higher Education Pedagogy]: [navch. posib.] / Kurlyand Z.N., Khmelyuk Z.I., Semenova A.V. ta in.; za red. Z. N. Kurlyand. – 3-tye vyd., pererob. i dop. – K.: Znannya, 2007.- 495 s.*
4. Педагогіка вищої школи. Самовиховання студентів в умовах вищих навчальних закладів та його мотивація [Е-ресурс].  
*Pedahohika vyshchoyi shkoly. Samovykhovannya studentiv v umovakh vyshch navchal'nykh zakladiv ta yoho motyvatsiya [Higher Education Pedagogy. Self-students in higher education institutions and their motivation] [Online] <http://pedlib.com.ua/>*
5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч.посіб. – К. "Академвидав", 2006. – 352 с. (Альмаматер).  
*Fitsula M.M. Pedahohika vyshchoyi shkoly [Higher Education Pedagogy]: Navch.posib. – K. "Akademvydav", 2006. – 352 s. (Al'mamater).*
6. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя: теоретико-методологічний аспект: монографія / М. Г. Чобітько [МОН України. АПН України. Інститут педагогіки і психології професійної освіти]. – Черкаси: Брама-Україна, 2006. – 560 с.  
*Chobit'ko M.H. Osobystisno oriyentovana profesiyna pidhotovka maybutn'oho vchytelya: teoretyko-metodolohichny aspekt: monohrafiya [Individually oriented training future teachers: theoretical and methodological aspects] / M. H. Chobit'ko [MON Ukrainy. APN Ukrainy. Instytut pedahohiky i psykholohiyi profesiynoyi osvity]. – Cherkasy: Brama-Ukrayina, 2006. – 560 s.*
7. Чобітько М.Г. Самовдосконалення студентів – майбутніх учителів – у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М.Г. Чобітько // Педагогіка і психологія. – 2004. – №1. – С.57–69.  
*Chobit'ko M.H. Samovdoskonalennya studentiv – maybutnikh uchyteliv – u protsesi osobystisno oriyentovanoi profesiynoyi pidhotovky [Self-students - future teachers - in the individual oriented training] / M. H. Chobit'ko // Pedahohika i psykholohiya. – 2004. – №1. – S.57–69.*
8. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: [учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности 03.13.00 – "Социальная педагогика"] / М. В. Шакурова. – М.: Академия, 2002. – 266 с.  
*Shakurova M. V. Metodyka y tekhnolohyya raboty sotsyal'noho pedahoha [Methods and Technologies of Social work educator]: [ucheb. posobyе dlya stud. vuzov, obuchayushchykhsya po spetsyal'nosti 03.13.00 – "Sotsyal'naya pedahohyka"] / M. V. Shakurova. – M.: Akademyya, 2002. – 266 s.*

#### **Fedchenko Yu.O. Formation of readiness for professional self undergraduates specific categories of pedagogical**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of modern educational theory and practice, it dealt with the professional self undergraduates specific categories of educational profiles in higher education. The theme of self-development and professional self-development has always been, is and will be relevant for dear towards professional development. The paper focus on the essence of the concept of disclosure professional self undergraduates specific pedagogical categories. The author sought to give meaning and terminology characteristic of concepts such as "self-development", "professional self-development."

**Keywords:** independence, self-development, self-knowledge, self-motivation, reflection, professional self-development, pedagogical undergraduates

#### **Федченко Ю.А. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию магистрантов специфических категорий педагогического профиля**

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме современной педагогической теории и практики, в ней идет речь о профессиональном саморазвитии магистрантов специфических категорий педагогического профиля в высших учебных заведениях. Тема саморазвития и профессионального саморазвития всегда была, есть и будет актуальной для любого направления профессионального становления. В статье уделено внимание раскрытию сущности понятия профессиональное саморазвитие магистрантов специфических категорий педагогического профиля. Автор стремился дать смысловую и терминологическую характеристику таких понятий, как "саморазвитие", "профессиональное саморазвитие".

**Ключевые слова:** самостоятельность, саморазвитие, самопознание, самомотивация, рефлексия, профессиональное саморазвитие, магистранты педагогического профиля

Чорновол Л.О.

## Організація виховного середовища в інститутах шляхетних дівчат

Чорновол Людмила Олегівна, аспірантка кафедри вищої школи та освітнього менеджменту  
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, м. Черкаси, Україна

**Анотація.** У статті висвітлено основні складові організації виховного середовища в інститутах шляхетних дівчат. Основну увагу приділено аналізу форм і методів фізичного, релігійно-морального та морально-етичного виховання в закритих жіночих навчальних закладах, що функціонували в Україні протягом XIX – початку XX ст.

**Ключові слова:** інститути шляхетних дівчат, вихованки, моральне виховання, виховне середовище

Національна доктрина розвитку освіти наголошує на особливо уважному ставленні до надбань вітчизняної культури та історії, створенні повноцінної системи освіти, яка давала б молоді ґрунтовні знання на рівні світових стандартів з обов'язковим урахуванням традицій українського шкільництва і виховання. У цих умовах актуальним є використання досвіду роботи навчальних закладів у цілому, та умов створення і діяльності системи інститутів шляхетних дівчат протягом XIX – початку XX ст. в Україні зокрема.

Проблема освіти жіноцтва постійно перебуває в центрі уваги дослідників. Праці О. Андросової [1], О. Аніщенко [2], А. Белової [4], В. Добровольської [4], Л. Чорновол [5] присвячені історії розвитку жіночої освіти, у тому числі домашньої, початкової, середньої, вищої, зарубіжного досвіду навчання жінок. Проте відсутні узагальнюючі праці, присвячені вивченню організації виховної системи інститутів шляхетних дівчат в Україні.

Метою даної статті є з'ясування чинників та умов організації виховного середовища в інститутах шляхетних дівчат – закритих жіночих навчальних закладах, що функціонували в Україні протягом XIX початку XX ст.

Аналіз робіт вітчизняних (І. Бецький, П. Лесгафт, М. Пирогов, К. Ушинський, С. Шацький) і зарубіжних (І. Герbart, Ф. Дістервег, Й. Песталотці, Фенелон, Б. Хоскен, Ю. Ціммер) учених дозволив визначити "організацію виховного середовища" інститутів шляхетних дівчат XIX – початку XX ст. як сукупність процесів або дій, що забезпечують упорядкованість середовища з метою створення педагогічних умов для соціалізації і виховання підростаючого покоління дівчат з метою належного виконання ними визначених суспільством соціальних ролей, формування гідних громадянок Вітчизни.

Призначення жінки у традиційному суспільстві бачили винятково в сім'ї. Родина розглядалася як найважливіша цінність, опора і "найміцніше піддунтя держави". Роль жінки – дружини і матері – полягала в тому, щоб нести в сім'ю духовність, а саме: "віру в Бога, поширювати добро, своїм прикладом і моральним впливом облагороджувати родину, давати дітям початкове виховання і освіту" [20, с. 5]. Згідно із статутом інститутів мета виховання шляхетних дівчат передбачала "християнське благочестя, слухняність, взаємну повагу, скромність, стриманість, добродійну поведінку, добросердечність, великодушність, поштивість до старших" [6, с. 3; 7, с. 4].

Спеціально розроблена система виховання в жіночих навчальних закладах включала такі складові: фізичне виховання; релігійно-моральне виховання; моральне виховання; дидактичне виховання за допомогою навчання.

В основу організації виховного середовища інститутів шляхетних дівчат було покладено принцип замкнутості. Починаючи з семи-восьми років дівчатка виховувалися в суворій ізоляції від рідних, яка переривалася лише у дні побачень з родичами, що проходили під пильним наглядом персоналу закладу. Кожний клас в інституті шляхетних дівчат перебував під наглядом класної дами – наглядачки. Її обов'язком було керівництво вихованням дівчат і допомога вчителям в організації навчання. Основним критерієм відбору класних дам, зобов'язаних стежити за належним вихованням дівчат, був їхній незаміжній статус [8, с. 26].

Заходи організації виховного середовища інститутів шляхетних дівчат щодо фізичної підготовки скеровувалися на забезпечення здоров'я, правильний розвиток дівочого організму. До компетенції класної дами входив нагляд за дотриманням гігієни вихованками. Засобами забезпечення фізичного здоров'я інституток були: рекреаційні години, рухливі ігри, танці, гімнастика, прогулянки на свіжому повітрі, відвідування лазні, купальні. Крім цього, пріоритетну увагу наглядачки мали звертати на раціон харчування учениць (якість, поживність, свіжість, розмір порції) [9, с. 137].

Звичайний раціон інститутки протягом доби включав такі складові: ранковий чай з булкою; сніданок: шматок хліба з невеликою кількістю масла і сиру, порція молочної каші або макаронів; обід: суп без м'яса, гарнір – м'ясо з цього супу, десерт – маленький пиріжок; вечірній чай з булкою [10, с. 268]. По суті, система харчування в інститутах базувалася на принципах економічної раціональності і скромності задоволення базових потреб. У пости раціон учениць ставав ще менш поживним. Аналіз спогадів вихованок інститутів шляхетних дівчат засвідчує, що всі вони через роки нарікали на погане харчування, відзначаючи малий розмір порцій, нерідко одноманітність страв [11, с. 168]. Для подолання примх і капризів учениць щодо інститутського (не завжди смачного) раціону педагоги поклалися на перевірені засоби: переконання та час, при цьому останній вважався більш дієвим, оскільки почуття голоду врешті-решт упокорювало невдоволених.

На підтримання фізичного здоров'я дівчат скеровувалися і чіткий розпорядок дня в інституті. Наведемо типовий розклад вихованок Полтавського інституту шляхетних дівчат: 6-00 год. – підйом, ранковий туалет; 7-30 год. – прихід класної дами, молитва, ранковий чай; 8-00 – 9-00 год. – підготовка до уроків; 9-00 – 12-00 год. – навчальні заняття; 12-00 – 14-00 год. – обід, вільний час (відпочинок); 14-00 – 16-00 год. – навчальні заняття; 16-00 – 16-30 год. – полуденок (вечірній чай); 16-30 – 19-00 год. – підготовка до занять наступного дня, уроки танців чи співу; 19-00 – 20-00 год. – вечеря і відпочинок; 20-00 – 21-00 год. – молитва і приготування до сну; о 21-год. – всі вихованки мали бути в ліжку [12, с. 142]. Зміни до встановленого розпорядку дня учениць інститутів передбачалися тільки в суботу, пообідні години якої дівчата присвячували повторенню тижневих уроків.

Додатковим чинником фізичного виховання в інститутах вважалося загартування вихованок, що в тогочасних реаліях означало досить помірні температурні показники в приміщеннях. Температура повітря в навчальних аудиторіях і дортуарах дорівнювала 16–18°C, в окремих закладах не піднімалася вище 12°C). Саме на холод у стінах інститутів одностайно скаржилися всі їхні вихованки [13, с. 105]. Нерідко переохолодження призводило до простудних захворювань учениць, яких ізолювали до лазарету.

Практика функціонування інститутів шляхетних дівчат протягом першої половини XIX ст. виявила, що в системі фізичного виховання як складової вихованого середовища не все було корисним для юного дівочого організму, зокрема їхнього здоров'я. Протягом навчального року вихованки майже постійно перебували в приміщеннях інститутів. Влітку під час канікул, коли більшість часу дівчата проводили в інститутському саду, наглядачки нерідко забороняли їм бігати, грати в рухливі ігри.

Обов'язкову і важливу складову виховного середовища інститутів шляхетних дівчат становив релігійно-моральний розвиток дівчиць. Метою релігійно-морального виховання було плекання і зміцнення релігійних почуттів учениць, які мали стати невід'ємною складовою їхнього характеру, життя, повсякденних відносин. Головним принципом його організації вважалося християнське благочестя, а відповідальною особою був заковничитель. Обов'язком класної дами було нав'ювати вихованкам благоговіння до істин християнської релігії. Формами реалізації релігійно-морального розвитку вихованок були щоденні молитви, відвідання церкви, дотримання всіх християнських обрядів, ознайомлення з істинами і догмами християнського віросповідання.

Важливою складовою виховного середовища інститутів шляхетних дівчат становило моральне виховання учениць, що передбачало засвоєння "світських доброчинностей": лагідність, покірливість, поштивість, доброчинну поведінку, скромність і великодушність. Провідним принципом виховання була законслухняність, авторитетність старших, представників влади, слухняність батькам (опікунам), педагогам. Відповідно сформованими засадами щоденної поведінки вихованок мали стати

лагідність, прощення образ, любов до людей без будь-яких станових, вікових чи релігійних застережень, повага до вищих, благоговіння до закону і влади [14, с. 68, 130].

Морально-етичне виховання інституток ґрунтувалося на тезі: "ледарство є матір'ю пороків, а батько – всіх чеснот – працьовитість" [15, с. 7]. Етичне виховання як складова виховного середовища інститутів шляхетних дівчат базувалося на принципах природності, шляхетності, жіночості. Поведінка інституток мала бути невимішеною, що вказувало на освіченість, делікатність, скромність і витончену жіночність. Вихователям рекомендувалося скеровувати зусилля щодо усунення манірності, розніженості, зазнайства.

Спеціальної уваги потребував психологічний стан вихованок, який у юному віці суттєво впливав на фізичне здоров'я. Одним із принципів поводження з вихованкою, особливо в умовах формування дівочої сором'язливості, була делікатність. Інструкція чітко вказувала: "Класна дама зобов'язана сама все бачити, усе знати, і розмовляти з дівцею наодинці" (п. 24) [12, с. 145]. Їй рекомендувалося відкинути офіційну ввічливість, поводитися з ученицями по-материнськи широкосердно, знайти оптимальні способи втішити і заспокоїти вразливих вихованок. В інституті мали здолати й опуклі вади дівочого характеру. Приміром, усунути потайливість пропонувалося розмовами з вихованкою наодинці, допомогою у заняттях, турботою, тобто класна дама мала ввійти в довіру до неї, викликати в ній повну відвертість.

Педагоги сприяли зміцненню між вихованками дружби, взаємодопомоги, колективізму. Не рекомендувалося надмірно хвалити найкращих учениць. Дидактичні інструкції визначали, що класна дама мала особистим прикладом, своєю шляхетною і розсудливою розпорядливістю виправляти виявлені у вихованок вади, інакше вона ризикувала втратити педагогічний авторитет у вихованок [16, с. 49].

Базовою засадою організації виховного середовища в інститутах шляхетних дівчат був патерналізм: клас – це велика родина учениць і класної дами, обов'язок останньої добре знати її та керувати нею. Задля цього наглядачка мала постійно перебувати поряд з дівчатами свого класу, турбуватися про їхні успіхи в навчанні, вивчати думки і наміри, спостерігати за поведінкою, зовнішнім виглядом. Засоби морального впливу охоплювали всі складові виховного середовища, в якому перебувала інститутка як під час навчальних занять, так і поза ними. Інструкція педагогічному персоналу інститутів рекомендувала виховувати особистим прикладом. Класна дама мала налагодити довірливі стосунки з вихованками, оберігати їхню душевну цнотливість, уникати примусу і суворості, духу суперництва. Педагогічним засобом корекції відхилень у поведінці учениць були моральні настанови наодинці, чим запобігали застосування покарання до порушниць [17, с. 70].

Свята та пообідні години вихованки інститутів проводили в дортуарах, що і було головною принадою вільного від занять часу. У дортуарах вони були звільнені від постійного нагляду класних дам. Дівчата проводили вільний час невеликими групами з музикою, співами, іноді

влаштували танці, ігри. Чимало часу учениці присвячували читанню історичних і повчальних книжок.

Регулятивним механізмом в організації виховного середовища інститутів шляхетних дівчат були спеціальні види винагород і покарань, які носили суто моральний характер. У системі заохочень вихованок інститутів потрібно виокремити: ласкаві слова, додаткова увага, звертання в лагідній формі; певне доручення, що демонструє довіру педагога; схвальні відгуки перед батьками, родичами, знайомими, іншими педагогами та адміністрацією навчального закладу [9, с. 208].

Значущий аспект внутрішнього життя закритих навчальних закладів – підтримання порядку і дисципліни. Дисципліна – атрибут будь-якого навчального закладу, але в закритих установах, якими були інститути шляхетних дівчат, вихованки повинні були дотримуватися її цілодобово, не маючи можливості її змінити, обрати інше середовище. Загальними підходами до розробки системи покарань і їхнього застосування в дівочих інститутах були гуманізм, педагогічна доцільність, відповідальність за морально-ціннісне спрямування особистості, рефлексії самоконтролю і самовиховання дівчат.

Види і форми стягнень і покарань в інститутах шляхетних дівчат за порушення дисциплінарних норм були такими: більш суворе, офіційне поведіння; догана наодинці, догана в класі (перша без учителя, потім за присутності вчителя); негативний відгук перед інспектрисою і начальницею, відібрання знаків (стрічки) відмінниці, відділення на певний час від решти вихованок на спеціальне місце; стояння (нетривале), коли інші сидять; стояння в кутку; позбавлення фартуха [10, с. 269]. Практикувалося також позбавлення побачень з рідними протягом певного часу, що вважалося одним з найсуровіших покарань. Категорично заборонялися фізичні покарання. Загалом покарання мали узгоджуватися із ступенем провини, віковими і фізіологічними характеристиками інститутки. Варто наголосити, що головним засобом виховного впливу існуючої системи покарань в інститутах шляхетних дівчат був не фізичний біль, а сором. Класна дама мала виявити весь свій педагогічний такт при визначенні більш дієвого стягнення для конкретної вихованки. У тогочасних інститутських реаліях заробити догану мож-

на було за будь-який відступ від правил: гучна розмова на перерві, недбало заправлену постіль, не за статутом зав'язаний бант на фартуху тощо. Показником ефективності організації виховного середовища інститутів шляхетних дівчат вважалося повне підпорядкування визначеним нормам і правилам внутрішнього життя, на що опосередковано вказує позначення вихованок, які вирізнялися слухняністю і відмінною поведінкою, – "парфетки" (від франц. "parfaite" – досконала). Порушення встановленого в навчальному закладі порядку не схвалювалося, вважалося "поганим поведінням", тому пустинок і норовливих учениць називали «мовешками» (від франц. "mauvaise" – погана) [13, с. 17].

Системотворчим чинником виховного середовища інститутів шляхетних дівчат була чітка субординація і детальна регламентація внутрішнього розпорядку та поведінки суб'єктів виховання. Вона розпочиналася зі спостереження за охайністю і зовнішністю вихованок, підтримувалася суворим контролем за дотриманням ними норм і правил інститутського життя, встановленого розпорядку дня. Регламентація поширювалася і на зовнішній вигляд інститутки. Однакові зачіски (молодших дівчаток часто коротко стригли, а старшим надійно прибирали волосся), охайна форма. Суворе регламентація внутрішнього розпорядку життя закритих жіночих навчальних закладів позначалося на атмосфері в інститутах, яка почасти нагадувала дух казарми. Така система інститутського виховання вже наприкінці 1840 – початку 1850-х рр. викликала серйозне занепокоєння громадськості.

Отже, дослідження організації виховного середовища інституту шляхетних дівчат в Україні виявило, що першорядне значення надавалося духовно-моральній підготовці вихованок. Основною метою було виховання серця і характеру. Набуття "гарних манер" і світської шляхетності мало допомогти вихованці інституту зайняти чільне становище в тогочасному суспільстві, а прищеплені інституткам "звички" до чеснот ставали запорукою покращення духовності соціуму. Предметом особливої турботи адміністрації і педагогів інститутів було моральне виховання учениць, яке здійснювалося на релігійній основі.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Андросова О.А. Генезис и содержание высшего женского образования в России второй половины XIX – начала XX века: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.01 / О.А. Андросова. – М., 2008. – 206 с.  
*Androsova O.A. Henezys y sodержzhanje vysshheho zhenskoho obrazovaniya v Rossyy vtoroy polovyny KhIKh – nachala KhKh veka [The genesis and content of higher education for women in Russia second half XIX - early XX century]: dys. ... kand. pedahoh. nauk: 13.00.01 / O.A. Androsova. – M., 2008. – 206 s.*
2. Аніщенко О.В. Педагогічна практика в закладах жіночої освіти: вітчизняний досвід / О.В. Аніщенко // Наукові записки: психол.-пед. науки. – Ніжин, 2002. – № 4, Ч. 2. – С.120-122.  
*Anishchenko O.V. Pedahohichna praktyka v zakladakh zhinochoyi osvity: vitchyznyanyy dosvid [Pedagogical practice in institutions of female education: international experience] / O.V. Anishchenko // Naukovi zapysky: psykhol.-ped. nauky. – Nizhyn, 2002. – № 4, Ch. 2. – S.120-122.*
3. Белова А.В. Домашнее воспитание дворянок в первой половине XIX в. / А.В. Белова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 68–74.  
*Belova A.V. Domashnee vospytanye dvoryanok v pervoy polovynе XIX v. [Home education noblewomen in the first half of the 19<sup>th</sup> century] / A.V. Belova // Pedahohyka. – 2001. – № 10. – S. 68–74.*
4. Добровольська В.А. Історія жіночої освіти Півдня України (1901-1910 рр.) : автореф. дис. канд. історич. наук :07.00.01 "Історія України" / В.А. Добровольська. – Дніпропетровськ, 2006. – 20 с.  
*Dobrovolska V.A. Istoriya zhinochoyi osvity Pivdny Ukraine (1901-1910 rr.) [History of women's education in the South Ukraine (1901-1910 years)]: avtoref. dys. kand. istorych. nauk :*

- 07.00.01 "Istoriya Ukrainy" / V.A. Dobrovolska. – Dnipropetrovsk, 2006. – 20 s.
5. Чорновол Л.О. Результативність навчання в інститутах шляхетних дівчат України протягом XIX ст. / Л.О. Чорновол // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип.712. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2014. -199-205.
- Chornovol L.O. Rezultatyvnist navchannya v institutakh shlyakhetnykh divchat Ukrainy protyahom KhIKh st. [Effectiveness studies at the Institute for Noble Maidens Ukraine during the nineteenth century] / L.O. Chornovol // Naukovyy visnyk Chernivetskoho universytetu. – Vyp.712. Pedagogika ta psykholohiya. – Chernivtsi, 2014. -199-205.
6. Устав воспитания двухсот благородных девиц, учрежденного ее Величеством государынею императрицею Екатериною Второю. – СПб.: Императорская академия наук, 1768. – 68 с.
- Ustav vospytannya dvukhsot blahorodnykh devyts, uchrezhdennoho ee Velychestvom hosudaryneyu ymperatrytseyu Ekaterynoyu Vtoroyu [Charter parenting two hundred noble girls, founded by Her Majesty, Empress Catherine II]. – SPb.: Ymperatorskaya akademya nauk, 1768. – 68 s.
7. Устав женских учебных заведений ведомства учреждений императрицы Марии, утвержденный 30 августа 1855 г. – СПб.: Тип. В.С. Балашова, 1885. – 42 с.
- Ustav zhenskykh uchebnykh zavedeniy vedomstva uchrezhdenyuy ymperatrytsy Maryu, utverzhdennyy 30 avhusta 1855 h. [Statutes of female education departments of institutions of the Empress Maria, approved August 30, 1855] – SPb.: Typ. V.S. Balashova, 1885. – 42 s.
8. Лядов В.И. Исторический очерк столетней жизни Императорского воспитательного общества благородных девиц / сост. В.Н. Лядов. – СПб.: Тип. журн. Странник, 1864. – 111 с.
- Lyadov V.Y. Ystorychesky ocherk stoletney zhyzny Ymperatorskoho vospytatelnoho obshchestva blahorodnykh devyts [Historical Sketch of a century of life of the Imperial Educational Society for Noble Maidens] / sost. V.N. Lyadov. – SPb.: Typ. zhurn. Strannyk, 1864. – 111 s.
9. Лихачева Е.О. Материалы для истории женского образования в России (1828-1856) / Е.О. Лихачева. – СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1895. – 272 с.
- Lykhacheva E.O. Materyaly dlya ystoryy zhenskoho obrazovanyya v Rossyy (1828-1856) [Materials for the history of women's education in Russia (1828-1856)] / E.O. Lykhacheva. – SPb.: Typohrafiya M.M. Stasyulevycha, 1895. – 272 s.
10. Лихачева Е.О. Материалы для истории женского образования в России (1796-1828) / Е.О. Лихачева. – СПб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1893. – 308 с.
- Lykhacheva E.O. Materyaly dlya ystoryy zhenskoho obrazovanyya v Rossyy (1796-1828) [Materials for the history of women's education in Russia (1796-1828)] / E.O. Lykhacheva. – SPb.: Typohrafiya M.M. Stasyulevycha, 1893. – 308 s.
11. Воспоминания институтской жизни // Русский вестник. – 1861. – № 9-10. – С. 160-173.
- Vospomynannya ynstitut-skoy zhyzny [Memories of institute life] // Russky vestnyk. – 1861. – № 9-10. – S. 160-173.
12. Мазанов П.И. Полтавский институт благородных девиц (1818-1898): арх. справки / П.И. Мазанов. – Полтава: Тип. Л. Фришберга, 1899. – 324 с.
- Mazanov P.Y. Poltavskyy ynstitut blahorodnykh devyts (1818-1898): arkh. spravky [Poltava Institute for Noble Maidens (1818-1898): archival information] / P.Y. Mazanov. – Poltava: Typ. L. Fryshberha, 1899. – 324 s.
13. Институтки: Воспоминания воспитанниц институтов благородных девиц / сост. В.М. Боковой и Л.Г. Сахаровой. – М.: Новое литературное обозрение, 2003. – 576 с.
- Ynstitutky: Vospomynannya vospytannits ynstitutov blahorodnykh devyts [Schoolgirls: Memories pupils Institute for Noble Maidens] / sost. V.M. Bokovoy y L.H. Sakharovoy. – M.: Novoe lyteraturnoe obozrenye, 2003. – 576 s.
14. Давыденко В. Образование и воспитание женщины по творениям благого Иеронима / В. Давыденко // Вера и разум. – 1899. – Т.1, ч. 2. – С. 60-74, 123-140.
- Davydenko V. Obrazovanye y vospytanye zhenshchyny po tvorennyam blahoho Yeronima [Education and training of women of good creations Jerome] / V. Davydenko // Vera y razum. – 1899. – T.1, ch. 2. – S. 60-74, 123-140.
15. Ольденбургский П.Г. Наставление для образования воспитанниц женских учебных заведений / П.Г. Ольденбургский. – СПб.: Тип. Опекунского совета, 1852. – 35 с.
- Oldenburhskyy P.H. Nastavlenye dlya obrazovanyya vospytannits zhenskykh uchebnykh zavedeniy [Manual for the formation of the female pupils of educational institutions] / P.H. Oldenburhskyy. – SPb.: Typ. Opekunskoho soveta, 1852. – 35 s.
16. Зейлигер-Рубинштейн Е.И. Очерки по истории воспитания и педагогической мысли / Е.И. Зейлигер-Рубинштейн. – Л.: Наука, 1978. – 72 с.
- Zeylyher-Rubynshhteyn E.Y. Ocherky po ystoryy vospytannya y pedahohycheskoy mysly [Essays on the history of education and pedagogical thought] / E.Y. Zeylyher-Rubynshhteyn. – L.: Nauka, 1978. – 72 s.
17. Днепров Э.Д. Женское образование в России: учеб. пособие для вузов / Э.Д. Днепров, Р.Ф. Усачева. – М.: Дрофа, 2009. – 288 с.
- Dneprov E.D. Zhenskoe obrazovanye v Rossyy: ucheb. posobyе dlya vuzov [Female education in Russia: A manual for schools] / E.D. Dneprov, R.F. Usacheva. – M.: Drofa, 2009. – 288 s.

#### Chornovol L. O. The organization of the educational environment in the institutions of noble maidens

**Abstract.** The article highlights the main components of the educational environment in the Institutes of noble maidens. The main attention is paid to the research of the forms and methods of physical, religious, moral education in the closed educational institutions that were in Ukraine during the 19<sup>th</sup> – at the beginning of 20<sup>th</sup> centuries.

**Keywords:** institutes of noble maidens, the wards, moral breeding, educational environment

#### Черновол Л.О. Организация воспитательной среды в институтах благородных девиц

**Аннотация.** В статье отражены основные составляющие организации воспитательной среды в институтах благородных девиц. Основное внимание уделено анализу форм и методов физического, религиозно-нравственного и морально-нравственного воспитания в закрытых женских учебных заведениях, которые функционировали в Украине на протяжении XIX – начале XX в.

**Ключевые слова:** институты благородных девиц, воспитанницы, нравственное воспитание, воспитательная среда

Яева Н.М.

## Развитие диалогической речи учащихся пятых классов в процессе обучения крымскотатарскому языку

Яева Назле Миметовна кандидат педагогических наук,  
старший преподаватель кафедры дошкольного образования  
Республиканское высшее учебное заведение «Крымский инженерно-педагогический университет»  
г. Симферополь, Крым

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс построения экспериментальной методики обучения крымскотатарской диалогической речи, в результате чего были определены этапы формирования диалогической речи, а также языковые и речевые упражнения которые соответствовали каждому этапу обучения и были направлены на формирование умений и навыков речевой деятельности, которыми должны овладеть учащиеся пятых классов. Целью исследования явилось – развитие диалогической речи учащихся пятых классов в процессе обучения крымскотатарскому языку на основе создания лингводидактической модели формирующей умения и навыки диалогического общения. Приводится лингводидактическая модель экспериментально-исследовательского обучения. В процессе построения экспериментальной методики были определены этапы формирования диалогической речи, а также языковые и речевые упражнения которые соответствовали каждому этапу обучения и были направлены на формирование умений и навыков речевой деятельности, которыми должны овладеть учащиеся. Экспериментально-исследовательское обучение строилось на основе лингводидактической модели, включающей следующие основные компоненты:

1. Цель: развитие диалогической речи учащихся пятых классов в процессе обучения крымскотатарскому языку.
2. Принципы экспериментального обучения: *общедидактические* и *лингводидактические*.
3. Основные этапы экспериментального обучения: а) подготовительный; б) развитие умений построения диалога; в) формирование коммуникативных умений.
4. Методы обучения, используемые на каждом из этапов формирования крымскотатарской диалогической речи.
5. Виды речевой деятельности: *говорение и слушание*.

**Ключевые слова:** *лингводидактическая модель, принципы обучения, методы обучения, этапы обучения, эффективность обучения*

Целью статьи является – развитие диалогической речи учащихся пятых классов в процессе обучения крымскотатарскому языку на основе создания лингводидактической модели формирующей умения и навыки диалогического общения.

В процессе построения экспериментальной методики были определены этапы формирования диалогической речи, а также языковые и речевые упражнения которые соответствовали каждому этапу обучения и были направлены на формирование умений и навыков речевой деятельности, которыми должны овладеть учащиеся:

- ориентироваться в ситуации общения, которая определяет речевое поведение (кому – о ком – что – зачем – что именно – как создать (слушать));
- различать диалоги, относящиеся к персональной, образовательной и социально-бытовой сферам общения;
- ставить (осознавать) коммуникативные задачи (сообщить, узнать, согласиться, отказать, попросить поздравить, предложить, пригласить и др.);
- использовать этикетные формулы обращения, приветствия и т.д.;
- воспроизводить в лицах готовые диалоги;
- составлять и разыгрывать диалоги, учитывая определенную ситуацию, соблюдая правила общения (с опорой на вспомогательные материалы и самостоятельно);
- оценивать содержательность диалога, правильность и уместность использования языковых и неязыковых средств.

Экспериментально-исследовательское обучение строилось на основе следующей лингводидактической модели, которая отражена на рисунке 1.

Данная модель включает следующие основные компоненты:

1. Цель: развитие диалогической речи учащихся пятых классов в процессе обучения крымскотатарскому языку.

2. Принципы экспериментального обучения: а) *общедидактические*: научности и доступности, систематичности и последовательности, мотивации учебной деятельности, наглядности, индивидуализации и дифференциации, преемственности и перспективности, использования межпредметных связей; б) *лингводидактические*: коммуникативности, взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, учета родного языка, доминирующей роли упражнений, внимания к материи языка, понимания языковых явлений, оценки выразительности речи, развития чувства языка, имитационный принцип овладения языком.

3. Основные этапы экспериментального обучения: а) подготовительный; б) развития умений построения диалога; в) формирования коммуникативных умений.

Методы обучения, используемые на каждом из этапов: на первом этапе – имитационный метод: *восприятие (перцепция) диалога; определение лиц, участвующих в диалоге; создание первоначального представления о содержании диалога; прогнозирование общего характера диалога*; на втором – репродуктивный метод: *чтение и воспроизведение диалогов, дополнение диалогов, замена реплик в диалогах, построение диалога на основе образца*; на третьем – творческий метод: *построение диалога по: заданной теме, началу текста, ситуативному рисунку, содержанию, заданной ситуации, перевод диалога на русский язык, составление реплик, чтение диалога по ролям, инсценирование диалога*.

4. Виды речевой деятельности: *говорение и слушание*.

5. Результат: умение строить диалог, учитывая определенную ситуацию, соблюдая правила общения [7].

Обучение диалогической речи проводилось в три этапа: подготовительный этап – усвоение языковых знаний и формирование первичных речевых; второй этап – развитие умений построения диалога; третий этап – формирование коммуникативных умений (диалогическая речь). На первом этапе учащиеся овладевали набором речевых образцов, позволяющих им принимать участие в учебной коммуникации в объеме одного диалогического единства, построенного на изучаемом лексико-грамматическом материале. Формирование умений и навыков диалогической речи осуществлялось за счет того, что автоматизируемые операции усваивались в составе основных действий диалогических единств (ДЕ) как реагирующих, так и стимулирующих. Это создавалось с использованием такого активизирующего приёма, как принятие инициативы учащимися. После трёх-четырёх побудительных реплик учителя ученик по аналогии составлял реплики и обращался с ними к партнёру. На этом этапе использовались в основном имитационные и репродуктивные методы обучения.

Целью второго этапа – развития умений построения диалога, было овладение набором речевых образцов, позволяющих ученику принимать участие в микродиалогах (2–3 ДЕ), включающих расширенные реплики при значительной заданности их типов. Для этого этапа характерно возрастание объёма употребляемых учащимися реплик, что предполагало: 1) расширение количества ДЕ (за счет взаимного стимулирования); 2) владение трехчленными ДЕ: расширение самостоятельности путём уменьшения опор, изменения их характера (минимум участия учителя в ученических диалогах, сокращение его контроля) – путём большей самостоятельности в выборе языковых средств и содержания реплик. На втором этапе ставилась задача совершенствования приобретенных на первом этапе первичных умений и развитие частично-речевых умений. На этом этапе использовались конструктивные методы обучения диалогической речи.

На третьем этапе – формирования коммуникативных умений, учащиеся овладевали диалогической речью высшего уровня, предполагающей их способность участия в развернутом диалоге, во внеучебной ситуации. Данный этап предполагал увеличение числа реплик за счет сочетания реакции и стимула или путем включения в них умений монологической речи (описание, аргументирование). На этом этапе отрабатывались умения учащихся самостоятельно строить диалоги в связи с заданной темой или ситуацией речевого общения.

Выбор методов и приемов обучения зависит от многих факторов. Известны классификации методов обучения языку: по *источнику знаний, уровню познавательной деятельности учеников, способу взаимодействия учителя и учеников на уроке*. И. Лернер [1], взяв за основу особенности и уровень *познавательной деятельности учеников в процессе обучения, выделяет такие методы*: 1) объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный; 2) репродуктивный; 3) проблемное изложение; 4) частично-поисковый, или эвристический; 5) исследовательский.

*Объяснительно-иллюстративный метод* заключается в том, что учитель дает готовую информацию с

помощью устного слова (учебника, пособия) или наглядных средств (таблицы, схемы, картины), путем практического показа способов деятельности. Этот метод обеспечивает лишь первый уровень знаний (восприятие, когда ученики слушают, смотрят, читают, наблюдают, соотносят новую информацию с ранее усвоенной и запоминают), но не способствует выработке умений и навыков. С помощью этого метода либо учитель может демонстрировать образец диалога, либо учащиеся самостоятельно могут прочитать готовый диалог.

Навыки и умения формируются путем применения *репродуктивного метода*, основным признаком которого является воссоздание и повторение видов деятельности по заданию учителя. Внешней стороной этого метода является система разнообразных упражнений, тренировок, программируемые материалы. Используя этот метод, учитель предлагает учащимся диалог, а они его воспроизводят.

*Метод проблемного изложения материала* характеризуется тем, что учитель ставит перед учениками проблему и сам показывает сложный, но доступный путь ее решения. Особенность этого метода в том, что ученик не только воспринимает, осознает и запоминает готовые научные выводы, но и следит по логике доказательств за развитием мысли учителя. На основе данного метода учитель предлагает ученикам два текста, которые они должны сравнить между собой и определить, какой из них выражает диалог.

*Частично-поисковый метод* приближает учеников к самостоятельному решению проблемы. Он приучает их видеть проблему, ставить вопрос, выражать предположение, строить доказательства, делать заключение.

*Исследовательский метод* используется для стимулирования творческой деятельности учеников, предусматривает формирование умений ученика приобретать знания самостоятельно, исследовать предмет или явление, заключать, а приобретенные знания применять в практической деятельности. Сторонниками этого метода в науке является А. Текучев, Л. Федоренко.

Современные лингводидакты (А. Беляев, В. Мельничайко, М. Пентилюк, С. Караман) отмечают такие *способы взаимодействия учителя и учеников на уроке*:

- учитель рассказывает – ученики слушают;
- учитель и ученики, обмениваясь мнениями по изучаемой теме, делают нужные выводы и обобщения, формулируют определения, правила;
- учитель организует наблюдение школьников за изучаемыми языковыми фактами и явлениями, которые обсуждаются коллективно;
- ученики под руководством учителя самостоятельно добывают знания из учебников и других источников;
- ученики, выполняя практические задания и упражнения, усваивают нужные знания, которые уточняет и обобщает учитель.

О.Н. Хорошкова описывает такие группы методов, как познавательные, тренировочные (или практические) и контрольно-проверочные. К познавательным методам относятся: объяснительно-иллюстративный, частично-проблемный, проблемный (поисковый). К тренировочным (практическим) методам относятся: имитационный, репродуктивный, оператив-



ный и производительно-творческий (коммуникативный). К контрольно-проверяющим относятся: методы устного опроса, контрольно-оперативный и контрольно-коммуникативный [5, с. 100-116].

Кроме отмеченной классификации, существует деление методов на теоретические и практические. К теоретическим методам относят, например, рассказ учителя или чтение диалогического текста по теме урока, который предлагается ученикам для слушания. Также к этим методам принадлежат беседа с учениками, в которой можно выяснить, правильно ли построена диалогическая речь, объяснение упражнения

и дополнение ответа ученика.

Наряду с теоретическими методами, существуют и практические. К ним мы отнесем учебные упражнения, самостоятельные работы (составление диалога по рисунку, по образцу, по ситуации, по содержанию, по заданной теме, по началу текста).

Эффективным является прием сравнения ("Прслушай два диалога и сравни, одинаково ли они прочитаны?"). Сравнение состоит из сопоставления (выявление сходного) и противопоставления (выявление различного).



Рис. 1. Лингводидактическая модель развития диалогической речи учащихся 5-х классов в процессе обучения крымскотатарскому языку

Сопоставление применяется на уроках крымскотатарского языка как методический прием, который практикуется во всех случаях, когда материал в языках противоположный или имеет частичные разногласия. Он выносится на урок, то есть является

открытым и используется на этапе объяснения нового материала. Сопоставление используется для коррекции знаний, приобретенных школьниками на уроках крымскотатарского языка.

В школьном преподавании важно научить детей

пользоваться стилистическими средствами крымскотатарского языка, привить им навыки стилистического анализа и составления диалогов разных типов. Таким образом, разработанная нами лингво-

дидактическая модель по развитию диалогической речи учащихся была апробирована на уроках крымскотатарского языка в пятых классах, которые были определены как экспериментальные.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Лернер И.Я. Система методов обучения. Дидактический аспект / И.Я. Лернер // Совершенствование методов обучения русскому языку: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – С. 14 – 33.  
*Lerner I.Ya. Sistema metodov obucheniya. Didakticheskiy aspekt [The system of teaching methods. Didactic aspect] / I.Ya. Lerner // Sovershenstvovanie metodov obucheniya russkomu yazyku: posobie dlya uchiteley. – M.: Prosvetshenie, 1981. – S. 14 – 33.*
2. Пашковская Н.А. Коммуникативно-ориентировочный курс языка (цели и принципы организации его изучения) / Н.А. Пашковская // Русский язык и литература в средних учебных заведениях Украины. – 1992. – № 11 – 12. – С. 4 – 6.  
*Pashkovskaya N.A. Kommunikativno-orientirovochniy kurs yazyka (tseli i printsipy organizatsii ego izucheniya) [Communication oriented course of language (aims and principles of organization of study)] / N.A. Pashkovskaya // Russkiy yazyk i literatura v srednih uchebnykh zavedeniyah Ukrainiy. – 1992. – # 11 – 12. – S. 4 – 6.*
3. Пентилюк М. Наукові засади комунікативної спрямованості в навчанні рідної мови / М. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 11 – 25.  
*Pentilyuk M. NaukovI zasadi komunikativnoYi spryamovanostI v navchannI rIdnoYi movi [The Science principles of communicative orientation in the studies of thenative tongue] / M. Pentilyuk // UkraYinska mova I literatura v shkolI. – 1999. – # 3. – S. 11 – 25.*
4. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В. Текучев. – Издательство : Просвещение, 1980. – 414 с.  
*Tekuchev A.V. Metodika russkogo yazyka v sredney shkole [The methodology of Russian at middle school] / A.V. Tekuchev. – Izdatelstvo : Prosvetshenie, 1980. – 414 s.*
5. Хорошковська О.Н. Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання / О.Н. Хорошковська. – К., 1999. – 306 с.  
*Horoshkovska O.N. Lingvodidaktichna sistema pochatkovogo navchannya ukraYinskoYi movi u shkolah z rosIyskoyu movoyu vikladannya / O.N. Horoshkovska. – K., 1999. – 306 s.*
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428с.  
*Scherba L.V. Yazykovaya sistema i rehevaya deyatelnost [The languoage system and vocal activity] / L.V. Scherba. – L.: Nauka, 1974. – 428s.*
7. Яяева Н.М. Развитие диалогической речи учащихся пятых классов в процессе обучения крымскотатарскому языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 теория и методика обучения (крымскотатарский язык) / Н.М. Яяева. – К., 2012. – 202 с.  
*Yayaeva N.M. Razvitie dialogicheskoy rechi uchashchihsy pyatyih klassov v protsesse obucheniya kryimskotatarskomu yazyku [The development of dialogic speech of student fifth classes in the process of teaching The Crimean Tatar language] : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 teoriya i metodika obucheniya (kryimskotatarskiy yazyk) / N.M. Yayaeva. – K., 2012. – 202 s.*

#### **Yayayeva N. Development of dialogic speech of pupils of fifth classes in the process of teaching the Crimean Tatar language**

**Adstract.** The process of construction of experimental method of teaching of the Crimean Tatar dialogic speech is examined in the article, the stages of forming of dialogic speech, and also linguistic and speech exercises, were as a result certain which corresponded every stage of teaching and were directed on forming of abilities and skills of speech activity, which must become proficient pupils fifth classes.

**Key words:** *linguodidactical model, training philosophy, method of training, grade level, learning efficiency*

## PSYCHOLOGY

### *Березовська Л.І.* **Дослідження емоційної спрямованості працівників освітніх організацій з проявами емоційного вигорання**

*Березовська Лариса Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна*

**Анотація.** У статті представлено результати емпіричного дослідження емоційної спрямованості працівників освітніх організацій. Порівняно прояв емоційної спрямованості, характерологічних тенденцій, особистісної та ситуативної тривожності між групами досліджуваних з проявом та без прояву емоційного вигорання. Охарактеризовано взаємозв'язки емоційної спрямованості, емоційного вигорання, характерологічних тенденцій та тривожності у групі працівників освітніх організацій з переживанням емоційного вигорання.

**Ключові слова:** емоційна спрямованість, працівники освітніх організацій, емоційне вигорання, характерологічні тенденції, тривожність

**Вступ.** Становлення особистості на всіх етапах її професійного шляху пов'язане з виникненням протиріч між особистісними потребами особистості, її спрямованістю та вимогами професійної діяльності. Спрямованість є важливою характеристикою особистості, що проявляється в стійкій спрямованості думок, почуттів, бажань, психологічних стосунків і вчинків і є наслідком домінування провідних мотивів та ціннісних орієнтацій, а протиріччя виступають джерелами як позитивних, так і негативних варіантів професійного розвитку особистості.

**Короткий огляд публікацій.** Дослідження розвитку особистості через поняття спрямованості висвітлено в працях таких вітчизняних психологів як Л.І. Божович, Б.С. Братусь, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, В.Е. Чудновський. Спрямованість людини по-різному співвідноситься з різноманітними зовнішніми явищами, умовами, обставинами життя і діяльності людини. Вона є інтегральною психологічною характеристикою системи суб'єктивних цінностей, емоційно забарвлених ставлень до оточуючого світу, себе, іншим людям. Вона конкретизує через сферу ціннісно-змістових стосунків і визначає вибір мотивів, прийомів і способів спілкування з іншими людьми. Спрямованість особистості у спілкуванні, функціонує як єдине ціле, визначає загальну орієнтацію особистості на рівноправне, домінуюче, ігноруюче, підлегле або нерівноправне спілкування, з тенденцією отримання вигоди за рахунок партнерау.

Концепція емоційної спрямованості, розроблена вітчизняним психологом Б.І. Додоновим, який розглядає тільки ті емоції, які у свідомості людей постають в якості "цінних" переживань. Емоційні переживання людини розглядаються не тільки в своїй основній, оцінково-відображальній функції, але і додатково в функції відносно самостійних цінностей для особистості [3]. Автором виділено такі типи спрямованості особистості, як альтруїстичний, комунікативний, глоричний, практичний, пугністичний, романтичний, гностичний, естетичний, гедоністичний та акизитивний.

Оскільки особистість через емоції сприймає оточуючий світ, то безперечно, що сучасні соціально-економічні, політичні, культурні перетворення висуваючи підвищені вимоги до працівників освітніх організацій, породжують проблеми у сфері професійної

самореалізації, а також в їх функціонуванні як фахівців. Серед них однією з найгостріших вважається синдром емоційного вигорання. Проблему емоційного вигорання досліджували такі вчені Е. Аронсон, В.В. Бойко, Г. Бредлі, М. Буріш, Дж. Грінберг, С. Джексон, А. Ленгле, К. Маслач, Е. Махер, А.М. Пайнс, Г. Робертс, Г. Сельє, Х.Дж. Фрейденбергер, К. Черніс та інші.

**Мета дослідження:** визначити прояв емоційної спрямованості у працівників освітніх організацій з переживаннями емоційного вигорання.

**Матеріали та методи.** Дослідження емоційної спрямованості особистості працівників освітніх організацій з проявами емоційного вигорання нами вивчалося за наступними психодіагностичними методиками: діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка [1], вивчення загальної емоційної спрямованості особистості Б.І. Додонова [2], діагностики характерологічних тенденцій Т. Лірі [4] та опитувальника Ч.Д. Спілберге-ра – Ю.Л. Ханіна [4]. А також методи математичної статистики: порівняльний аналіз двох незалежних вибірок U-критерій Манна-Уїтні, кореляційний аналіз r-Пірсона [3]. В дослідженні взяло участь 76 працівників освітніх закладів (36 вихователів дошкільних навчальних закладів та 40 вчителів загальноосвітніх шкіл) зі стажем роботи до 5 років.

**Результати і їх обговорення.** Для вивчення емоційної спрямованості працівників освітніх організацій з проявами емоційного вигорання насамперед ми виділили тих досліджуваних, що переживають вигорання. За показниками методики діагностики рівня емоційного вигорання В.В. Бойка ми визначили цих осіб. На основі триманих даних ми виділили дві групи досліджуваних: до групи 1 віднесли 36 осіб, у яких проявляється емоційне вигорання хоча б однієї із фаз, групу 2 представляє 40 працівників, у яких не визначено прояв вигорання. Проаналізуємо особливості прояву емоційного вигорання у досліджуваних, зокрема рівень прояву фаз та симптомів у вчителів загальноосвітніх шкіл та працівників дошкільних навчальних закладів з проявами та без прояву вигорання. Отримані результати подано в таблиці 1.

Отже, представлені результати свідчать про те, що у досліджуваних з проявами емоційного вигорання на статистичному рівні вищі середні значення показників за майже всіма симптомами у всіх фазах. Так, у фазі

"Напруження" такі симптоми, як: переживання психотравмуючих обставин, незадоволеність собою та загнаність у кут, у фазі "Резистенція" – емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій та редукція професійних обов'язків, у фазі "Виснаження" – психосоматичні та психовегетативні порушення. Саме нервова, тривожна напруга є передвісником і "запускаючим механізмом" у формуванні емоційного

вигорання, провокує його виникнення. У працівників освітніх організацій з проявами емоційного вигорання вплив психотравмуючих обставин призводить до виникнення почуття безвихідності, почуття тривоги, посилення психічної енергії, неспроможність вияву доброзичливості в певних ситуаціях професійної діяльності, в певній мірі втрата інтересу до людини, як до суб'єкта професійної дії.

Таблиця 1. Емоційне вигорання

№ п/п	Фази та симптоми	1 група		2 група	
		Сер.знач.	Ст.відх.	Сер.знач.	Ст.відх.
	<b>Фаза "Напруження"</b>	34,11**	6,76	20,40	5,12
1.	Переживання психотравмуючих обставин	9,00**	3,56	4,50	1,50
2.	Незадоволеність собою	9,56**	2,81	5,40	2,03
3.	Загнаність у кут	8,00**	2,38	4,20	2,46
4.	Тривога і депресія	7,56	1,58	6,30	2,54
	<b>Фаза "Резистенція"</b>	30,17**	9,19	19,90	7,46
1.	Неадекватне вибіркоче емоційне реагування	7,78	3,75	5,50	2,44
2.	Емоційно-моральна дезорієнтація	7,89**	3,16	5,30	1,95
3.	Розширення сфери економії емоцій	7,28**	3,21	4,25	2,51
4.	Редукція професійних обов'язків	7,33**	2,11	5,00	2,15
	<b>Фаза "Виснаження"</b>	26,17**	9,87	18,95	7,56
1.	Емоційний дефіцит	7,44	3,35	5,50	2,16
2.	Емоційне відчуження	6,67	3,71	4,75	2,22
3.	Деперсоналізація	5,78	2,86	4,80	2,72
4.	Психосоматичні та психовегетативні порушення	6,28*	2,47	3,90	2,57

Примітка. Рівні достовірності \* –  $p \leq 0,05$ , \*\* –  $p \leq 0,01$

В емоційній сфері досліджуваних з проявом емоційного вигорання створюється так званий замкнутий енергетичний контур "Я і обставини", тобто враження від зовнішніх чинників діяльності постійно травмують особу і спонукають знову переживати психотравмуючі елементи професійної діяльності, що призводить до появи тривоги й депресії. А тривога і депресія є одними з визначальних при формуванні тривожної напруженості, під час розвитку емоційного вигорання. Сфера емоцій у досліджуваних потребує розширення економії, яка виступає формою захисту, що здійснюється поза професійною областю – в спілкуванні з рідними, приятелями чи знайомими.

Таким чином, емоційна сфера працівників освітніх організацій відзначається тривожністю через невпев-

неність в свої сили, у правильності вибору професії чи профілю діяльності, характері стосунків з керівництвом, колегами та рідними, сприймання критики чи претензій з їх сторони, встановлення та підтримка доброзичливих контактів, пригніченість власними обмеженнями на фоні численних матеріальних спокус.

Оскільки емоційне вигорання у працівників освітніх організацій істотно зачіпає емоційну сферу та проявляється в ній, особливо виступає важливим вивчення емоційної спрямованості у працівників освітніх організацій. Особливості прояву емоційної спрямованості у групах досліджуваних залежно від переживання емоційного вигорання надано в таблиці 2.

Таблиця 2. Емоційна спрямованість

№ п/п	Напрямки особистості	1 група		2 група	
		Сер. знач.	Ст. відх.	Сер. знач.	Ст. відх.
1.	Альтруїстичний	6,83**	1,79	9,10	1,45
2.	Комунікативний	6,78**	1,40	9,3	1,69
3.	Глоричний	5,33	1,68	6,10	1,45
4.	Праксичний	7,39*	1,97	8,75	1,59
5.	Пугністичний	6,28	1,93	7,36	1,93
6.	Романтичний	5,44*	2,18	7,30	2,58
7.	Гностичний	8,06	2,26	8,05	2,39
8.	Естетичний	5,22*	0,88	6,30	1,89
9.	Гедоністичний	5,61**	1,24	8,50	1,19
10.	Акизитивний	5,89*	2,40	7,85	2,32

Примітка. Рівні достовірності \* –  $p \leq 0,05$ , \*\* –  $p \leq 0,01$

В результаті отриманих даних ми можемо констатувати, що між двома групами працівників освітніх організацій з проявами та без проявів емоційного ви-

горання на статистичному рівні є відмінності у показниках емоційної спрямованості особистості. Так, у досліджуваних з проявами емоційного вигорання ни-

жчий рівень прояву альтруїстичних, комунікативних, практичних, романтичних, естетичних, гедоністичних та акизитивних емоцій. У них менше проявляється потреба віддавати, ділитися, сприяти, допомагати; більшою потребою в усамітненні; пасивніше ставляться до діяльності; більше проявляється тенденція до корисних речей, на основі яких формується прагматизм; менше переживають сильні емоції, мають менше ресурсів; більше проявляється аскетизм. Тобто, при переживанні емоційного вигорання особис-

тість більше спрямована не економію своїх емоцій, переживань, мають менше ресурсів для надання підтримки собі та тим, хто їх оточує.

З огляду на те, що характер особистості формується під впливом оточуючого середовища, сприйняття його особистістю через емоції, то доречним є проаналізувати прояв характерологічних тенденцій у досліджуваних. Представляємо отримані результати дослідження в таблиці 3.

**Таблиця 3.** Характерологічні тенденції

№ п/п	Октанти	1 група		2 група	
		Сер. знач.	Ст.відх.	Сер. знач.	Ст.відх.
1.	I (авторитарний)	7,50**	1,38	11,10	1,71
2.	II (егоїстичний)	5,89**	1,68	9,75	2,57
3.	III (агресивний)	5,83**	1,47	9,70	2,03
4.	IV (підозрілий)	5,00**	1,53	8,70	1,72
5.	V (підлеглий)	9,83**	1,50	6,10	2,73
6.	VI (залежний)	9,06**	2,31	6,75	2,29
7.	VII (дружелюбний)	7,00**	1,19	9,20	1,47
8.	VIII (альтруїстичний)	6,44**	0,70	8,80	1,61

**Примітка.** Рівні достовірності \* –  $p \leq 0,05$ , \*\* –  $p \leq 0,01$

Отримані результати свідчать про відмінності на статистичному рівні між показниками характерологічних тенденцій груп з проявами та без проявів емоційного вигорання. Так, у групі працівників освітніх організацій з переживанням емоційного вигорання середнього рівня, менші показники за I, II, III, IV, VII, VIII октантами, високого рівня та вищими за V та VI октантами, ніж у досліджуваних без переживання емоційного вигорання. Досліджено, що у групі з переживанням емоційного вигорання менше проявляються авторитарність, егоїстичність, агресивність,

підозрілість, дружелюбність, альтруїзм, більше – підлеглисть та залежність.

Не меншу роль у емоційній сфері, емоційній спрямованості та формуванні емоційного вигорання відіграє тривожність особистості як риси та тривожності як реакції на впливи оточуючого світу. Представляємо отримані результати дослідження особистісної та ситуаційної тривожності працівників освітніх організацій залежно від прояву емоційного вигорання, які надано в таблиці 4.

**Таблиця 4.** Тривожність

№ п/п	Тривожність	1 група		2 група	
		Сер. знач.	Ст.відх.	Сер. знач.	Ст.відх.
1.	Ситуаційна	47,61**	5,88	32,15	5,08
2.	Особистісна	42,67**	3,87	31,15	4,53

**Примітка.** Рівні достовірності \* –  $p \leq 0,05$ , \*\* –  $p \leq 0,01$

Тривожність, як ситуаційна, так і особистісна у групі досліджуваних з переживанням емоційного вигорання є вищими, ніж у групі без його прояву. До того ж ситуаційна тривожність у даній групі працівників освітніх організацій (з проявами вигорання) знаходиться в діапазоні високих значень, а особистісна є більше наближеною до високого рівня, ніж у досліджуваних без прояву емоційного вигорання.

В контексті нашого дослідження доречним є представлення результатів вивчення взаємовпливу емоційної спрямованості, характерологічних тенденцій, тривожності та емоційного вигорання у групі працівників освітніх організацій з проявами емоційного вигорання. Для вивчення взаємозв'язків ми застосували кореляційний аналіз. Так, визначено ряд помірних, помітних та високих прямих та зворотних кореляційних зв'язків. Так, альтруїстична спрямованість має прямий високий кореляційний зв'язок із особистісною тривожністю ( $r=0,765$ ), помітний прямий із емоційною відчуженістю ( $r=0,611$ ), помітний зворотній із виснаженням ( $r=-0,571$ ) та помітний зворотній із деперсона-

лізацією ( $r=-0,479$ ). Помітний прямий кореляційний зв'язок визначено між комунікативною спрямованістю та дружелюбністю ( $r=0,693$ ). Глорична спрямованість емоцій має прями високого рівня із альтруїзмом ( $r=0,712$ ) та помірного із ситуаційною тривожністю ( $r=0,484$ ). Практична спрямованість має прями високі кореляційні зв'язки з авторитарністю ( $r=0,830$ ), ситуаційною тривожністю ( $r=0,771$ ); прями помітні із егоїстичністю ( $r=0,697$ ), залежністю ( $r=0,587$ ), підлеглистю ( $r=0,577$ ), підозрілістю ( $r=0,563$ ), зворотний помітний з агресивністю ( $r=-0,525$ ). Пугністична спрямованість на високому рівні прямо пов'язана із ситуативною тривожністю ( $r=0,801$ ), підлеглистю ( $r=0,751$ ), егоїстичністю ( $r=0,718$ ); на помітному рівні з підозрілістю ( $r=0,654$ ), авторитарністю ( $r=0,627$ ), залежністю ( $r=0,595$ ), агресивністю ( $r=0,536$ ), альтруїзмом ( $r=0,508$ ). Романтична спрямованість має прямий високий зв'язок із залежністю ( $r=0,720$ ), із загнаністю у кут ( $r=0,614$ ), переживанням психотравмуючих обставин ( $r=0,599$ ), розширенням сфери економії емоцій ( $r=0,562$ ), зворотній помітний із напруженням ( $r=-0,531$ ); прямий помітний із

психосоматичними та психовегетативними порушеннями ( $r=0,480$ ). Гностична спрямованість прямо на високому рівні пов'язана із залежністю ( $r=0,820$ ); прямо на помітному рівні із авторитарністю ( $r=0,630$ ), переживанням психотравмуючих обставин ( $r=0,598$ ), загнаністю у кут ( $r=0,591$ ), із неадекватний вибірковою емоційним реагуванням ( $r=0,563$ ), підозрілістю ( $r=0,543$ ), зворотно на помітному рівні із напруженням ( $r=-0,520$ ). Естетична спрямованість на помітному рівні прямо корелює із розширенням сфери економії емоцій ( $r=0,498$ ). Акізитивна спрямованість має високого рівня прямі кореляційні зв'язки із ситуаційною тривожністю ( $r=0,739$ ), підозрілістю ( $r=0,704$ ); помітного рівня прямі із агресивністю ( $r=0,631$ ), підлеглистю ( $r=0,592$ ), альтруїзмом ( $r=0,588$ ), емоційною відчуженістю ( $r=0,584$ ).

Отже, пугнічна, праксична та акизитивна спрямованість найбільше пов'язані з характерологічними тенденціями та ситуаційною тривожністю; гностична спрямованість в однаковій мірі з характерологічними тенденціями та емоційним вигоранням; романтична спрямованість в основному із емоційним вигоранням; альтруїстична спрямованість з емоційним вигоранням та особистісною тривожністю. Найменше взаємозв'язків є між комунікативною, флористичною, естетичною спрямованістю та емоційним вигоранням, характерологічними тенденціями, ситуаційною тривожністю.

**Висновки.** Отримані результати дозволяють зробити наступні висновки: у досліджуваних з проявами емоційного вигорання нижчий рівень прояву альтруї-

стичних, комунікативних, праксичних, романтичних, естетичних, гедоністичних та акизитивних емоцій; у групі з переживанням емоційного вигорання менше проявляються авторитарність, егоїстичність, агресивність, підозрілість, дружелюбність, альтруїзм, більше – підлеглисть та залежність; тривожність у групі досліджуваних з переживанням емоційного вигорання є вищими, ніж у групі без його прояву; пугнічна, праксична та акизитивна спрямованість найбільше пов'язані з характерологічними тенденціями та ситуаційною тривожністю; гностична спрямованість в однаковій мірі з характерологічними тенденціями та емоційним вигоранням; романтична спрямованість в основному із емоційним вигоранням; альтруїстична спрямованість з емоційним вигоранням та особистісною тривожністю. Найменше взаємозв'язків є між комунікативною, флористичною, естетичною спрямованістю та емоційним вигоранням, характерологічними тенденціями, ситуаційною тривожністю.

Таким чином, отримані результати свідчать про те, що працівники освітніх організацій потребують психологічної допомоги. На основі порівняльного та корекційного аналізу ми маємо можливість створити психолого-профілактичні та корекційні програми. Саме тому подальші дослідження будуть спрямовані на створення соціально-психологічних умов попередження виникнення емоційного вигорання у працівників освітніх організацій та надання методичної допомоги практичним психологам для проведення психолого-профілактичних заходів.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бойко В.В. Энергия эмоций / В.В. Бойко – [2-е изд., доп. перераб.] – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.  
*Bojko V.V. Jenergija jemocij [Energy of emotions] / V.V. Bojko – [2-e izd., dop.i ppererab.] – SPb. : Piter, 2004. – 474 s.*
2. Додонов Е.И. Эмоция как ценность. – М., Политиздат, 1978. – 272 с.  
*Dodonov E.I. Jemocija kak cennost'. [Emotion as value.] – M., Politizdat, 1978. – 272 s.*
3. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. 3-е изд., стереотип. / А.Д. Наследов – СПб. : Речь, 2008. – 392 с.

- Nasledov A.D. Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovanija. Analiz i intepretacija dannyh [Mathematical methods of psychological research. Interpretions and analysis of dictates] : ucheb. posobie. 3-e izd., stereotip. / A.D. Nasledov – SPb. : Rech', 2008. – 392 s.*
4. Пашукова Т.И. Практикум із загальної психології / Т.И. Пашукова, А.І. Допіра, Г.В. Дьяконов / за ред. Т.И. Пашукової. – 2-ге вид., стер. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2006. – 203 с.  
*Pashukova T.I. Praktykum iz zahal'noyi psykhohohiyi [Practice of General Psychology] / T.I. Pashukova, A.I. Dopira, H.V. D'yakonov / za red. T. I. Pashukovoyi. – 2-he vyd., ster. – K. : T-vo «Znannya», KOO, 2006. – 203 s.*

#### **Berezovska L.I. Research of emotional orientation of employees of educational organizations against manifestations of burnout**

**Abstract.** The paper presents the results of a study of manifestation of emotional orientation of employees of educational organizations with feelings of emotional burnout. In the studied manifestations of burnout lower manifestation altruistic, communication, praksysnyh, romantic, aesthetic, hedonistic and akzytyvnyh emotions. In the group with the experience less burnout manifest authoritarianism, selfishness, aggressiveness, suspicion, friendliness, altruism, more - subordination and dependence. Situational and personal anxiety, in the group of patients from experiencing burnout is higher than in the group without its manifestation. Puhnichna, praksyschna and akzytyvna focus most associated with characterological trends and situational anxiety; gnostic focus equally on characterological tendencies and emotional burnout; romantic focus principally of emotional burnout; altruistic orientation of emotional burnout and personal anxiety. Least relationships are between communicative, floral, aesthetic orientation and emotional burnout, characterological trends, situational anxiety.

**Keywords:** emotional orientation, employees of educational organizations, emotional burnout, characterological tendencies, anxiety

#### **Березовская Л.И. Исследование эмоциональной направленности работников образовательных организаций с проявлениями эмоционального выгорания**

**Анотация.** В статье представлено результаты эмпирического исследования эмоциональной направленности работников образовательных организаций. Сравнено проявление эмоциональной направленности, характерологических тенденций, личностной и ситуативной тревожности между группами испытуемых с проявлением и без проявлений эмоционального выгорания. Дана характеристика взаимосвязей эмоциональной направленности, эмоционального выгорания, характерологических тенденций и тревожности в группе работников образовательных организаций с переживанием эмоционального выгорания.

**Ключевые слова:** эмоциональная направленность, работники образовательных организаций, эмоциональное выгорание, характерологические тенденции, тревожность

**Гринців М.В.**

## **Саморегуляція майбутнього фахівця як компонент професійної підготовки**

*Гринців Мар'яна Василівна, аспірантка кафедри практичної психології  
Дрогобицької державної педагогічної університету імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна*

**Анотація.** Висвітлюються питання підготовки студентів до професійної саморегуляції. Зокрема розглядається феномен професійної саморегуляції, а також визначено сутнісні характеристики основних категорій готовності до професійної саморегуляції студентів, а саме: структура, компоненти, функції, що забезпечують формування особистісних якостей, значущих для професійної діяльності.

**Ключові слова:** саморегуляція, професійна саморегуляція, основні категорії готовності до професійної саморегуляції: структура, компоненти, функції

**Постановка проблеми:** Проблема формування професійної саморегуляції у студентської молоді, яка приступає до педагогічної діяльності, а також становлення основ професіоналізму, суттєво зростає у зв'язку з перебудовою системи освіти в Україні, підвищенням рівня психолого-педагогічного забезпечення професійної підготовки фахівців. Відтак, проблема професійної саморегуляції є однією з головних у контексті дослідження особистості.

Становлення особистості розглядається як процес безперервного, постійного саморуку через перебудову внутрішніх структур, їх взаємозв'язків, взаємовпливів, поступовому ускладненні та вдосконаленні взаємодії особистості з оточуючим середовищем. Оскільки, професійна саморегуляція виступає сутнісним моментом розвитку особистості та одним з його основних засобів, то постає необхідність описати і визначити сам феномен саморегуляції, а також розкрити сутнісні характеристики основних категорій готовності до професійної саморегуляції студентів.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Проблема саморегуляції, незважаючи на її вагомість в особистісному та професійному розвитку, все ще залишається недостатньо дослідженою у психологічній науці як проблема специфічна, самостійна і така, що вимагає спеціальної уваги та аналізу. У психологічній та педагогічній науках дуже широко розглядаються різні аспекти проблеми саморегуляції. У 1980 році на XXII Міжнародному конгресі психологів у Лейпцигу російський психолог О.А. Конопкін заявив про необхідність розробки нової галузі психології - психології саморегуляції предметної діяльності та поведінки, де сформулював основні принципи саморегуляції діяльності людини (системність, активність, усвідомленість), розробив уявлення про структуру системи саморегуляції. В ході досліджень, проведених під його керівництвом, розкрито багато механізмів саморегуляції діяльності, зв'язку системи саморегуляції з продуктивністю психічних процесів, з особистісними особливостями, ефективністю діяльності людини [7]. На думку К.О. Абульханової-Славської, саморегуляція – це узгодження особистістю об'єктивних вимог навколишнього середовища з суб'єктивними можливостями активності [1]. А за визначенням В.І. Войтко саморегуляція є здатністю людини керувати собою на основі сприйняття та усвідомлення актів своєї поведінки і власних психічних процесів.

С.Л. Рубінштейн, О.О. Конопкін, Г.С. Костюк, М.Й. Боришевський, Є.П. Ільїн та інші досліджували проблематику саморегуляції як психологічного меха-

нізму організації поведінки, діяльності та пізнавальних процесів, які показують, що волевна саморегуляція нерозривно пов'язана з різними психічними станами особистості. Н.І. Пов'якель вважає доцільним розглядати саморегуляцію як професійно-важливу властивість, необхідну складову розв'язання завдань психологічної практики. Саморегуляцію, дослідничею визначається як індивідуально створена система дій, заснованих на Я-концепції особистості і виступає засобом або системою засобів самосвідомості та самоорганізації з метою успішного вирішення завдань [9]. Л.С. Виготський та його послідовники започаткували дослідження довільної регуляції дій людини і різних психічних процесів. Первинною проблемою тут стає не породження дії, а «оволодіння собою». Перші форми оволодіння власними процесами Л.С. Виготський бачив у використанні зовнішніх стимулів, в зумисній організації середовища, що викликає певну поведінку.

А.К. Осницький вивчаючи саморегуляцію діяльності зазначав, що остання є регуляцією, яка здійснюється людиною як суб'єктом діяльності та спрямованою на приведення можливостей людини у відповідність до вимог цієї діяльності. З іншого боку, розглядаючи проблему регуляції через призму взаємин людини з оточуючими, Ю.А. Миславський вказує, що взаємини, будучи відображеними, складаються в систему саморегуляції особистості, яка визначає і наявність, і специфічність форм її особистісної активності.

Важливі наукові висновки про сутність саморегуляції одержані в теоретичних та експериментальних дослідженнях Л.І. Божович, В.С. Мухіної, В.І. Селіванова, І.І. Чеснокової, присвячених проблемам морального розвитку індивіда на різних вікових етапах.

Незважаючи на певне зростання кількості досліджень, присвячених теоретичному обґрунтуванню та пошуку прикладних рішень, які стосуються саморегуляції, у сучасній психології недостатньо опрацьована проблема підготовки професійної саморегуляції студентів. З огляду на це, *метою статті* є уточнення поняття саморегуляції і професійної саморегуляції, висвітлення основних компонентів професійної саморегуляції як основи самореалізації на етапі навчання у вищому навчальному закладі.

**Виклад основних положень.** Саморегуляція є великим важливим аспектом професійної діяльності. Це здатність керувати власним психічним станом і поведінкою, з тим, щоб оптимальним чином діяти в складних педагогічних ситуаціях. Психологічні основи саморегуляції містять у собі управління пізнавальними процесами (сприйняттям, увагою, мисленням, пам'яттю, мо-

вою), а також управління поведінкою, емоціями, діями – реакціями на виниклу ситуацію [5]. Саморегуляція є замкнутим контуром регулювання та інформаційним процесом, носієм якого виступають різні психічні форми відображення дійсності (С.Ю. Головін). Залежно від виду діяльності та умов її здійснення вона може реалізовуватися різними психічними засобами - чуттєвими конкретними образами, уявленнями, поняттями. Саморегуляція, на думку Мітіної Л.М., є розкриттям резервних можливостей людини, а отже, розвиток творчого потенціалу особистості [8]. На психофізіологічному рівні саморегуляція розглядається як фактор загальних здібностей (В.С. Юркевич) і універсальна внутрішня умова здійснення діяльності (Н.С. Лейтес).

Сьогодні у науковій літературі по-різному тлумачиться поняття «саморегуляція». Семантичний аналіз дає змогу визначити у його складі дві частини «регуляція» (лат. *regulare* – впорядковувати, налагоджувати, нормалізувати) та «само» (указує на те, що джерело регуляції у самій системі). Відтак, саморегуляція це той механізм, завдяки якому забезпечується активізація та певне спрямування позиції суб'єкта. Вона здійснює оптимізацію психічних можливостей, компенсацію недоліків, регуляцію індивідуальних станів відповідно до завдань і умов діяльності.

Оскільки професійна діяльність людини передбачає самоуправління, прийняття оптимальних професійних рішень, доцільним є застосування терміну «професійна саморегуляція». Вона є «інтегративною особистісною професійною характеристикою педагога, яка передбачає усвідомлення ним своїх дій, почуттів, мотивів, свого становища та доцільною видозміною власної діяльності відповідно до вимог ситуації» [3, 201]. Завдяки саморегуляції у студентів формуються вміння ставити цілі і визначати найактуальніші з них; аналізувати умови і виділяти серед них важливі для досягнення поставленої мети; вибирати способи дій й організувати їхню послідовну реалізацію; оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності, підбираючи для цього найбільш оптимальні засоби оцінювання; корегувати власну діяльність. Таким чином професійна саморегуляція є необхідним компонентом фахової підготовки. Випускник навчального закладу, повинен вміти не тільки проектувати, планувати і здійснювати цілісний педагогічний процес на основі аналізу та оцінки досягнутого рівня розвитку, вихованості, а й розуміти значущість майбутньої професії, бути здатним до дії в професійній ситуації, самостійним в умовах невизначеності; вміти використовувати найпростіші прийоми саморегуляції поведінки в процесі міжособистісного спілкування і здійснення діяльності.

Саморегуляція є важливим аспектом у підготовці студентів до професійної діяльності. Тому знання закономірності саморегуляції, вміння керувати власними станами, а також оволодіння прийомами і способами регуляції є важливими компонентами процесу самовдосконалення студента. Знання, які забезпечують здійснення діяльності саморегуляції, складаються з чотирьох груп: методологічні, загальнотеоретичні, психолого-педагогічної та дидактико-технологічні. Серед умінь, які формуються на основі цих знань, виділено діагностично-прогностичні, самоаналітичні і саморегуляційні вміння. Основою для здійснення са-

морегуляції є дидактико-технологічні знання, до яких входять такі елементи: принципи саморегуляції діяльності (системність, активність, усвідомленість), основні компоненти управлінської діяльності: цілепокладання, цілездійснення, аналіз результатів; цикл управлінської діяльності та його основні компоненти: планування, організація, стимулювання, контроль, регулювання діяльності, аналіз результатів; психологічні механізми діяльності саморегуляції, структура системи саморегуляції та її основні компоненти; діагностування, виявлення причин недостатньої ефективності діяльності; моделювання умов діяльності, визначення умов її нормального функціонування; програмування засобів і дій; досягнення цілей діяльності; самоаналіз і самооцінка результатів діяльності; педагогічне мислення як основа діяльності саморегуляції.

Особливо важливим є розвиток професійної саморегуляції у період становлення особистості, формування ціннісних орієнтацій та моральних переконань, на основі яких вони починають свідомо скеровувати свою поведінку. Крім того, особистість у цей період найкраще сприймає програму розвитку навичок саморегуляції, у зв'язку з чим їх розвиток необхідно планувати вже на перших етапах навчання студента.

Професійна саморегуляція студентів формується під впливом двох основних факторів - соціуму і свободи. Однак їх дію необхідно оптимізувати. Перш за все слід діагностувати рівень готовності студентів до професійної саморегуляції. Другий крок – допомогти студентам розвинути особистісні механізми професійної саморегуляції. Для цього доцільно коригувати їх навички та вміння професійної саморегуляції при підготовці до професійної діяльності.

Формування у студентів умінь та навичок професійної саморегуляції здійснюється через: оволодіння основними категоріями теорії саморегуляції (структура, функції, компоненти); формування готовності до професійної саморегуляції (уміння здійснювати самоаналіз, формувати цілі та визначати найактуальніші з них), а також уміння самостійно визначати й підвищувати рівень власної професійної саморегуляції; розвиток механізмів професійної саморегуляції.

Серед механізмів саморегуляції, які найчастіше згадують вчені, можна виділити формування цілей, самооцінку, рівень домагань, самоконтроль, рефлексію (К.О. Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський, І.М. Галян, О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, Н.І. Пов'якель та ін).

Заслужують уваги виокремлені Г. Качаном [6] і В. Чайкою [10] компоненти професійної саморегуляції. Серед останніх вони виділяють: мотиваційний - відображає усвідомлені студентами моральні поняття, загальнокультурні та професійно-педагогічні цінності спрямовані на оволодіння професією; рефлексивний - передбачає порівняння студентом свого досвіду з досвідом інших людей; емоційно-вольовий - полягає в умінні виявляти витримку, усвідомлювати власні почуття, регулювати свої стосунки та спілкуватися; діяльнісний - передбачає вміння здійснювати самоконтроль, самокорекцію поведінки, усвідомлювати мету власних дій.

Професійна саморегуляція виконує низку функцій. Серед них можна виокремити ті, що є домінуючими.



Так аксіологічна функція полягає в контролюванні й оцінюванні особистістю власної поведінки щодо її відповідності моральним принципам міжлюдських взаємин, з погляду реалізації у вчинках провідної ідеї – ідеї людини як вищої цінності, що становить основний зміст життєдіяльності особистості, яка досягла високого рівня моральної досконалості. Функція планування та прогнозу передбачає моменти щодо реалізації потреб, мотивів, інтересів. Функція «самосуб'єктивного впливу», тобто впливу індивіда на власні психічні процеси й стани з метою їх оптимізації, відповідає за витримку та емпатію. Корегувальна функція полягає в перебудові власної поведінки з метою подолання дисонансу між наявними й передбачувальними наслідками певних поведінкових актів та реальною моральною ситуацією. Селективна функція виявляється у наданні переваги (вибору) певним поведінковим завданням, засобам і способам їх розв'язання (у співвіднесеності з особистісно-значущими принципами, нормами й іншими ціннісними еталонами). Функція забезпечення процесів самотворення (творення індивідом себе як особистості), самовиховання, у чому саморегуляції належить вирішальна змістовно-інструментальна роль (тому процес самовиховання правомірно розглядати як специфічну, вищу форму саморегулювання особистості) [2].

Незважаючи на різноманітність проявів, саморегуляція має чітку структуру, яка поєднує:

- те, що людина виступає як суб'єкт праці, включений до процесу навчальної або виробничої діяльності, в якому до дій та результатів праці пред'являються конкретні вимоги;
- програму виконавчих дій, узгоджену з умовами діяльності;
- неперервний контроль за ходом її реалізації;
- оцінку досягнутих результатів;
- рішення про необхідність корекції і характер корекційної діяльності.

Професійна саморегуляція має всі властивості та характеристики більш загального психологічного явища. Її особливістю є те, що особистісний та професійний розвиток нерозривно пов'язаний й взаємообумовлений. З одного боку, професійний розвиток допомагає сформувати зрілу цілісну особистість. З іншого – психічні властивості, риси характеру та інші індивідуальні особливості конкретної людини, що визначають, як відбуватиметься процес її професіогенезу. Саморегуляція надає цілеспрямованості професійному зростанню, дозволяє сконцентрувати зусилля на досягненні поставлених цілей. Отже, особистість у процесі професіогенезу не стільки накопичує знання, скільки продуктивно опрацює їх, прилаштовує під власний стиль діяльно-

сті та міжособистісної взаємодії, розвиваючи професійні компетенції та вдосконалюючи особистісно-ділові якості. Тим більше, для цього є достатнє методологічне підґрунтя, визначене у працях зарубіжних та вітчизняних вчених, які базуються на ідеях цілісності, єдності особистісного та професійного розвитку людини (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, Є.О. Климов, О.Г. Молл, К.К. Платонов, В.Д. Шадріков, А. Бандура, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс та інші).

Саморегуляція не зводиться до вибору окремих вчинків, вона полягає і в формуванні себе як особистості. Для цього особистість має багаторівневу систему внутрішніх механізмів, або процесів, які відбуваються в її свідомості і забезпечують стійкий зв'язок між зовнішніми вимогами, вираженими в нормах професійної діяльності та поведінці. Професійна саморегуляція служить вмінню стриманно ставитися до інших людей, терпимо сприймати їх недоліки, слабкості, помилки.

Підводячи підсумок варто зазначити, що згадані якості (творчість, активність, воля) та рефлексивні вміння (самоконтроль, самооцінка) є відносно незалежними змістовими критеріями підготовки студентів до професійної саморегуляції, які взаємопов'язані багатозначними відношеннями, що знаходять свій вияв у такому інтегральному формалізованому та єдиному критерії, як підготовка студента до професійної саморегуляції.

**Висновки.** Таким чином, дослідження професійної саморегуляції є однією з базових умов самовдосконалення індивіда на особистісному та професійному рівнях. Підготовка до професійної саморегуляції сприяє творчій самореалізації студентів у подальшій професійній діяльності. Підґрунтям окресленої підготовки є пріоритетні положення гуманістичної, особистісно-орієнтованої парадигми сучасної освіти у вищій школі. Відтак професійна саморегуляція як властивість, що притаманна студенту, є підґрунтям професійного розвитку, оскільки обумовлює цілеспрямованість, мотивацію, наявність продуктивних психічних станів та інших умов успішного оволодіння професією.

**Перспектива дослідження.** Дослідження не вичерпує всіх аспектів розв'язання цієї проблеми. Перспектива подальшого вивчення професійної саморегуляції передбачає проведення спеціального аналізу її компонентів, їх власної будови, умов розвитку, зв'язків між собою, можливостей їх діагностики та корекції, а також наукових пошуків потребує обґрунтування індивідуальних особливостей та умов формування професійної саморегуляції студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. - М., 1980. - 237с.  
*Abulkhanova-Slavskaya K.A. Activity and personality psychology / K.A. Abulkhanova-Slavskaya. - M., 1980. - 237s.*

2. Боришевський М.Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності / М.Й. Боришевський. - Київ «Академвидав» 2010. - 158с.  
*Boryshevskyy M.I. Road to yourself. From the basics of subjectivity to the heights of spirituality / M.I. Boryshevskyy. - Kyiv "Akademvydav" 2010. - 158s.*

3. Войтюк Н.Л. До питання про професійну саморегуляцію вчителя / Н.Л. Войтюк // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 2-5 жовтня 2005р., м. Луганськ. - Луганськ: Альма-матер, 2005. - Ч. 2. - С. 193-201.  
*Voytyuk N.L. On the self-regulation of professional teacher / N.L. Voytyuk // value priorities of education in the XXI century: goals and directions of modern education: Proceedings of II*

International Scientific Conference, 2-5 October 2005., M. Lugansk. - Lugansk: Alma Mater, 2005. - Part2. - P. 193-201.

4. Галян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень вчителя у педагогічній взаємодії / І.М. Галян.: Монографія. – Дрогобич: Видавнича фірма «Відродження», 1998. - 410с.

Galyan I.M. Self-evaluation of attitudes of teachers in pedagogical interaction / I.M. Galyan. : Monograph. - Drohobich: Publishing company "Renaissance", 1998. - 410p.

5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. Пособие для студ. Высш. Заведений / И.Ф. Исаев – М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 208с.

Isaev I.F. Vocational and pedahohyeheskaya culture Lecturer: Textbook. Certainly appreciate for students. High society. Wound / I.F. Isaev - M.: Publishing Center "academy", 2002. - 208s.

6. Качан Г.А. Развитие навыка осознанного саморегулирования будущих учителей / Г.А. Качан // Сборник трудов межвузовской научно-практической конференции «Современные проблемы становления профессионально-педагогической культуры». – [Э-ресурс]

Kachan G.A. Development navyka osoznannoho samorehulyrovanyya future teachers / G.A. Kachan // Collection of Labor mezhvuzovskoy scientific conference "Modern problems of formation of vocational and educational culture." culture." – [Online]

[http://rspu.edu.ru/article/index.php?id\\_article=287&id\\_page=15](http://rspu.edu.ru/article/index.php?id_article=287&id_page=15)

7. Конопкин О.А. Учебная успеваемость студентов и их саморегуляция / О.А. Конопкин, Г.С. Прыгин // Вопросы психологии. – 1984. – №3. – С. 42 - 52.

Konopkyn O.A. Uchebnaya uspevaemost of students and Their samorehulyatsyya / A.A. Konopkyn, GS Prynyn // Questions of psychology. - 1984. - №3. - S. 42-52.

8. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320с.

Mitin L.M. Psychology PROFESSIONAL labor and teacher development: Textbook. Certainly appreciate for students. High society. Ped. Textbook. Wound. - M. : Yzdatelnyy center "Academy", 2004. - 320p.

9. Повьякель Н.И. Профессиогенеза саморегуляции мышления практического психолога / Н.И. Повьякель.: Монография. - М., 2003. - 295с.

Povyakel N.I. Professyoheneza samorehulyatsyyu Thinking Virtually psychologist / N.I. Povyakel Monohrafyya. Monohrafyya. - M., 2003. -295s.

10. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: Монографія / В. Чайка [за ред. Г. Терещука]. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 275 с.

Seagull V. Preparing future teachers for self-teaching activities: Monograph / V. Chaika [eds. G. Tereshchuk]. - Stockholm: TNPU, 2006. - 275 p.

#### **Grintsv M.B. Self future specialist as part of training**

**Abstract.** The issue of preparing students for professional self-regulation. Specifically examined the phenomenon of professional self-regulation, and also the essential characteristics of the main categories of readiness to professional self-regulation of students, namely, structure, components, functions, providing the personality qualities important for the profession.

**Keywords:** self, professional self-regulation, the main categories of preparedness for professional self-regulation: structure, components, functions

#### **Гринцив М.В. Самостоятельная будущий специалист в рамках подготовки**

**Аннотация.** Освещаются вопросы подготовки студентов к профессиональной саморегуляции. В частности рассматривается феномен профессиональной саморегуляции, а также определены сущностные характеристики основных категорий готовности к профессиональной саморегуляции студентов, а именно: структура, компоненты, функции, обеспечивающие формирование личностных качеств, значимых для профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** саморегуляция, профессиональная саморегуляция, основные категории готовности к профессиональной саморегуляции: структура, компоненты, функции

*Дроздова Ю.В.*

## Сравнительный анализ индивидуально-психологических особенностей в структуре самоопределения будущих специалистов

*Дроздова Юлия Валентиновна, аспирантка кафедры психологии  
Киевский национальный торгово-экономический университет, г Киев, Украина*

**Аннотация.** В статье представлены результаты сравнительного анализа индивидуально-психологических особенностей в структуре самоопределения будущих специалистов торгового предпринимательства. По индивидуально-психологическому компоненту самоопределения в личностной сфере по методике Кеттелла наиболее существенные и положительные отличия у выпускников, по сравнению с результатами первокурсников, наблюдаются в эмоционально-волевой и коммуникативной сферах; по Фрайбургскому личностному опроснику для первокурсников характерно нарушение социальной адаптации и поведения, высокая эмоциональная лабильность, неустойчивость эмоционального состояния.

**Ключевые слова:** анализ, индивидуально-психологические особенности, самоопределение, компоненты, специалисты

**Введение.** В отечественной психологии исследовались лишь отдельные аспекты профессионального самоопределения личности, а в прямой постановке относительно особенностей профессионального самоопределения в сфере торгового предпринимательства (ТПП) таких работ не выявлено. Существует определенная терминологическая неопределенность этого понятия. Особое значение эта проблема приобретает, учитывая анализ предпринимательской деятельности в Украине, результаты которого свидетельствуют о его неудовлетворительном состоянии в предпринимательстве. Ведь рентабельность предпринимательской деятельности в целом, за последние 5 лет составляет 0,6% до 4,4%, а у трети их деятельность убыточная (С.Д. Максименко, А.А. Мазараки, Л. П. Кулаковская, Т.Ю. Кулаковский). Это указывает не только на исключительную роль предпринимательской деятельности в развитии страны, но и об актуальности изучения психологических проблем профессиональной подготовки и становления будущих специалистов торгового предпринимательства [9].

**Краткий обзор публикаций.** Анализ литературы свидетельствует, что процесс профессионального самоопределения предусматривает: формирование внутренней потребности в добросовестном выполнении определенного вида социальной деятельности; активную самореализацию личности, которая стремится к максимальной использованию своих способностей и возможностей; выбор конкретных занятий, которые в наибольшей степени отвечали бы индивидуальным способностям и общественным потребностям [1, 3, 4, 5, 7, 8, 9].

Профессиональное самоопределение личности – это часть жизненного пути человека, важное звено в непрерывной цепи актов ее самореализации.

Научные взгляды на структуру профессионального самоопределения неоднозначны и противоречивы [2, 4, 5, 9]. По нашим данным корреляционного и факторного анализа определены следующие структурные компоненты профессионального самоопределения будущих специалистов торгового предпринимательства: мотивационный, профессиональной направленности, индивидуально-психологический, эмоционально-волевой.

**Цель статьи:** Выяснить индивидуально-психологические особенности самоопределения первокурсников и выпускников будущих специалистов торгового предпринимательства.

**Материалы и методы.** В исследовании приняли участие две группы студентов (выпускники – группа № 1 в количестве 28 человек; первокурсники – группа № 2 в количестве 34 человек) по комплексу информативных методик. В статье анализируем индивидуально-психологический компонент самоопределения по результатам методики Кеттелла и Фрайбургского личностного опросника.

**Результаты и их обсуждение.** В группе первокурсников выявлены характерные паттерны психометрического профиля эмоционально важных качеств личности, которые показывают достоверное снижение силы "Я" или эмоциональную неустойчивость (фактор С 4,35 + 0,31 стена группы № 2 при значении этого фактора у лиц гр. № 1, 35 + 0,25, стена  $p < 0,05$ ).

Фактор "Супер-Эго" заметно (в 1,4 раза) снижен у первокурсников в сопоставлении с группой выпускников. У студентов гр. № 2 проявляются определенные особенности в отношениях, поведении, а именно: игнорирование обязанностей, групповых норм и общественных требований, непостоянство, безответственность, даже существует вероятность девиантного и делинквентного поведения.

Анализ полученных данных по фактору О, характеризующий уровень проявления уверенности, тревожности свидетельствует о том, что в группе № 2 склонность к опасениям на 28,5 % превышает данные аналогичных показателей у обследуемых гр. № 1 (при  $p < 0,05$ ), что свидетельствует об особенностях проявления этого фактора, выраженном высоком уровне тревожности у первокурсников.

Для студентов группы № 2 присуще чувство вины, что проявляется после поступка, неуверенности в себе, чувство страха, недооценка своих возможностей, унижение своей компетентности, знаний, способностей. В общении они чувствуют себя дискомфортно, замкнуто.

Таким образом, эмоционально-волевые нарушения в большей степени выражены в группе первокурсников по сравнению с выпускниками и, в первую очередь, по фактору Е – подчиненность – доминантность, где подчиненность в 1,79 раз превышает в группе первокурсников. По фактору С (эмоциональная устойчивость – неустойчивость) уровень эмоциональной неустойчивости в 1,43 раза ниже, чем у выпускников. Данные по фактору О – уверенность в себе – тревожность показывают, что уровень тревожности в 1,4 раза выше в группе, первокурсников, что свиде-

тельствует о нарушении адаптации в этой категории и необходимости психологической помощи.

Что касается коммуникативных индивидуально-психологических качеств лиц группы № 2, необходимо отметить, что в наибольшей степени различия наблюдаются по фактору Е – подчиненность – независимость на 30,3 %, затем Н – нерешительность – смелость на 26,9 %, по факторам L – доверчивость – подозрительность на 24,6 % и М – практичность – мечтательность на 23,5 %. (Все показатели у выпускников выражены в лучшую сторону).

С помощью фактора Е можно диагностировать такое свойство личности как подчиненность – независимость, которая в группе выпускников выражена на уровне 7,7 стев, а у первокурсников на уровне 4,35 стев, что в 1,79 раз меньше, чем в группе выпускников. Такие результаты свидетельствуют о том, что для первокурсников характерны: пассивность, зависимость, подчиненность, застенчивость. В то же время выпускники, по нашим данным, более самостоятельны, о чем свидетельствует преобладание в поведении таких признаков как: независимость, самостоятельность в принятии решений и суждениях даже при условии группового давления.

Фактор Н – характеризует смелость – нерешительность. Существенно ниже показатели этого фактора у студентов-первокурсников (4,94 + 0,25 стев) в сопоставлении с выпускниками (6,72 + 0,19 стев) при  $p < 0,05$ , что свидетельствует о таких особенностях проявлений у первокурсников как боязливость, нерешительность.

Анализ данных по фактору L доверчивость - подозрительность свидетельствует о том, что первокурсникам присуща в большей степени доверчивость (4,88 + 0,11 стев при  $p < 0,05$ ), открытость, согласование с требованиями и условиями. В то же время такая личность страдает от чувства своей незначительности, жалуется на изменения, свободная от зависти, понимает, прощает, терпимая и доброжелательная по отношению к другим, неоднозначно относится к замечаниям.

На 23,5 % проявляется различие между данными группы № 1 и группой № 2 по фактору М – практичность – мечтательность (при  $p < 0,05$ ). Особенностью проявлений этого фактора у студентов-первокурсников оказалась их выраженная мечтательность, идеалистичность, хорошо выражено воображение, захват внутренними иллюзиями. Такие лица капризные, не всегда руководствуются здравым смыслом, легко приходят в восторг, неуравновешенные, характеризуются невысокой способностью к решению элементарных практических вопросов, непрактичны.

Сравнительный анализ средних показателей по методике Кеттела групп № 1 и № 2 позволил зафиксировать наиболее выраженные различия личностных свойств у студентов первокурсников в эмоционально-волевой сфере: в толерантности (шкалы В, С) и низкой коммуникативности, на что указывают показатели шкал Н, М, Е, L.

С целью углубления психодиагностики свойств и состояний личности, которые обуславливают процессы социальной адаптации и регуляции поведения, мы использовали Фрайбургский личностный опросник.

Анализ данных, полученных по методике Фрайбургского личностного опросника – его девятью базовыми шкалами показал следующее. Диагностика состояний и свойств личности, которые имеют определяющее значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения показала, что по степени отличия таких свойств у выпускников по сравнению с первокурсниками, в первую очередь, отмечаем в последних почти в 2,1 раза пониженную коммуникативность; во-вторых, в 1,93 раза более выраженный показатель застенчивости, характеризующий склонность к стрессовой реакции на обычные жизненные ситуации; в третьих – в 1,77 раз увеличен уровень невротичности личности, что соответствует проявлениям дезадаптации и даже астенизации.

На четвертой позиции в этом распределении стоят два фактора, показатели которых имеют отличия от выпускников на одинаковом уровне: в 1,4 раза – по шкале депрессивности; и 1,39 раза – уравновешенности, что указывает на низкую стрессоустойчивость у первокурсников, слабую защищенность от влияния стресс-факторов повседневных жизненных ситуаций и сопровождается неуверенностью и пессимизмом.

Анализ данных по трем производным шкалам показал следующее. По девятой шкале выявлено, что высокая оценка (6,22+0,13 баллов) присуща выпускникам и соответствует выраженной экстраверсии, в то же время уровень – 3,86+0,1 баллов присущ первокурсникам с выраженной интровертностью.

Высокая эмоциональная лабильность, которая выявлена у лиц группы № 2, указывает на неустойчивость эмоционального состояния и проявляется в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции. В то же время, оценки по этой шкале в группе № 1 на уровне 4,43+0,05 баллов, свидетельствуют о высокой стабильности эмоционального состояния и умение хорошо владеть собой.

Данные последнего, двенадцатого фактора (маскулинность – феминность) показывают, что протекание психической деятельности у первокурсников проходит по феминному типу (2,28 +0,05 баллов), а у выпускников выявлен уровень оценки 4,43+0,1 баллов, что указывает на преимущественное протекание психической деятельности в этой группе обследуемых по маскулинному типу.

Таким образом, анализ результатов исследования по Фрайбургскому опроснику – его девяти базовым и трем производным шкалам, позволил выявить уровень социальной адаптации, регуляции поведения у испытуемых. Полученные данные показали определенные особенности и существенные различия в группе первокурсников и выпускников. Так, для выпускников присуща высокая социальная активность, раскованность и легкость в социальных контактах, выраженная устойчивость к стрессу в обычных жизненных ситуациях, основанная на уверенности, оптимизме, активности. В то же время у первокурсников выражены противоположные характеристики по описанным шкалам. Кроме того, они имеют определенные особенности и нарушения социальной адаптации и поведения, которые проявляются в склонности к стрессовому реагированию на обычные жизненные

ситуации, течение которого происходит по пассивно-защитному типу, в проявлениях невротического синдрома астенического типа с признаками депрессии и с наличием характерных признаков в эмоциональном состоянии, поведении, в отношении к себе и социальной среде. При этом по дополнительным шкалам выявлено, что выпускникам в большей степени присущи экстраверсия, а первокурсникам – интроверсия, при высоких оценках эмоциональной лабильности у последних, что указывает на неустойчивость эмоционального состояния, которое проявляется в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции.

**Выводы.** По индивидуально-психологическому компоненту самоопределения в личностной сфере по ме-

тодике Кеттела наиболее существенные и положительные отличия у выпускников, по сравнению с результатами первокурсников, наблюдаются в эмоционально-волевой и коммуникативной сферах; по Фрайбургскому личностному опроснику первокурсникам присуще нарушение социальной адаптации и поведения, что проявляется в склонности к стрессовому реагированию на обычные жизненные ситуации, дезадаптационный синдром астенического типа; характерные признаки в эмоциональном состоянии, поведении, в отношении к себе и социальной среде; интроверсия, высокая эмоциональная лабильность, неустойчивость эмоционального состояния, что проявляется в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости, раздражительности, недостаточной саморегуляции.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Карамушка Л.М. Мотивація підприємницької діяльності : монографія / Л. М. Карамушка, Н.Ю. Худякова. – К. – Львів : Сполом, 2011. – 208 с.  
*Motivacija pidpriemnic'koji dijal'nosti : monografija [Motivation of business activity: monograph] / L.M. Karamushka, N. Ju. Hudjakova. – K. – L'viv : Spolom, 2011. – 208 s.*
2. Карамушка Л.М. Психологія підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації : монографія / Л.М. Карамушка, М.В. Москальов. – К. – Львів : Сполом, 2011. – 216 с.  
*Karamushka L.M. Psihologija podgotovki majbutnih menedzherov do upravlinnja zminami v organizaciji : monografija [Psychology of training of future managers for management of changes in the organization: monograph] / L.M. Karamushka, M. V. Moskal'ov. – K. – L'viv : Spolom, 2011. – 216 s.*
3. Клименко В.В. Психофізіологічні механізми праксису людини. Монографія / В.В. Клименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 640 с.  
*Klimenko V.V. Psihofiziologichni mehanizmi praksisu ljudini : monografija [Psychophysiological mechanisms of person : monograph] / V.V. Klimenko. – K. : Vidavnicij Dim «Slovo», 2013. – 640 s.*
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.  
*Klimov E.A. Psihologija professional'nogo samoopredelenija [Psychology of professional self-determination] / E.A. Klimov. – Rostov-na-Donu: Feniks, 1996. – 512 s.*
5. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору : навч. посіб. для слух. та студ. вищ. навч. закладів./ М.С. Корольчук, В. М. Крайнюк – К. : Ніка-Центр, 2012. – 536 с.  
*Korol'chuk M. S. Teorija i praktika profesijnogo psihologichnogo vidboru : navch. posib. dlja sluh. ta stud. vishh. navch. zakladiv. [Theory and practice of professional psychological selection : The manual for students of higher educational Institutions] / M.S. Korol'chuk, V. M. Krajnjuk – K. : Nika-Centr, 2012. – 536 s.*
6. Корольчук М.С. Методологічні та теоретичні проблеми в психології : навч. посібник / М.С. Корольчук., В.І. Осюдло – К. : Ніка-Центр, 2013. – 336 с.  
*Korol'chuk M.S. Metodologichni ta teoretichni problemi v psihologii : navch. posibnik [Methodological and theoretical problems in psychology : manual] / M.S. Korol'chuk., V.I. Os'odlo – K. : Nika -Centr, 2013. – 336 s.*
7. Максименко С.Д. Метод дослідження особистості / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – №7. – С. 1-8.  
*Maksimenko S.D. Metod doslidzhennja osobistosti [Method of research of personality] / S.D. Maksimenko // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2004. – №7. – S. 1-8.*
8. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва : навч. посіб. / Ю.Ф. Пачковський. – К. : Каравела, 2006. – 408 с.  
*Pachkovs'kij Ju. F. Psihologija pidprijemnictva : navch. posib. [Psychology of business : manual] / Ju. F. Pachkovs'kij. – K. : Karavela, 2006. – 408 s.*
9. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти : навч. посіб. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. – 720 с.  
*Pidprijemnictvo: psihologichni, organizacijni ta ekonomichni aspekti : navch. posib. [Business: psychological, organizational and economic aspects : manual] / S.D. Maksimenko, A.A. Mazarakij, L.P. Kulakovs'ka, T.Ju. Kulakovs'kij. – K. : Kijiv. nac. torg.-ekon. un-t, 2012. – 720 s.*

#### **Drozdova Y.V. The comparative analysis of individual psychological features in structure of self-identification of future experts**

**Abstract.** The article presents the results of the comparative analysis of individual psychological features in structure of self-determination of future experts of trade business. Scientific views on structure of professional self-determination are ambiguous and inconsistent. According to our data of the correlational and factorial analysis such structural components of self-determination of future experts of trade business as individual psychological, social (motivational, communicative features, information), biological, emotional-will, professiogenetic were determined. Studying of the main components of professional self-determination gives the possibility to allocate various approaches to component parts of its structural components. Two groups of students took part in research (the graduates- gr. No.1 - 28 people; first-year students gr. No.2 - 34 people) on a complex of informative techniques. On individual psychologically component of self-determination in the personal sphere by Ketell's technique the most essential and positive differences at graduates, in comparison with the results of first-year students, are observed in emotional-will and communication spheres; according to the Fraybursky personal questionnaire the first-year students display violation of social adaptation and behavior at the high liability, insufficient self-control.

**Keywords:** analysis, individual psychological features, self-identification, component parts, experts

Лапушенко М.В.

## Сучасні наукові погляди на дисморфофобію

Лапушенко Марія Володимирівна, магістр психології,  
аспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

**Анотація.** Стаття присвячена розгляду сучасних поглядів на проблему дисморфофобії, її визначення та характерні прояви. Уточнюються симптоми та вікові показники її прояву. Вказується актуальність профілактики і потреба надання психіатричної допомоги особам, які страждають на дисморфофобію.

**Ключові слова:** дисморфофобія, дисморфоманія, психічний розлад, триада симптомів, профілактика

**Актуальність теми дослідження.** Дисморфофобія – це хвороба сьогодення і за останні роки вона набула популярності серед науковців, які приділяють їй все більше і більше уваги. Результати досліджень за останні три десятиліття свідчать про стійке зростання серед населення розвинених країн незадоволеності власною зовнішністю, особливо пропорціями фігури і вагою. Однак розглянута проблема давно вийшла за межі клінік і психологічних консультацій. Невдоволення своїм тілом стає широко поширеним явищем, а «нормалізація» дисморфофобії змушує звернути на неї увагу не тільки лікарів, а й соціальних дослідників (Т. Аракелян, А. Бегоян, О. Скугаревский, Ю. Фролова та ін.).

В загальному розумінні дисморфофобія – психологічна проблема особистості, при якій людина болісно стурбована часто незначною вадою своєї зовнішності або особливістю свого тіла. Особливістю дисморфофобії є те, що хворий може повністю концентруватися на одному уявному дефекті своєї зовнішності або на групі таких особливостей. При цьому оточуючі можуть зовсім не звертати уваги на цю особливість, або не надавати їй якого-небудь значення. Звичайно, дефекти зовнішності можуть зустрічатися в дійсності, і бажання виправити їх, є абсолютно нормальним. Але, особи, які страждають на дисморфофобію, часто мають нормальну і навіть привабливу зовнішність, при цьому вважаючи себе потворними і непривабливими.

При цьому актуальність дослідження дисморфофобії обумовлюється тим, що вона відноситься до досить небезпечних психічних розладів, так як є однією з найчастіших причин суїцидів у людей з нестійкою психікою. Так частота суїцидів в осіб, які страждають на дисморфофобію, в 45 разів перевищує подібний показник у психічно здорових людей.

**Короткий огляд публікацій по темі дослідження.** Патологія ця під назвою "дисморфофобія" уперше була описана у кінці XIX століття італійським психіатром Е. Морселлі як нав'язлива ідея про тілесну деформацію, як "страх бути зміненим" (у психіатрії – нав'язливий стан страху).

"Класична" форма дисморфофобії з сенситивними ідеями ставлення в рамках процесуальних розладів отримала широке висвітлення у вітчизняній психіатрії минулого століття (М. Коркіна, С. Немировська, П. Морозов). На сучасному етапі у дослідженнях А. Башури, Т. Губченко, І. Дороженко, Є. Ернандес, О. Іванова, Т. Ковальнової, А. Львова, А. Марголіної, А. Петріхіної, Н. Половко, А. Смулевич досліджується косметологічний аспект дисморфофобії, зауважуються особливості психологічних станів пацієнтів із наявними та

уявленими фізіологічними та косметологічними недоліками та проблемами.

Психологічними дослідженнями (Г. Бочарова-Мазаховська, І. Свистунов, О. Онищенко, О. Іваченкова, Н. Петрашкевич) доведено, що дисморфофобія – це неадекватне ставлення людини до своєї зовнішності. Перш за все, це невпевнені в собі, сором'язливі, тривожні натури. У дорослих, до цього ж, може приєднуватися демонстративність поведінки, егоцентризм, інфантильність. Для таких людей характерна депресивність і швидка зміна настрою; людина починає відмовлятися від спілкування з друзями, походів до багатолюдних місць; багато часу стоїть перед дзеркалом, намагається дібрати позу, одяг або макіяж, що будуть маскувати її недоліки [3, с. 65].

Встановлено, що люди, які страждають дисморфофобією, різними способами намагаються поліпшити свою зовнішність: виснажують себе в спортивних залах; намагаючись схуднути, дотримуються дієти; годинами накладають макіяж і роблять зачіску; змінюють недоліки зовнішності за допомогою пластичної хірургії, що не завжди є безпечним для здоров'я.

Відповідно до вказаного актуальним є вивчення особливостей наукових поглядів на проблему дисморфофобії у сучасній психолого-клінічній практиці.

**Мета статті** – аналіз сучасних наукових поглядів на проблему дисморфофобії.

**Виклад основного матеріалу.** Аналізуючи праці В. Абабкова, І. Коваленко, помічаємо подібність поглядів дослідників на визначення сутності поняття. Відповідно до положень вказаних науковців, дисморфофобія – це психологічний розлад, що характеризується нав'язливими переконаннями людини про наявність у неї якогось дефекту зовнішності, уявного або перебільшеного [1; 4].

Різними в психологічній науці є й трактування механізмів виникнення хворобливих думок про уявну або переоцінену фізичну потворність. Серед західно-європейських і особливо американських психіатрів досить поширеними є психоаналітичні пояснення походження цієї патології. Так, проводячи феноменологічну інтерпретацію даного синдрому, Б. Фінкельштейн пояснює її як результат підсвідомих конфліктів. Цей же автор говорить про дисморфофобію як про вторинний нарцисизм з сильно вираженим супер-Его. В американській психіатрії є положення про те, що дисморфофобія – "область підсвідомого" (Т. Корбелла, Л. Россі), що вона є «підсвідомою установкою на покарання» (Г. Хай, Б. Хезер), про те, що дисморфофобія – один із проявів «комплексу кастрації» (П. Ліberman) тощо.

У статті Ф. Базаглії «Тіло, погляд і спокій» ідеї фізичних вад трактуються з позицій екзистенціального аналізу, пропонованого в якості єдиного методу вивчення дисморфофобії. В праці даного дослідника рекомендується, зокрема, «інтуїтивне дослідження», а «натуралістичне вивчення» визначається як "безвихідне". Відзначається також тенденція пояснювати походження дисморфофобії з позицій психодинамічної теорії (Палазоллі, Селвіні), а також на основі антропологічної екзистенціальної концепції (Ф. Кампанелла та ін.)

Однак для більшості робіт, присвячених дисморфофобії, характерний клінічний метод дослідження, хоча при цьому даються найрізноманітніші трактування як феноменологічної сутності патологічної переконаності в наявності фізичного недоліку, так і її нозологічної приналежності [6].

За ствердженням Дж. Літинської, причини виникнення дисморфофобії можна розділити на дві великі групи. Перша – це психологічні травми, серед яких, насамперед, знаходяться ставлення батьків та близьких, однолітків до зовнішності особи. Травмуючим чинником може бути навіть перегляд телевізора, який нав'язує сумнівний еталон краси та транслює телепередачі про людей, які завдяки пластичній операції змінили зовнішність та досягли успіху в різних сферах життя.

Друга можлива причина дисморфофобії – серйозне психічне захворювання. Звичайно мова йде про тривожний розлад, який призводить до нав'язливих думок. Також дисморфофобія може бути пов'язана з шизофренією або психопатіями шизоїдного кола. У цьому випадку вона – просто частина маячної концепції. Таку дисморфофобію саму по собі лікувати марно, тому що в її основі лежить більш серйозне захворювання, яким потрібно займатися в першу чергу, а невдоволення зовнішністю – всього лише симптом [7].

Найбільш повну класифікацію причин виникнення та розвитку дисморфофобії наводить М. Коркіна: біологічні (генетичні) чинники; психологічні чинники (дражніння або критика; стиль виховання; різні життєві події); соціальні та медіачинники; особливості характеру та особистісні властивості (перфекціонізм; соромливість; інтроверсія; чутливість до неприйняття або критики; невпевненість; неконтактність; невротичний стан/невроз) [6].

Серед різноманіття визначень та трактувань поняття дисморфофобії спостерігаються спроби типологічного аналізу її видів та форм. У МКБ-10 існують поняття маревної дисморфофобії (рубрика F22.8), яка розглядається як варіант хронічного маревного розладу або, якщо вона триває менше 3 міс. – гострого або транзиторного психотичного розладу (F 23), а також немаревної форми дисморфофобії (F 45.2), що розцінюється як варіант іпохондричного розладу [2, с. 67].

За свідченням М. Артемяєвої, Р. Сулейманова, Ю. Тихонравова, для дисморфофобії характерний початок у підлітковому віці, коли особливо велика вірогідність розвитку порушень психологічного розвитку, утворення соціальних та міжособистісних зв'язків і формування життєвих цілей. Саме в цей період як в нормі, так і в патології, можуть виникати переживання,

що стосуються невдоволення зовнішністю, зумовлені соматовегетативними порушеннями, гормональною перебудовою, появою нових соматичних відчуттів, які раніше не відчувалися [2, с. 67].

Ця форма психічних розладів властива підліткового і юнацького віку, в середньому від 13 до 20 років, і виражається невдоволенням своєю зовнішністю, окремими рисами обличчя або фігури. Воно може виникати епізодично (після відповідних зауважень з боку однолітків або дорослих), а може бути відносно постійним (якщо, наприклад, дражнять в школі, у дворі і т.п.) У дівчаток синдром виникає переважно на фоні прискороного розвитку, вони хворобливо переживають високий ріст, великі молочні залози, а у хлопчиків дисморфофобічні переживання частіше спостерігаються на фоні затриманого розвитку і стосуються малого росту, малих пропорцій тіла, будови геніталій.

Намагаючись розглянути класифікаційний підхід до розуміння сутності даного розладу, науковець С. Обухов відзначає, що *дисморфофобія* є легким ступенем розладу неспихотичного рівня з нав'язливим страхом невротичного характеру, пов'язаним з нібито наявними недоліком. Він відзначається наявністю критики до свого стану [8]. Однак даний розлад може мати й більш тяжку форму вияву – дисморфоманію.

М. Коркіна у своїй монографії про дисморфофобію виділила *дисморфофобію* як більш легку ступінь розладу з нав'язливим страхом фізичного недостатку невротичного характеру, і *дисморфоманію*, що характеризується психотичним рівнем порушень.

Дисморфофобія (body dysmorphic disorder) – психічний розлад, при якому людина надмірно стурбована і зайнята незначним дефектом або особливістю свого тіла [6]. Значна кількість хворих, що страждають нав'язливими думками із приводу нібито "неправильної" будови тієї або іншої частини тіла (не кажучи вже про людей, просто невдоволених своєю зовнішністю), ніколи до лікарів не звертаються. Інша справа – хворі з дисморфоманією, що вимагають найсерйознішої уваги не лише психіатрів, але і лікарів багатьох інших спеціальностей (педіатрів, хірургів, дерматологів, ендокринологів, терапевтів і т. д.).

Дисморфоманія – хвороблива переконаність в наявності якого-небудь уявного або надзвичайно переоціненого фізичного недоліку, що найчастіше стосується видимих частин тіла (форми або величини носа, вух, зубів, розмірів рук, ніг, тулуба і т. д.). За свідченням С. Обухова, синдром дисморфоманії проявляється болючим переконанням (надцінним або маревним) про наявність у себе якогось уявного або переоціненого фізичного дефекту зовнішності або функції. Зустрічається переважно в підлітковому або юнацькому віці. Може зустрічатися у вигляді: реакції, властивої підліткового віку (частіше у дівчат); при акцентуації характеру і психопатіях; у вигляді реактивної дисморфоманії, ендореактивної підліткової дисморфоманії; при шизофренії, частіше у юнаків. Рудиментарна дисморфоманія відзначається і у здорових підлітків як тимчасова реакція [8].

Дисморфоманія може лежати в основі такого захворювання пубертатного і юнацького віку, як нервова анорексія. У дорослому віці частота поширення

дисморфофобії та дисморфоманії серед чоловіків і жінок приблизно однакова, супроводжується високим ризиком самогубства в порівнянні з іншими розладами психіки. Хворі можуть скаржитися на декілька певних "дефектів", один "дефект", невизначену особливість або зовнішній вигляд, при цьому страждають важливі сторони життя хворого – здатність працювати, нормально функціонувати в суспільстві, обслуговувати себе. У тих випадках, коли ідеї набувають характеру маячних, з втратою критики і відповідного поведінкою, доцільніше говорити про марення фізичного недоліку [6].

Однак варто зауважити, що початковий рівень дисморфофобії або її легка форма зустрічається у жінок в п'ять разів частіше, ніж у чоловіків, і може проявитися в будь-якому віці, і не залежить від реального зовнішнього вигляду людини. Найчастіше дисморфофобія пов'язана з вагою, людині здається, що вона непомірно товста, тоді як в реальності ніякої зайвої ваги у неї може взагалі не бути. Прагнення відповідати недосяжним стандартам краси штовхає жінок до різноманітних способів контролю своєї зовнішності – пластичних операцій, голодування, що може обернутися негативно для фізичного та психічного здоров'я жінки. Марго Майн і Джо Келлі також акцентують на тому, що останнім часом значно зросла кількість жінок середнього віку, які страждають розладами харчування (булемія і анорексія) та проблемами сприйняття тілесного образу [5, с. 175].

Центральний розлад – підозра зі страхом (дисморфофобія) або переконаність (дисморфоманія) в наявності фізичного недоліку – може розвиватися повільно, поступово або виникнути несподівано, за типом "осаяння".

Дисморфоманія – психопатологічний феномен, як правило, дуже стійкий і невіддатливий корекції. Зазвичай дисморфоманія супроводжується пригніченим настроєм, ретельним маскуванням своїх переживань і вираженим прагненням до виправлення уявного дефекту будь-яким шляхом. Характерна для хворих з дисморфоманією також дуже тверда впевненість, що їх «дефект» дуже неприємний усім оточуючим.

За спостереженнями М. Коркіної [6], головними психопатологічними складовими синдрому дисморфофобії є *триада симптомів*. Провідними серед них є:

1) надцінна або маячна переконаність хворого в наявності у нього якого-небудь уявного або значно перебільшеного фізичного недоліку, вади зовнішності або функції, і як наслідок – прагнення до його корекції;

2) знижений настрій. Носячи вторинний характер, він може бути досить сильно виражений. Часто вираженими є явища поєднання дисморфофобії і депресії, причому і ті, і інші можуть посилювати стан хворих, приковуючи їх до дому. При цьому можливі суїцидальні спроби в результаті глибокої депресії, викликані переконаністю у дефекті зовнішності. При неможливості приховати від оточуючих свій "дефект" у ситуаціях, що вимагають візуального контакту, у страждаючих дисморфофобією та дисморфоманією відзначається "страх чужого погляду", нерідко виникають соматичні симптоми тривоги: серцебиття, тремтіння, пітливість, напруга м'язів, почуття "ссання" під ложечкою, сухість у роті, відчуття жару, холоду і головний біль [6].

3) різного ступеня вираженості сенситивні ідеї відносин. Часто хворі на дисморфофобію в колі своїх близьких почуваються добре і не надають своїм переживанням великого значення, але варто їм потрапити в коло спілкування з незнайомими людьми, а особливо з особами протилежної статі, як їхні болючі переживання загострюються. Це призводить до відмови осіб, страждаючих на дисморфофобію, від відвідування кіно, театрів, лекцій, користування громадським транспортом та ін.

Окрім ідей фізичного недоліку, для хворих з дисморфофобією надзвичайно характерні ідеї стосунків, що найчастіше також носять характер стійкої маячної переконаності. «Потворність» цих хворих засмучує їх не сама по собі, а у зв'язку з необхідністю бути в суспільстві. Наодинці ці хворі почувають себе значно краще, на людях же виникають незручність, сором, зніяковіття, занепокоєння, будучи упевненими, що своїм "дефектом" вони викликають загальне кепкування, зневажливе або навіть вороже ставлення, що цей «дефект» усім впадає у вічі. Крім того, хворі не лише всіляко намагаються приховати свій "дефект", але і звертаються до лікарів різних спеціальностей, найчастіше косметологів, благаючи і вимагаючи допомоги: "виправити" ніс, вуха, повіки, губи, змінити за допомогою пересадки "огидну" шкіру, "вирізати жир" і т. д. При цьому хворі запевняють, що тільки після "цієї рятівної операції" у них почнеться "справжнє життя", вони "прекрасно вчитимуться", будуть "захоплено працювати", "по-справжньому любити", "цікаво, блискуче жити".

Прагнення до "виправлення" - симптом, дуже типовий для хворих з синдромом дисморфофобії. Проте інтенсивність цього прагнення у одного і того ж хворого в той або інший період часу може бути виражена дуже по-різному. Інакше кажучи, найактивніша діяльність в цьому напрямі може змінюватися майже повною бездіяльністю і навпаки.

Особливістю дисморфофобії є складність самостійного позбавлення від проблеми. Без відповідного лікування захворювання переходить у важку хронічну форму і може стати причиною втрати працездатності в результаті соціальної самоізоляції хворого. Тому варто звернути увагу на профілактику та вчасне надання допомоги особам, які страждають на дисморфофобію.

Профілактикою дисморфофобії в підлітковому віці може служити: коректне ставлення близьких, їх бажання підняти самооцінку підлітка, пояснення звідки відбуваються зміни зовнішності і як до цього ставитися. А головне – роз'яснення того, що красива природність, а не підправлені хірургами і фотошопом обличчя голлівудських зірок [7].

Особливе значення у профілактиці дисморфоманії та дисморфофобії має правильне виховання з дитячого віку, спрямоване на уникнення формування зниженої самооцінки, комплексу неповноцінності. Якщо у дитини є якісь недоліки у зовнішньому вигляді (зайва повнота, юнацькі вугрі), потрібно допомогти їй позбавитися від цього, а не загострювати її увагу на цьому. Необхідно дотримання певного такту і з боку батьків, вчителів, шкільних лікарів і медсестер. Особливої уваги потребують діти з дійсними фізичними де-



фектами – в цих випадках потрібно якомога раніше усунути фізичний недолік, при необхідності можливо навіть хірургічним шляхом, поки він не викликав психічних порушень у підлітка.

При лікуванні хворих з описаним синдромом необхідно уникати оперативного втручання на прохання хворих, бо це призводить, як правило, до ще більшого ускладнення хвороби. Бажано також якомога раніше звернутися за допомогою до психіатра, тому ефективність лікування обернено пропорційна тривалості синдрому. У процесі лікування застосовують як медикаментозні засоби (нейролептики, антидепресанти), так і різні методи психотерапевтичного впливу та соціальної реабілітації.

**Висновки.** Дисморфофобія – форма психічного розладу, що виражає занепокоєність дефектами власної

зовнішності, і спричиняє психоемоційні переживання. Головні прояви дисморфофобії – невдоволення окремими рисами обличчя або фігури. Зайва зосередженість на своїй зовнішності нерідко супроводжується бажанням хворого звернутися до лікарського втручання, а саме пластичної хірургії, але в підсумку навіть найвдаліша операція не приносить заспокоєння хворому, він знаходить у себе нові дефекти і продовжує страждати, або залишаючись незадоволеним результатом пластичної операції, звертаються в клініку знову. Вищевказане дозволяє відзначити високу актуальність науково-прикладного дослідження проблеми дисморфофобії у сучасній клінічній психології та зауважити потребу врахування даного психічного розладу в клієнтів клінік пластичної хірургії перед лікарським втручанням.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Абабков В.А. Выбор психотерапии: анализ литературы / В.А. Абабков // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2006. – Т. 106, № 11. – С. 72-75.  
*Ababkov V.A. Vybor psikhoterapii: analiz literatury / V.A. Ababkov // Zhurnal nevrologii i psikhiiatrii im. S. S. Korsakova. – 2006. – T. 106, № 11. – S. 72-75.*
2. Артемьева М.С. Характеристика разновидностей синдрома дисморфофобии – дисморфомании с убежденностью в уродстве собственного голоса / М.С. Артемьева, Р.А. Сулейманова, Ю.Б. Тихонравова // Журнал неврологии и психиатрии. – № 8, 2007. – С. 66-69.  
*Artem'yeva M.S. Kharakteristika raznovidnosti sindroma dismorphofobii – dismorphomanii s ubezhdennost'yu v urodstve sobstvennogo golosa / M.S. Artem'yeva, R.A. Suleymanova, Yu.B. Tikhonravova // Zhurnal nevrologii i psikhiiatrii. – № 8, 2007. – S. 66-69.*
3. Бочарова-Мараховська Г.В. Дисморфофобії в косметологічній практиці / Г.В. Бочарова-Мараховська, І.В. Свистунов, О.М. Онищенко, О.В. Іваченкова, Н. А. Петрашкевич // Актуальні питання фармацевтичної і медичної науки та практики. – 2010. – Вип. XXIII, №2. – С. 65-68.  
*Bocharova-Marakhov'ska G.V. Dismorfofobii v kosmetologichnii praktitsi / G.V. Bocharova-Marakhov'ska, I.V. Svistunov, O.M. Onishchenko, O.V. Ivachenkova, N.A. Petrashkevich // Aktual'ni pitannya farmatsevtichnoi i medichnoi nauki ta praktiki. – 2010. – Vip. XXIII, №2. – S. 65-68.*
4. Коваленко І.В. Психосоматичні розлади: діагностика та лікування / І.В. Коваленко. – Вінниця: Консоль, 2005. – 32 с.  
*Kovalenko I.V. Psikhosomatichni rozladi: diagnostika ta likuvannya / I.V. Kovalenko. – Vinnitsya: Konsol', 2005. – 32 s.*
5. Коваль М. Особливості мотивації до пластичних операцій у жінок в період кризи середини життя / М. Коваль // Український науковий журнал «Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації». – 2011. – № 2. – С. 175.  
*Koval' M. Osoblivosti motivatsii do plastichnikh operatsiy u zhinok v period krizi seredini zhyttya / M. Koval' // Ukraïns'kiy naukoviy zhurnal «Osvita regionu. Politologiya. Psikhologiya. Komunikatsii». – 2011. – № 2. – S. 175.*
6. Коркина М.В. Дисморфомания в подростковом и юношеском возрасте монография / М.В. Коркина. – 3-е изд. – М.: Медицина, 2009. – 250 с.  
*Korkina M.V. Dismorfomaniya v podrostkovom i yunosheskom vozraste monografiya / M.V. Korkina. – 3-ye izd. – M.: Meditsina, 2009. – 250 s.*
7. Літинська Дж. Дисморфофобії: уявна потворність / Дж. Літинська. [Е-ресурс]  
*Litins'ka Dzh. Dismorfofobii: uyavna potvornist' / Dzh. Litins'ka. [Online] <http://ukrmednews.com.ua/articles/view/Dismorfofobii-uyavne-potvornist>*
8. Обухов С.Г. Психиатрия / С.Г. Обухов. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2007 – 346 с.  
*Obukhov S.G. Psikhiiatriya / S.G. Obukhov. – Moskva: GEOTAR-Media, 2007 – 346 s.*

#### Lapushenko M.V. Current scientific views on body dysmorphic disorder (dysmorphophobia)

**Annotation.** The article considers to the modern views on the problem of BDD, its definition and characteristic manifestations. Precises symptoms and age-based indicators of its manifestation. Indicates the relevance of prevention and the need for mental health care for those suffering from BDD

**Keywords:** *dysmorphophobia, dismorphomania, mental disorder, a triad of symptoms, prevention*

#### Лапушенко М.В. Современные научные взгляды на дисморфофобию

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению современных взглядов на проблему дисморфофобии, ее определение и характерные проявления. Уточняются симптомы и возрастные показатели ее проявления. Указывается актуальность профилактики и потребность предоставления психиатрической помощи лицам, страдающим от дисморфофобии.

**Ключевые слова:** *дисморфофобия, дисморфомания, психическое расстройство, триада симптомов, профилактика*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of  
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.  
1022 Budapest, Balogvár u. 1.  
[www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)