

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

**Матеріали**  
**наукової конференції викладачів**  
**кафедри теорії та історії педагогіки**  
**22 березня 2018 року**

**Конференція**  
**присвячена 100-річчю від дня народження**  
**Василя Олександровича Сухомлинського**



**КИЇВ**  
**ВИД-ВО НПУ ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА**  
**2018**

*Рекомендовано до друку  
рішенням Вченої ради НПУ імені М.П. Драгоманова*

**Упорядники:** Л.Вовк, В.Вишківська, О. Падалка

**Рецензенти:** О.Шпак, доктор педагогічних наук, професор

Ю. Шапран, доктор педагогічних наук, професор

**Серія:** Матеріали наукових конференцій викладачів НПУ імені  
М.П. Драгоманова

**Редакційна рада серії (секція теорії та історії педагогіки):**

В. Андрущенко – ректор університету, доктор філософських наук, професор,  
член-кореспондент НАН України, дійсний член НАПН України;

Л. Вовк – завідувач кафедри теорії та історії педагогіки, доктор педагогічних  
наук, професор;

Г.Торбін – проректор з наукової роботи НПУ імені М.П.Драгоманова, доктор  
фізико-математичних наук, професор;

О. Падалка – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН  
України

**Секретарі збірника:** В.Вишківська, кандидат педагогічних наук, доцент

А.Шевченко, кандидат педагогічних наук, доцент

Матеріали наукової конференції викладачів кафедри теорії та історії  
педагогіки; за наук. ред. Л.П.Вовк, В.Б.Вишківської.- К.: Вид-во НПУ імені  
М.П.Драгоманова, 2018.

Збірник наукових праць актуалізує проблематику та інтереси викладачів  
кафедри до теоретико-практичних питань педагогіки, процесу підготовки  
вчителя та історико-педагогічних досліджень.

Видання рекомендовано магістрантам і аспірантам різних наукових  
спеціальностей.



*Продовжуючи себе в своїх вихованцях, ми творимо не тільки людину. Ми творимо самий час. Дух часу, взаємовідносини між людьми – все це залежить від того які ми з вами, від того якою має бути школа, що формує безмірно складне і невичерпно прекрасне – гармонійно розвинену людську особистість.*

*Василь Сухомлинський*

## ЗМІСТ

Падалка О.С. <i>Інноваційна модель розвитку вітчизняної освіти</i> .....	7
Вовк Л.П. <i>Методологічна матриця історії освіти і педагогіки</i> .....	18
Шпак О.Т. <i>Проблеми фінансової грамотності у школі</i> .....	27
Руденко Ю.Д., Шевченко А.Ф. <i>Доленосність морального виховання, самовдосконалення особистості</i> .....	39
Кушнірук С.А. <i>Визначення та класифікація принципів навчання у навчально-методичній педагогічній літературі</i> .....	49
Будняк Т. Г. <i>Визначні поступи українства у XV- XVI столітті</i> ..	78
Войналович О.О. <i>До питання про освіту національних меншин в Україні</i> .....	87
Вишківська В.Б. <i>Моделювання освітнього середовища як умова вдосконалення професійної підготовки фахівців</i> .....	95
Шевченко А.Ф. <i>Проблема цілепокладання у виховній міжособистісній взаємодії</i> .....	103
Шикиринська О.В. <i>Використання прикладної складової курсу «Педагогіка» у професійній підготовці майбутнього вчителя</i> .....	113
Ремньова А.Г. <i>Міжкультурна комунікація як чинник формування толерантності майбутнього педагога</i> .....	119

<i>Петляєва В. Творчі групові проекти як педагогічна умова формування моральної культури майбутніх учителів іноземної мови.....</i>	<i>127</i>
<i>Назаренко О.В. Зарубіжний педагогічний досвід у працях науковців Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова першої половини ХХ століття.....</i>	<i>135</i>
<i>Вознюк О.В. Діяльність протестантських громад в історії освіти регіонів України (II пол. ХІХ ст. – 30-ті рр. ХХ ст.) .....</i>	<i>140</i>
<i>Дем'янчук Я. Ю. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування читацької самостійності молодших школярів.....</i>	<i>146</i>
<i>Задорожна А.О. Формування комунікативної культури майбутнього вчителя початкових класів.....</i>	<i>155</i>
<i>Чорна М. В. Формування здорового способу життя засобами валеологічної етнопедагогіки у дітей старшого дошкільного віку.....</i>	<i>160</i>
<i>Горщевська Т.В., Шкурко І.І. Електронний підручник як засіб формування інформаційної культури студентів-логопедів.....</i>	<i>165</i>
<i>Пальонко В.В., Шкурко І.І. Організація самостійної роботи майбутніх логопедів у процесі вивчення курсу “Педагогіки” з використанням освітніх ресурсів у мережі Інтернет.....</i>	<i>171</i>
<i>Сідлецька А.Л., Шкурко І.І. Проблеми підготовки майбутніх логопедів до професійної-педагогічної діяльності (теоретико-методичний аспект).....</i>	<i>177</i>
<i>Польова В.П. До проблеми підготовки майбутніх учителів до розвитку пізнавальних інтересів учнів.....</i>	<i>183</i>

Лукашевська Т.В. <i>Готовність учителя початкових класів до професійної діяльності як складне інтегративне утворення</i> .....	191
Абрагам В.І. <i>Формування особистісних цінностей майбутнього вчителя початкової школи в умовах коледжу</i> .....	198
Абрагам В.І. <i>Зміст професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи</i> .....	208
Киливник В.В. <i>Зміст соціокультурної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови</i> .....	219
Пшеславська С.О. <i>Проблема формування сімейних цінностей старшокласників у міжнауковому вимірі</i> .....	233
Ончул Н.А. <i>Впровадження інноваційних технологій в систему професійної підготовки викладачів-андрагогів</i> .....	246
Геращенко В.В. <i>Формування компетентнісно-орієнтованого викладача правознавства модернізованої освіти: громадянина, патріота, професіонала</i> .....	264
Губарєва Д.В. <i>Спроба осмислення кращих світових освітніх систем у контексті реалізації ідей проекту «Нова українська школа»</i> .....	275
Соколовська О. С. <i>Проблема залучення дітей до різних видів праці в теоретичній спадщині і практичному досвіді В. О. Сухомлинського</i> .....	283
Шкурко І. І. <i>Суспільно-трудова підготовка учителів у системі вищої педагогічної освіти України (60-і роки ХХ століття)</i> .....	289

<i>Войчун О. В. Проблема розвитку громадянської активності майбутнього вчителя засобами студентського самоврядування.....</i>	<i>300</i>
<i>Войналович О. О. Сутність педагогічного спілкування та його особливості.....</i>	<i>309</i>
<i>Будняк Т. Г. Проблема змісту навчання майбутнього вчителя.....</i>	<i>317</i>
<i>Дахно Р. А. Формування моральних якостей вчителів при підготовці їх до корекційно-профілактичної роботи.....</i>	<i>325</i>
<i>Лещенко Н. А. Формування духовності особистості як один із векторів навчально-виховної роботи вищого навчального закладу.....</i>	<i>331</i>
<i>Киливник В. В. Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови.....</i>	<i>335</i>

**Олег Семенович Падалка,**  
*доктор педагогічних наук,  
член-кориспондент НАПН України,  
заслужений працівник освіти України*

## **ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ**

*У статті розглядаються питання розбудови національної освіти в контексті інноваційного оновлення її змісту, аналізується сучасний стан розвитку освіти, обґрунтовуються напрями вдосконалення парадигми розвитку вищої освіти, поглиблений її зв'язок із практикою ринкових трансформацій, нормативної узгодженості із європейськими стандартами, здобутки та перспективи в умовах інтеграції до європейської освітньої системи.*

Формування європейського і світового освітнього простору – це процес об'єднання історично відокремлених і відмінних між собою національних освітніх ринків у один великий освітній простір, функціонування якого забезпечуватиметься за рахунок використання таких ресурсів і джерел, як інформація, знання, освіта. Отже, оновлення змісту освіти зумовлено зростанням її функціональної ролі в забезпеченні економічного та соціального прогресу суспільства, істотним впливом її на людину та суспільство. Нові вимоги до освіти потребують відповідних змін у вітчизняній освіті.

По-перше. Необхідно перебудовувати спрямованість навчального процесу. Та обставина, що людство вступило в період, коли зміна ідей, технологій, знань відбувається скоріше, ніж зміна одного людського покоління, означає, що ні в школі, ні в найкращому університеті неможливо навчити людину на все життя. А це означає, що нині недостатньо



зосереджувати увагу в закладах освіти лише на засвоєнні певної суми знань. Водночас треба домогтися реалізації у ході навчального процесу ще однієї функції – навчити людину вчитися впродовж життя, самостійно засвоювати нові знання і нову інформацію, виробити потребу в цьому. Людина розумна (*homo sapiens*) у XXI столітті – людина, яка навчається все своє життя.

І ще одне: слід навчити майбутнього фахівця використовувати засвоєні знання для практичного життя, як професійного, так і громадського. У такому разі знання перетворюються у безпосередню основу діяльності, що врешті-решт лежить в основі інноваційного розвитку в будь-якій сфері. Саме в процесі оновлення змісту Міністерством освіти і науки України та Національною Академією педагогічних наук України був здійснений перегляд стандартів, навчальних планів і програм для кожного класу загальноосвітньої школи з тим, щоб реалізовувати названі функції.

Позитивними в контексті розбудови інноваційної освіти є приклади поширення економічних знань для дітей у дошкільних закладах та молоді завдяки запропонованому проекту “Економічне мислення українця”, до складу якого мають увійти серії: “Економічна абетка українця”, “Економічний буквар українця”, “Економічна читанка українця”, “Економічна хрестоматія українця” та інше (надалі цей проект може стати континентальним проектом “Економічне мислення європейця”) [4, с. 11].

В середній школі на рівні із загальноприйнятою програмою “Економіка” для 10- 11 класів, вивчається курс “Основи банківської справи”, запропонований Національним банком України, а Міністерством доходів і зборів України впроваджується для учнів 9-х класів курс “Основи податкових знань”.

Особливої уваги потребує і вивчення поряд з державною українською іноземної мови (мов) широкого міжнародного розповсюдження. Інноваційність утверджується в світі, який є все більш глобалізованим. І без уміння спілкуватись з іншими країнами, швидко перебирати кращий досвід, знання, неможливо забезпечити інноваційну економіку в окремій країні, бути

конкурентоспроможним. Ось чому чотири роки тому в перших класах було введено вивчення іноземної мови. Передбачається розширення мережі європейських класів (Europeansections), створення віртуальних програм для вчителів іноземних мов та вчителів-предметників (фізиків, математиків, хіміків тощо), що спонукає учнів отримати можливість вивчати та використовувати кілька іноземних мов [3, с. 36].

По-друге. Інноваційна модель розвитку вимагає формування особистості, здатної до самостійної і ефективної діяльності. Треба переглянути ставлення у навчальному процесі (як і часто в сім'ї, суспільстві) до учня, щоб сприяти вихованню не сліпо слухняного учня, а особистості, котра б діяла свідомо і самостійно, на основі власного аналізу ситуації, отриманих знань.

По-третє. Інноваційна складова у засвоєнні знань повинна мати обов'язково творчий характер, адже лише творчо розвинута людина здатна бути інноваційно ефективною. Звідси необхідність розпізнання і розвитку творчих здібностей кожного учня чи студента.

Слід максимально наблизити навчання і виховання кожного учня до його сутності, здібностей та особливостей. На наш погляд, цей принцип має бути визначальним при проведенні будь-яких змін в освіті. Бо саме він дозволить досягти найвищої якості освіти і, що надзвичайно важливо, не всупереч природі кожної людини, а завдяки її пізнанню й розвитку. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.

Формування індивідуальної траєкторії набуття знань в університетах передбачено також вимогами Болонського процесу.

По-четверте. Успішно функціонувати в інноваційній економіці людина не зможе без відповідної технологічної готовності. Тут надзвичайно важливим, а може, і головним пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти.

Саме інформаційні технології забезпечують учням і студентам вільний доступ до різноманітної інформації, роботу з різними джерелами інформації в

інтерактивному режимі, набуття навичок розв'язання різноманітних проблем на основі їх всебічного дослідження і аналізу, здобуття певних знань з різноманітних галузей, одним словом – готують людину до сприйняття та генерації нових ідей.

Наступне завдання ще складніше. Необхідно забезпечити вітчизняних освітян адекватними педагогічними технологіями. А це означає, що слід підготувати та перепідготувати майже весь педагогічний корпус щодо забезпечення мобільності українських педагогів і викладачів на європейському рівні, створити власний програмний продукт, тобто, новій освіті Європи – новий європейський учитель.

Оновлюються функції вищої школи. Це сьогодні не тільки підготовка фахівців, як раніше говорили, для народного господарства. Усе більше і більше вища освіта стає обов'язковим етапом у розвитку особистості, вона стала більш масовою і цим самим створюються передумови для інноваційного розвитку, переходу до науково – інформаційних технологій. І тому у визначенні масштабів підготовки фахівців із вищою освітою слід відійти від суто бухгалтерського підходу: стільки-то потрібно і стільки ж готуємо. Необхідно подивитися інакше: є молода людина, що здатна і бажає здобути вищу освіту. Надамо їй таку можливість – і вона стане більш розвиненою особистістю, більш свідомим громадянином. І підготуємо ліпші умови для інноваційного типу розвитку економіки, яка потребує високоосвіченої особистості. Образно кажучи, створимо потужний інтелектуальний гумус, на якому тільки й можуть проростати і бути ефективними інноваційні технології. В останні роки в освіті, і у вищій зокрема, відбулися суттєві позитивні зміни. Так, п'ять років поспіль зростає державне замовлення на студентів з орієнтацією на підтримку практичних потреб суспільства. І цю тенденцію на збільшення кількості студентів слід підтримувати, знявши будь-які обмеження для молодих людей, котрі хочуть і можуть здобути вищу фахову освіту.

Очевидним є і те, що сформувати фахівця, здатного до новацій, обмежившись стінами університету, проблематично, тому інтеграція вищої

школи, науки та виробництва до європейських стандартів є невідтворюючою вимогою часу.

Функціонування такого освітньо-наукового кластера на рівні регіону посилює роль освіти при переході до економіки знань, підвищує рівень наукових досліджень на засадах сучасної парадигми інноваційного розвитку, покращує взаємозв'язок науки і регіонального сектору економіки та соціально-економічний розвиток регіону і країни в цілому, стає повноцінним суб'єктом економічних відносин, в тому числі міжнародних, ключовим елементом національних інноваційних систем.

Отже, визначальними чинниками конкурентного статусу сучасного університету є його здатність ефективно продукувати й поширювати нові знання та формувати й підтримувати дієву мережу різноманітних відносин (реляцій) зі своїми партнерами – іншими освітніми та дослідницькими організаціями, державними інституціями, неурядовими та громадськими організаціями, бізнес-середовищем тощо [9, с. 80].

Конкурентоспроможність вітчизняних університетів є найбільш актуальним питанням сьогодення, де матеріальне забезпечення та фінансові можливості ВНЗ суттєво різняться від європейських вимог, що знижує ефективність конкурентної боротьби на ринках освіти та праці.

Відповідно до наявних експертних оцінок, загальна ситуація в системі вищої освіти не розвиває важливі для конкурентоспроможності країни вміння та навички у студентів; кошти, які виділяються на освіту, витрачаються недостатньо ефективно; навчальним закладам не вистачає фінансової та академічної автономії; у державі слабка система управління і контролю якості освіти тощо [10, с. 29-32].

Водночас багато міжнародних організацій та експертів відзначають істотний потенціал розвитку української вищої школи. Україна належить до світових лідерів за показниками частки населення віком від 25 років, яке має вищу освіту. За даними ЮНЕСКО, значення цього індикатора поширення вищої освіти становить 38%, у тому числі серед чоловіків – 35,8%, серед жінок

39,7%. На загальноєвропейському рівні освітній потенціал держави поступається лише Росії (рівень поширення вищої освіти становить 54,8%), а на глобальному – США (38,6%), Ізраїлю (42,6%) та Канаді (43,9%) [11]. Нині в середньому кожен сьомий працівник української молоді (віком від 17-22 років) навчається у ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Показовим є не тільки рівень охоплення молоді університетською освітою, але і його значна позитивна динаміка за останнє десятиліття, навіть за наявності демографічного спаду [12].

Сьогодні в Україні існує достатня кількість опублікованих інформаційних матеріалів щодо Болонського процесу, становлення і поширення європейської зони вищої освіти, досвіду реформування національних систем вищої освіти європейських країн.

Серед шести ключових цілей формування єдиного європейського простору вищої освіти потребують подальшого врегулювання питання не тільки на рівні університетів, але і на міжнародному, визнання єдиних вимог до змісту освіти, можливість одночасного отримання дипломів вищих навчальних закладів різних країн, їх конвертованості та визнання, і головне – зростання мотивації у навчання нинішніх студентів. Ці питання поки що вирішуються здебільшого університетами на двосторонніх угодах про співпрацю, але нагальною є необхідність врегулювання їх на міжнародному рівні.

Одним з цікавих явищ сучасного розвитку світового освітнього ринку стала поява та стрімке поширення так званої “транскордонної освіти” (transbordereducation). До ТКО відносять усі види програм вищої освіти, навчальних курсів чи освітніх послуг, при наданні яких студенти знаходяться в іншій країні, ніж та, з якої ВНЗ, що присвоює диплом. Програми можуть належати освітній системі іншої країни, бути реалізованими незалежно від освітньої системи іншої країни, а також бути реалізованими незалежно від будь-якої національної системи освіти.

Поширення ТКО стало можливим із застосуванням новітніх інформаційних технологій і є реальним кроком до глобалізації освітніх ринків. Це супроводжується всіма проявами конкурентної боротьби, у тому числі і за ринки [13, с.162].

Реформування вітчизняної системи вищої освіти у контексті європейського освітнього простору зумовлює конкретні зміни і в навчанні в університеті на всіх рівнях: програми, змісту, форм і технологій навчання, організації контролю навчання.

Програма навчання, як відомо, має складатися відповідно до кінцевої мети навчання. Проте, добре відомо, що різні види професійної діяльності, навіть підготовка майбутніх фахівців одного профілю, передбачають неоднакове використання навчального навантаження, як наприклад, українськими та польськими освітніми закладами.

Характерні для сучасного етапу інформатизаційної сфери диференціація науки і поглиблення спеціалізації зумовлюють більш чітку експлікацію мети фахової освіти у вузі – формування фахової культурної компетенції студента в її професійному варіанті (фахова професійна комунікативна компетенція), яка заснована на двох основних циклах – доступневому та післяступневому. Доступ до другого циклу буде вимагати успішного завершення першого циклу навчання тривалістю не менше трьох років (у європейських країнах навчання бакалаврського циклу складає три роки, в Україні – чотири роки). Ступінь, що присуджується після першого циклу (бакалавр), повинен бути затребуваним на європейському ринку праці як кваліфікація відповідного рівня. Другий цикл спрямований на отримання ступеня магістра (європейська освітня програма передбачає два роки навчання, українська – один рік), і/або доктора, як прийнято в багатьох європейських країнах.

Національний стандарт, як відомо, включає такі складові, як освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми та єдину систему оцінювання якості вищої освіти за певними напрямками.

Тому одним із першочергових завдань підвищення ефективності професійної освіти, її відповідності європейським стандартам є розробка навчальних програм та навчальних планів для бакалаврів та магістрів різних спеціальностей, розробка критеріїв визначення рівнів фахової підготовки на кожному етапі навчання відповідно до ступеня, що набувається.

Із часу поглиблення освітніх відносин між Україною та Європейським союзом вітчизняна методика навчання у ВНЗ почала більш демократично ставитись до розробок зарубіжних методистів і динамічніше переймати їх досвід. Однак, аналіз наукових досліджень, програм навчання, узагальнений досвід викладання у вузі свідчить про те, що калькулювання назв курсів на європейський зразок неможливе без глибокого переосмислення перебудови навчального процесу в залежності від мети навчання кожного курсу, розробки відповідних навчальних матеріалів.

Існують також проблеми теоретико-методологічного, науково-методичного, навчально-організаційного характеру, зумовлені роздільністю навчальних програм для конкретних факультетів і спеціальностей, кількістю навчальних годин, передбачених програмою для аудиторної і самостійної роботи, структурою та тривалістю курсів.

З метою уніфікації структури професійної освіти, інтеграції потреб у одержанні професійної освіти на різних рівнях, які є валідними у європейському просторі, розробка оптимальної моделі багаторівневого навчання при введенні європрограм потребує перш за все ретельного аналізу проблем і особливостей навчання, обґрунтування підходів до розроблення і удосконалення системи професійної освіти в нових умовах навчання, тобто, більш чітка експлікація мети навчання для кожної окремої спеціальності, уточнений перелік комунікативних навичок і вмінь, змісту навчання.

Входження національної освіти в європейський освітній простір вимагає також синтезу дисциплінарних знань, тому майбутні фахівці повинні вміти користуватись апаратом фахової підготовки в інтегративному зв'язку з іншими

дисциплінами, що стане підґрунтям і засобом вирішення завдань у професійній діяльності.

Основними зв'язками, звичайно, виступає координація взаємозв'язку з професійно орієнтованими дисциплінами. Саме ці зв'язки визначатимуть основний зміст навчання та базис фахового професійного спрямування.

На жаль, необхідно констатувати, що інформації та знанням також властива здатність морально старіти, що може зменшувати їх суспільну цінність. У сфері освіти швидке “старіння знань” має особливе значення. Професійна освіта, на нашу думку, завжди повинна орієнтуватися на конкретні вимоги стосовно знань і навичок працівників. На цьому рівні старіння знань, що помітно прискорюється разом зі стрімкими темпами інноваційного прогресу, вимагає постійного оновлення змісту підготовки тих знань, що передаються у процесі навчання [13, с.18].

Сучасна практика викладання у вищих навчальних закладах освіти свідчить про те, що вирішити проблеми підвищення якості освіти, її відповідності європейським стандартам неможливо без переосмислення засад процесу самого навчання. Зміни охоплюють практично всі елементи педагогічної системи, і в першу чергу, характер взаємодії студент-викладач. Викладач все частіше з організатора навчальної роботи перетворюється на своєрідного і часто непомітного помічника студента. Така практика та власний викладацький досвід має позитивний ефект, особливо у роботі зі студентами четвертого (бакалаврського) та магістерського курсів, які мають вищий фаховий рівень підготовки.

Вплив на студентів може значною мірою визначатися не тільки особистими та професійними навичками педагога, а й педагогічними технологіями, що містять певний концептуальний підхід, форми та методи навчального процесу [13, с.16]. Отже, зміна ролі викладача у навчальному процесі відбивається не тільки на відборі й організації змісту навчання, а й визначенні методів і технологій навчання. Євроінтеграційні процеси в освіті стають своєрідним каталізатором передової педагогічної теорії та практики,



спрямованої на розвиток особистості студента, спроможного реалізувати свої власні освітянські проекти, студента, який прагне до самовдосконалення та неперервності навчання протягом усього життя. Процес інтеграції України в європейське економічне і політичне співтовариство розкриває інновації, переваги та проблеми впровадження інформаційних інтерактивних, мультимедійних технологій у педагогічний дискурс при реформуванні вітчизняної освіти [14, с.8-11; 15; 16, с.119].

На сучасному етапі розвитку суспільства гостро постала проблема формування економічної культури особистості, здатної на основі набутих економічних знань усвідомити своє місце в економічних процесах, що відбуваються в країні, опрацьовувати й аналізувати економічну інформацію та орієнтуватися в ній і в соціально-економічних програмах уряду, а також вступати в цивілізовані відносини і приймати економічно виважені рішення як для самореалізації у професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства не передбачає необхідність створення системи формування економічної культури та безперервної економічної підготовки., складовими якої є економічна освіта та виховання.

Інноваційні технології в освіті – це, насамперед, не тільки інформаційні й комунікаційні технології, що нерозривно пов'язані із застосуванням сучасних умов навчання, в яких розгортається педагогічний дискурс, а і зростання інформаційної грамотності і культури дискурсантів [17, с. 56]. Враховуючи специфіку постійного розвитку інформаційних технологій в наш час та вимоги до розробок нових навчальних програм на базі їх застосування, зрозумілим стає і необхідність підвищення інформаційної грамотності, яка в інформаційному суспільстві ускладнюється і зростає до стадії інформаційної культури. Загалом “інформаційна культура – це, насамперед, глибоке розуміння суті процесів обробки інформації” [19]. Отже, оновлена модель освіти має базуватися на індустрії інформаційних технологій та інформаційній культурі. Сучасні засоби значно полегшують роботу викладача, допомагають йому подавати скоріше і в більшому обсязі необхідну інформацію своїм

студентам. І все ж таки, на наше переконання, вузівського педагога зі значним досвідом, його індивідуальний, а можливо, неповторний педагогічний вплив на особистість студента не можуть замінити жодні сучасні технології. У справі досягнення більш якісного навчання, глибших знань тих, хто навчається, вони не є панацеєю, а вирішальним в освітянській справі залишається викладач.

**Висновок.** Сучасна філософія і стратегія перезавантаження нової парадигми розвитку освіти має забезпечити оптимальну та ефективну взаємодію функціонування системи неперервної освіти в умовах навчально-наукового комплексу – профільної, середньої і вищої професійної освіти, розбудову національної освіти в умовах інтеграції її до європейського освітнього простору, перехід до виробництва нових знань, підготовку конкурентоспроможних фахівців європейського типу, бути інноватором нової філософії освітньої політики держави та отримати геополітичні, економічні та соціогуманітарні переваги в трансформаціях глобалізованого світу.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Булавенко С.Д., О.С. Падалка, О.Т. Шпак / Економічна культура учнів: навчальний посібник, - К: вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 425с.
2. Кулішов В. В. Стратегія розвитку України в умовах глобалізації / В. В. Кулішов // Економічний аналіз. Зб. наук. праць. Випуск 12. Частина 1. ТНЕУ : Тернопіль, 2013. – С. 175-178.
3. Вачевський М. В. Основи економіки. Навчальний посібник / М. В. Вачевський, В. М. Мадзігон та ін. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 612 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки : Указ Президента України № 344/2013 від 25 червня 2013 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/>
5. Падалка О. С. Економіка освіти та управління : посібник // О. С. Падалка. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 184 с.

6. Морозов В. Упровадження новітніх інформаційних технологій у сучасний педагогічний дискурс / В. Морозов // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С. 54-58.
7. Вишинська Г. Інформатизація як дійсність та перспективна тенденція розвитку освіти / Г. Вишинська // Філософські абрисы сучасної освіти : монографія [за заг. ред. І. Предборської]. – Суми: ВТД “Університетська книга”, 2006. – С. 148-189.
8. Коломієць А. М. Інформаційна культура як основа професіоналізму педагога [Електронний ресурс] / А. М. Коломієць, Д. І. Коломієць // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. Зб. наук. праць. – Вип. 33. – Ч. 2. – 2011. – Режим доступу: [http:// www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2011\\_33\\_2/Kolomiec.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_33_2/Kolomiec.pdf)

**Людмила Петрівна Вовк,**

*доктор педагогічних наук, професор*

## **МЕТОДОЛОГІЧНА МАТРИЦЯ ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ**

*Стаття присвячена ретроспективному аналізу і проблемам сучасної освіти. Контекст методологічної матриці розглядається у традиційному аспекті – історія освіти, її роль у розвитку суспільства, та у сучасному – потребі з'ясування участі в освіті державних, громадянських структур, меценатів освіти.*

**Ключові слова:** *історія освіти, сучасна освіта і педагогіка, методологічна матриця, ретроспектива, духовні цінності.*

Освіта у цивілізованому світі переживає глибоку внутрішню трансформацію. Змінюється не лише усталена століттями методологічна база,

змінюється роль освіти в світових межах, відношення до освіти людей, зміщення цінностей у середній освіті. Освітній імпульс супроводжує людину впродовж життя, зокрема, і ціннісними зорієнтованостями освіти. Серед пріоритетів гуманістичних цінностей сама освіта, як цінність, чесність, гідність, повага до людей, прагнення миру між народами, співчуття, повага, людяність, співробітництво.

Вивчення історико-педагогічного процесу передбачає ретроспективу, залучення поколінь до духовних скарбів, які не були затребувані в галузі сучасного виховання і освіти.

Через ретроспективний аналіз ми з'ясуємо досягнення і недоліки усвідомленої педагогічної діяльності. У свою чергу, історія освіти і педагогіки сприяє проникненню в проблеми сучасної освіти і педагогіки, інтегруючись із знаннями загальної педагогіки, світової та вітчизняної історії, методик навчання, компоративістики, педагогічного менеджменту, педагогічної акмеології, педагогічної аксіології, полікультурної педагогіки, педагогічної антропології, психології, філософії, філософії освіти, культурології і т.д.

Водночас, історико-педагогічна наука є інструментом соціального дослідження факторів залучення особистості до духовних цінностей через освіту і виховання.

Економічні, соціокультурні, політичні, морально-духовні зміни були спричинені і відбувалися на тлі виховання і запровадження освіти. Переорієнтації відомого на вітчизняних територіях закладу освіти Києво-Могилянської академії в духовну академію слугували адміністративні утиски, звинувачення у схильності до латинізації, до запозичень католицизму тощо.

Важливим методологічним фактором історії освіти буде компаративне вивчення взаємозалежностей європейської Реформації і Відродження, гуманістичних освітніх тенденцій та появи і розвитку братських шкіл на території України та Білорусі.

На часі розгляд проблеми детермінанти еволюційності вітчизняної освіти, збереження її основ, зокрема тих, які залишались позитивними навіть

на етапах соціальних і політичних потрясінь та змін. Адже сутнісні ознаки організації, структури, спрямування і змісту діяльності першої української установи управління освітою, започатковані першим урядом і першим Секретаріатом освіти у 1917 році, змінювались більш еволюційно впродовж революційних політичних змін 20-х років. Це засвідчує, що педагогічний досвід не втрачав важливих саме для тих умов національних і цивілізаційних цінностей, що попередньо формувались представниками науки і просвітництва впродовж II пол. XIX ст. і стали пропедевтикою проголошення і початку систематизованої освітньої діяльності. Звичайно, були і перерви, деструктивні фактори, ідеологічно заангажовані освітні процеси в еволюційності єдиного і одиничних педагогічних явищ.

Сама історія педагогіки, як наука, зазнала звинувачень у буржуазному націоналізмі, заборон, як навчальна дисципліна. Заборонялись до вивчення основи педології, викреслювалась із навчальних нормативів історія педагогіки, історія освіти трактувалась як суспільна галузь, ефективність якої залежала виключно від домінуючого впливу ідеології, знецінювалась роль учителя, педагогічної традиції.

Серед методологічних завдань загальної педагогіки та історії педагогіки і з'ясування традиційної термінологічності та неоднозначностей, розуміння провідних понять («освіта», «виховання», «освіченість» та ін.). В науковому обігу сьогодні поняття, які мають тривалий історичний і соціальний тезаурус «неперервна освіта», «освіта впродовж життя», «акмеологія», «освіта дорослих», «аксіологія» та ін.

Напрямки історико-педагогічної науки також уточнюються, змінюються, з'являються нові. Традиційно – це історія освіти, її базової ролі в розвитку суспільств, історія педагогічних ідей, історія освітньо-виховних інституцій. Але зміни контексту методологічної матриці все активніше викликають потребу з'ясувати участь в освіті структур, наділених обов'язком державного управління, громадянських, релігійних структур, меценатів освіти. Зрозумівши причинно-наслідкові зв'язки ігнорування в епоху європейського

Середньовіччя культури античності, можна з'ясувати домінантність релігії, як культури.

Відповідно, з'ясовуємо, що і вчитель і педагоги, навіть новатори є вихованцями і вихователями певної культури, її основ, традицій. Щоправда, слід зважати і на державницькі тенденції, їх адекватність об'єктивним, національним, цивілізаційним, соціокультурним тенденціям і реаліям.

Сучасні реалії процесів гуманізації, демократизації очікують аналізу, конкретики цінностей зорієнтованості замість декларативного співвідношення з інструкціями. Зорієнтованість сучасної філософії освіти не в управлінських рішеннях, а в розумінні історико-педагогічного характеру соціального замовлення.

В Україні за останні 20-30 років відбувалось значне прирощення фактологічних і інформаційних знань, повернення до вивчення раніше забороненої тематики і персоналій, що впливає на фон та об'єктивність розгляду історико-педагогічного процесу, потребує співставлення з європейським освітнім процесом, компаративістського характеру з'ясування педагогічного внеску регіонів, релігій, окремих закладів, персоналій, формування індивідуальних освітніх траєкторій.

Певна річ, що тут важливе використання позитивізму, як показника філософії історико-педагогічної науки, її педагогічних концепцій, явищ, зокрема, в узагальненнях, ретроспективній зорієнтованості.

Для розгляду історії освіти і думки регіонів, етносів, етноконфесій доцільним буде використання методологічного інструментарію за напрацьованим зразком педагогічних парадигм світових і регіональних цивілізацій. Педагогічність етносів, етноконфесій, національної зорієнтованості, родинного виховання, врахування самопочуття дитинства на різних етапах суспільств доповнює загальну картину історії освіти, але при умові чіткого окреслення типологічних ознак, які домінували чи домінують в тому чи іншому соціокультурному середовищі.

Філософія історії освіти і педагогіки передбачає виділення ознак XIX ст. і прагматизму знань, зокрема, і університетських на етапах технологізації освіти XX ст.

Закон України «Про освіту» має статтю про освіту дорослих. МОН, педагогічна громадськість структурують концепцію майбутнього системного напрямку освіти. Сучасні зарубіжні країни мають законодавчі бази, асоціації діяльності освіти за категоріями дорослого населення, за завданнями освіти (від запровадження мовної грамотності (для емігрантів США, Великобританії) до запровадження знань, покликаних утвердженню сталого розвитку суспільства в цілому).

В середовищі нашої наукової громадськості освітою дорослих називають і професійну освіту, і вищу школу, і інституційоване підвищення професійної кваліфікації. Так, це все акмеологічні інваріанти професіоналізму, удосконалення особливостей, якостей і умінь професіонала (для педагогічної, медичної чи інших галузей ще й обов'язкова умова).

Але освіта дорослих в країнах не завжди інституційована в загальну освіту, в напрямки вищої, професійної освіти, адже акмеологічні інваріанти професіоналізму проявляються у внутрішніх спонукальних причинах, забезпечуючи активний і цілеспрямований розвиток особистості, реалізацію творчого потенціалу. Саме так міркували гуманітарні світочі XIX ст., виборюючи право народу на освіту дорослих – від запровадження грамоти і знань про Україну та українство до іншомовної освіти, елементарних знань про економіку регіону, здоров'я людини, збереження дитинства, шляхи і засоби професійного зростання.

Т. Шевченко, М. Пирогов, М. Драгоманов, Х. Алчевська, Б. Грінченко, С. Русова – далеко не повний перелік тих, хто бачив у завданні освіти серед дорослих загальну справу служіння людині, країні, нації, людству. Це окрема історико-педагогічна сторінка інтелектуального зростання народів, які проживали в регіонах України. Більше того, навіть перші десятиріччя XX ст.

поширення знань серед дорослих за мовчазною згодою прогресивної ліберальної громадськості залишились справою сподвижницької діяльності.

Сучасна освіта дорослих має бути запорукою не лише економічного, але й соціокультурного розвитку, підтримкою національної ідентичності, громадянського патріотизму, державницького розуміння соціальних громад. Це реалізація соціокультурних компетентностей педагога, які він набуває у процесі вивчення історії педагогіки, філософії освіти, культурології в процесі поєднання навчання з науковими дослідженнями, з соціально-патріотичними проектами серед дітей та дорослих поколінь.

XXI ст. диктує філософію освіти, яка ще не стала філософією історії педагогіки (за нормативами історією наше сьогодні буде хоча б через два десятиліття), але продекларувала, що вузькопрофільна освіта продукує нездатність фахівця освіти і педагогіки до вимог сучасного життя. Сучасна загальноосвітня і вища школа чітко ще не визначились, яку особистість, якого фахівця готуємо: який є фахівцем поза культурою, чи фахівцем у просторі історичності, культури, виробничих і культурологічних традицій і цивілізаційних новацій.

В умовах опрацювання Концепції української школи (2016), Концепції педагогічної підготовки відсутній і вузькопедагогічний, і науковий міжпредметний алгоритм змісту освіти, зокрема, і професійно педагогічної підготовки.

Формування особистісне передбачає органічність педагогічного процесу за вимогами компетентної освіти – рух до духовності, до високого через освіту – «філософії серця». Аксиологія вказує, що освіта і знання – цінності самодостатні, до яких людина прагнула не ради майбутнього прагматичного їх використання, а ради їх самоцінності. Саме таку ідею – наука і освіта – цінності на різних етапах суспільного розвитку декларує історія освіти і педагогіки, як окремий напрямок науки.

Методологічним фактором історико-педагогічної науки виступає феномен компаративізму, який дозволяє з'ясувати загальний стан освіти на



територіях України через віддзеркалення безлічі особливостей регіонів, що знаходились під впливом російської (східні регіони) та європейської (західні регіони) культур, регіонів поселень лютеран, менонітів, гуситів та чеських братів, співставлення стану освіти і виховання у часі серед місцевого населення, виховання якого структурувалось у контексті культу етносів та релігійних культур (православ'я, римо-католицизму, греко-католицизму, протестантизму та ін.). Еволюція ідей, явищ, поширення освітніх та виховних аспектів як цінностей загальнолюдської чи національної культури потребує методологічного принципу синхронізації з'ясування, співставлення для окреслення загального стану, причинно-наслідкових зв'язків нерівномірності позаінституційного запровадження навіть основ елементарних знань у II-й пол. XIX ст. Врахування показників дозволить з'ясувати загальне і специфічне в генезисі виховання, освіти на територіях України та у співвідношенні до світового педагогічного процесу.

В контексті змін методологічності матриці історії педагогіки змінюється характеристика педагогічної персоніфікованості. На олімпі педагогічних українських персоналій не лише відомі педагоги – К. Ушинський, М. Пирогов, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Захаренко та ін. На історичному фоні педагогічних парадигм напрямки, концепції, погляди політиків, громадських діячів, філософів, істориків, письменників, релігійних діячів. Розширення дослідницьких інтересів відбувається завдяки вивченню позаінституційних напрямків освіти і виховання, зокрема, дорослих, позашкільної освіти, сімейної педагогіки (ролі батька, матері, родинних традицій у вихованні), історії дитинства (а вона на наших територіях з часів язичницької культури, заснування перших закладів дитинства у часи Київської Русі), етноконфесійної, релігійної складової, громадянського виховання (меценатство епохи козацтва, виховання і освіта у дворянських садибах, недільні школи XIX ст. і заклади ліквідації неписьменності I пол. XX ст.). Не лише соціологія чи філософія освіти мають досліджувати фактори становлення соціальних ролей. Виховання лицарства і патріотизму, незламного характеру, виховання гідності

та інших цінностей пронизують проблеми історії педагогіки. За межами наукових педагогічних концепцій поки що і виховання в епоху козацтва.

При вивченні педагогіки та історії педагогіки, філософії освіти, філософії виховання, усвідомлені ретроспективи проблем і явищ освіти і виховання важливо виявляти педагогічні джерела глобального тероризму, міжнаціональних конфліктів, війн, всього того, що загострює позитиви людських моральних вчинків. Через історію поколінь дітей і діяльності вчителя у різних суспільних умовах виразніше віддзеркалюється цінність самого життя, що трансформується (за В. Сухомлинським) у цінність (щастя) буття.

Звичайно, перераховані проблеми не претендують на універсальність, узагальнення, як напрямки, але залишати їх на периферії чи за межами нашої історико-педагогічної матриці навряд чи можна, адже саме вони забезпечують цілісність освітньої канви нашої полінаціональної і поліетнічної ментальності.

Подальші завдання історії освіти і педагогіки у спрямуванні на конструктивно-збудовуючий аспект, тобто, на конструюванні моделей аксіологічних цілей, які б визначали цілі освіти і педагогіки на майбутнє.

У межах методології історії освіти і педагогіки педагогічна аксіологія - міждисциплінарна галузь знань, загальна канва якої складалася з II-ї пол. 80-х років ХХ ст. Історія освіти і педагогіки прослідковує фактори помилковості визнання стратегії і ефективності освіти за внеском в економічний розвиток.

Зміст та організація освітнього процесу в закладах професійної підготовки педагога передбачає аксіологічність формування не фахівця поза культурою, а професіонала у просторі історичності, культури, виробничих і культурологічних традицій, новацій інформатизованого суспільства.

Аксіологічність професійної кваліфікації педагогічного працівника визначає, що освіта і знання – самодостатні цінності, а особистісне формування педагога передбачає рух через освіту до високого, заповнюючи інваріант престижності педагогічної професії.

Ціннісний підхід до освіти, заснований на гуманістичних і етичних принципах, відображений у цілях освіти, у спрямованості її на розвиток особистості, поваги прав і свобод людини.

Засади підготовки і професійного вдосконалення педагогічних працівників визначаються через обґрунтованість регулювання змісту та організації освітнього процесу. Зміст та організація професійної підготовки мають бути спрямовані на формування здатностей, що сприяють лібералізації, толерантності, інтеграції суспільства, його згуртуванню, прищепленню цінностей культур, які складають державну культуру і культуру цінностей інформаційного суспільства. Зміст враховує також зорієнтованість сучасної філософії освіти, історичний педагогічний досвід, закладений традиціями регіонів, етнокультур. Вони не в управлінських рішеннях, а в розумінні історико-педагогічного характеру соціального замовлення на професійного педагога.

Опрацювання освітньої політики – першочергова мета у надбанні самоідентичності нашої держави. Система освіти повинна готувати громадян, здатних не лише жити у громадянському суспільстві, але й створювати його.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Андрущенко В. Світанок Європи : Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття. – 3-тє вид. – Київ : Знання України, 2015. – 1099 с.
2. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост.: Н.П. Калениченко ; Собр., ред., предисл. М.В. Фоменко, др. . – Москва : Педагогика, 1988 . – 640 с.
3. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. М.: ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с.
4. Вовк Л.П. Історія освіти і педагогіки у загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя : посібник-коментар із

- пропедевтики вивчення історії педагогіки. К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. - 332с.
5. Вовк Л.П. З'ясування дидактичної моделі науки і дисципліни. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 53: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. Ун-т імені М.П. Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – с.5-10.
  6. Vovk L., Kosharna N. Basic structures of the future teacher's intelligence and activity //Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (60) / [Editor-in-chief: Dr. XéniaVámos]. – Budapest: published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2017. – Issue 135.- P. 61 - 64.
  7. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М.: «Школа-Пресс», 1995.- 448 с.
  8. Фромм Э. Бегство от свободы. Перевод Г. Ф. Швейника. — Москва: Аст, 2011. — 288 с.
  9. Чижевський Б. Що є на заваді черговій реформі // Освіта. - 2017.- № 5-6. - С. 4-5.

**Олександр Тихонович Шпак,**  
*доктор педагогічних наук, професор*

### **ПРОБЛЕМИ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ У ШКОЛІ**

*У статті йдеться про важливість вивчення в школі фінансової грамотності починаючи з молодшої школи, про особливість формування знань з фінансової сфери на уроках економіки. Розглядається важливість практичного аспекту освіти, який є необхідним для будь-якої людини, яка живе в цивілізованій країні. Звертається особлива увага на те, що навчання*

*дітей має проводитися по спіралі, учнів молодших класів слід навчати за допомогою ігрових технологій, а старшокласників варто залучати до вирішення ситуаційних і проблемних фінансових завдань та заохочувати їх самостійно знаходити потрібну фінансову інформацію.*

***Ключові слова:** фінансова грамотність, ігрові технології, фінансова освіта, управління грошима.*

**Постановка проблеми.** Розвиток людства відбувається настільки швидко й інтенсивно, що складно часом перебудовуватися і “виживати” в умовах несприятливої економічної і фінансової ситуації в усьому світі. Кризи і дефолти постійно збурюють наше життя, перебудовуючи його за типом “злетів” і “падінь”, актуальними стають приказки “То густо, то пусто”, “Гроші як гній: сьогодні немає, а завтра віз”, “Гроші ваші стануть наші” – це все говорить про нестабільність, тривогу і страхи людей навколо проблеми фінансової безпеки. Сьогодні це стало особливо актуальним і яскраво вираженим.

Багато людей зіткнулися з проблемою того, що вони не знають і не вміють керувати своїми фінансовими потоками, отже, їх не навчали цьому цілеспрямовано, як вчили математики в школі, і вони не можуть сформувати правильне ставлення до грошей відповідно і у своїх дітей [2].

Уміння управляти фінансовими потоками – це не вроджена здатність людини, це набута система уявлень, цінностей і сформованих звичок. Найчастіше дитина переймає досвід своїх батьків автоматично, саме сім’я закладає фундамент майбутньої успішності і фінансового благополуччя дорослої людини [1].

Чи можуть батьки сьогодні сформувати фінансову грамотність своїх дітей?

Чому одні люди успішні і багаті, а інші постійно потребують або живуть “від зарплати до зарплати”, або “вічно в кредитах”, на утриманні у батьків-пенсіонерів?

Як зробити так, щоб дитина змогла досягати фінансових успіхів в сучасному суспільстві?

Чи може школа сформувати фінансово грамотну особистість?

Ці питання стали надзвичайно актуальними сьогодні. Специфіка фінансової освіти сьогодні ще повністю не вивчена, дослідники працюють над цим питанням, шукають і підбирають методики.

**Метою статті** є показати необхідність навчати дітей управлінню грошима та ознайомлення з особливістю формування фінансової грамотності в загальноосвітній школі на сучасному етапі розвитку суспільства.

**Результати теоретичного дослідження.** Безсумнівно сьогодні питання фінансової грамотності учнів є одним із пріоритетних в освіті. Проте, на жаль, у науковій літературі питання фінансової грамотності розглядається досить поверхово. Є лише окремі статті присвячені формуванню фінансової грамотності учнів. Дослідженням питання підвищення фінансової грамотності населення займалися О. Блискавка, Т. Кізима, А. Климчук, Б. Приходько. Авторським колективом під загальною редакцією доктора економічних наук, професора Г. Смовженко, за підтримки НБУ, створено підручник і робочий зошит для учнів 10-х класів “Фінансова грамотність”.

**Виклад основного матеріалу.** Уроки фінансової грамотності в школі необхідні, тому як молоді студенти-позичальники, які звертаються в банк, часто не розуміють того, що гасити кредит потрібно ануїтетними платежами. Іншими словами потрібно вносити однакову суму щомісяця. Сума при цьому включає в себе суму основного боргу та нараховані відсотки по кредиту. Такі люди думають інакше, вважаючи, що спочатку треба виплатити основну суму боргу, а вже після відсотки. У підсумку вони самі себе вводять в оману про те, що борги вже виплачені перед банком. В результаті розчарування і грубість [3].

Учні часто задають запитання, як вони можуть заробити гроші? Саме з'ясування цього питання і є основним стимулом у молодшій і середній школі до набування фінансових знань. Опитування показало, що більшість школярів,

а саме 79% респондентів, мають і розпоряджаються кишеньковими грошима. При цьому 89% дітей отримують кишенькові гроші від батьків або родичів. Однак деякі діти заробляють самі – таких школярів небагато, всього 11%.

Очевидно, що в міру дорослішання потреби дітей збільшуються, тому навантаження на бюджет сім'ї зростає. Як розпоряджаються школярі кишеньковими грошима? Приблизно третина всіх хлопців (35%) витрачають всі гроші, які вони отримують. Дві третини опитаних школярів (65%) відкладають певну частину грошей кожен місяць, з них 16% відкладають всю суму грошей, 49% – частина витрачають, частина відкладають [4].

Проведене серед учнів опитування показало, що основний інтерес до фінансової грамотності, як навчальної дисципліни, викликаний тим, що абсолютно всі діти мріють і хочуть накопичити гроші на здійснення певної мрії, але багато хто не знає, як це зробити.

Скільки коштів може накопичити школяр при розумному ставленні до грошей (частина витрачає, частина відкладає) і при можливості отримати додатковий заробіток?

Розглянемо приклади, як школяр може збільшити свій дохід без шкоди для навчання. Нижче наведені види діяльності, за які школяр може отримати додатковий дохід:

1. Здача вторсировини (макулатура, пластикові пляшки).
2. Вигул собак.
3. Виконання частини роботи по дому за певну плату за погодженням з батьками.
4. Заповнення анкет опитувань он-лайн.
5. Роздача листівок.
6. Доставка харчування з молочної кухні на будинок.
7. Поширення косметики.
8. Промоутер (реклама певного товару).
9. Кур'єр.

10. Помічник менеджера.
11. Оператор з пошуку та розміщення інформації в Інтернеті.
12. Дитячі трудові табори.
13. Робота в мережі ресторанів швидкого харчування KFC, MacDonalds.
14. Робота на пошті (доставка кореспонденції по поштових адресах).
15. Допомога молодшим школярам з навчанням.

Одержаний список не можна назвати вичерпним, однак він цілком може послужити орієнтиром для дітей.

Ось ще приклади того, якими можуть бути варіанти підробітків для підлітків:

- Виготовлення і продаж речей, зроблених своїми руками;
- Робота на автомийці, автосервісі;
- Робота пакувальником;
- Допомога в шкільних теплицях;
- Прибирання територій;
- Секретар на телефоні;
- Вожатий в таборі;
- Робота в парку атракціонів;
- Екскурсовод / гід;
- Консультант (наприклад, по підключенню стільникового зв'язку, зміні тарифного плану тощо);
- Допомога сусідам і знайомим (допомога на присадибній ділянці/дачі тощо).

Таким чином, школяр може збільшити свій щомісячний дохід без шкоди для навчання:

- Учні 4-6 класів можуть заробити приблизно 200 грн. на місяць.
- Учні 7-9 класів можуть заробити приблизно 1200 грн. на місяць.
- Учні 10-11 класів можуть заробити приблизно 3000 грн. на місяць.



Даний розрахунок наведено для представлених раніше видів робіт, за умови роботи 2 години на день 2-3 рази на тиждень для дітей 14-16 років і 4 години на день 2 рази на тиждень для дітей 16-17 років.

Якщо просто відкласти в домашню скарбничку частина коштів – вийде дуже непогана сума.

Формувати фінансову культуру в загальноосвітній школі слід починаючи з молодшої школи. Формування у молодших школярів елементарних економічних знань, фінансової культури, трудової та моральної творчої мотивації, активної громадянської позиції, діловитості, підприємливості, умінь правильно орієнтуватись у різних життєвих ситуаціях відбувається на спецкурсах з економіки через різноманітні форми організації дитячої діяльності [5].

Як показала практика, формування первинного економічного досвіду в учнів молодшої і основної школи найбільш вдало відбувається у процесі ігрової діяльності, оскільки саме в грі у дитини з'являється можливість “на практиці” перевірити свої знання, застосувати їх, розширити власний досвід методом спроб та помилок за умови обов’язкового виправлення цих помилок.

Структура занять на кожному етапі формування економічної та фінансової обізнаності має свою специфіку.

Структура занять на різних етапах формування фінансової грамотності:

1. *Вступна частина* (готує до сприймання матеріалу).
2. *Термінологічна частина* (розкриваються основні поняття, які будуть використовуватися на занятті).
3. *Ігрова апробація матеріалу* (на першому етапі – дидактичні ігри, на другому – ситуативні, на третьому – рольові).
4. *Варіативна частина* (проводиться на вибір вчителя: завдання з творчої діяльності, формування математичних уявлень, ознайомлення з навколишнім середовищем).
5. *Заклучна частина* (підсумок, завдання для самостійного спостереження).

На кожному етапі уроку проводяться різноманітні ігри економічної спрямованості. Саме через гру дитина освоює і пізнає світ. Навчання, яке здійснюється за допомогою гри, природно для дошкільника. Вчення в дидактичної гри – з'являється вже в дошкільному віці. К.Д. Ушинський підкреслював, що навчання у формі гри може і повинно бути цікавим, цікавим, але ніколи не розважає.

Так у формуванні фінансової грамотності важливу роль відіграють теми, що вивчаються на уроках економіки: “Моя сім'я”, “Товар”, “Гроші”, “Моє місто”, “Моя країна. Ресурси”.

Необхідність використання дидактичної гри як засобу навчання дітей в дошкільний період визначається рядом причин:

1. Ігрова діяльність як провідна в дошкільному дитинстві ще не втратила свого значення;
2. Освоєння навчальної діяльності, включення в неї дітей йде повільно (багато дітей взагалі не знають що таке “вчитися”);
3. Є вікові особливості дітей, пов'язані з недостатньою стійкістю і довільністю уваги, переважно мимовільним розвитком пам'яті, переважанням наочно-образного типу мислення.
4. Недостатньо сформована пізнавальна мотивація. Дидактична гра багато в чому сприяє подоланню труднощів [5].

Головною особливістю дидактичних ігор є те, що завдання пропонуються дітям в ігровій формі. Вони грають, не підозрюючи, що освоюють знання, опановують вміннями і навичками, навчаються культурі спілкування і поведінки. Всі дидактичні ігри включають в себе пізнавальне і виховне зміст, що дозволяє інтегративно вирішувати завдання по формуванню у старших дошкільників основ економічних знань.

У дидактичних іграх уточнюються і закріплюються уявлення дітей про світ економічні явища, терміни, отримуються нові економічні знання, вміння і навички. Діти, здійснюючи велику кількість дій, вчаться реалізовувати їх в

різних умовах, з різними об'єктами, що підвищує міцність і усвідомленість засвоєння знань.

У дидактичних іграх моделюються реальні життєві ситуації: операції купівлі-продажу, виробництва і збуту готової продукції тощо. З'єднання навчально-ігрової та реальної діяльності найбільш ефективно для засвоєння учнями складних економічних знань.

Знання засвоюються дітьми в грі за умови ускладнення змісту інтелектуальних завдань (завдань). Ускладнення носить якісний характер і вимагає створення проблемно-ігрових, проблемно-практичних, проблемно-пізнавальних ситуацій, що дозволяють виявити глибину розуміння дітьми тих чи інших економічних понять. Поступове ускладнення ігрових завдань підтримує дитячу діяльність в “зоні найближчого розвитку”. Оволодіння економічними знаннями в привабливе для дитини в ігровій формі і позитивно позначається на якості їх засвоєння [5].

В процесі дидактичної гри встановлюється адекватна віку ситуація спілкування. Мовне спілкування протікає в формі діалогу. Педагог формулює чіткі, економічно грамотні питання, а діти вчаться ясно висловлювати свої припущення.

Процес спілкування дітей один з одним і з дорослим у спільній ігровій діяльності супроводжується позитивними емоціями, що стимулює їх пізнавальну активність, сприяє розвитку мислення. З'єднання навчально-ігрової та реальної діяльності найбільш ефективно для засвоєння учнями складних економічних знань.

Гра має неперевершене значення для цілісного розвитку дитини. В ігрових діях розвиваються мова й мислення дитини, її почуття й сприймання світу, збагачується емоційна сфера. Саме в грі дитина наслідує форми суспільних відносин людей, поступово опановує моральні норми й починає керуватися ними у своїх стосунках з дорослими й іншими дітьми. Через гру дитина освоює та пізнає світ. Вона є тим механізмом, що переводить зовнішні вимоги соціального середовища у власні потреби дитини. Відтак, гра –

найкраща підготовка до майбутнього життя, у грі дитина вправляється та розвиває ті здібності, які знадобляться їй у майбутньому.

Формуванню фінансової грамотності дітей сприяє спецкурс для старшокласників “Фінансова грамотність”. Програма курсу за вибором “Фінансова грамотність” для учнів 10 класів розроблена за формою, запропонованою Міністерством освіти та науки України, і спрямована на реалізацію до профільної підготовки школярів відповідно до “Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти” (Постанова Кабінету Міністрів України від 14.01.2004 №24) [6].

Основні цілі вивчення дисципліни “Фінансова грамотність”.

Вивчення курсу “Фінансова грамотність” у 10 класі загальноосвітньої школи зумовлено тим, що відомості з актуальних питань роботи банківських установ, валютного та фінансового ринків та захисту прав споживачів фінансових послуг містяться в розрізненому вигляді в окремих розділах навчальних програм з економіки для учнів 8-9 та 10-11 класів. Водночас кількість годин, передбачена навчальними програмами, не надає можливості формування в учнів фінансової культури користування фінансовими послугами.

Метою курсу “Фінансова грамотність” є ознайомлення учнів із сучасними фінансовими продуктами та послугами, розвиток в них навичок використання таких продуктів, а також вміння власного фінансового планування на майбутнє.

До загальних цілей, які реалізуються при вивченні фінансової грамотності у класах усіх профілів навчання, належить таке:

- засвоєння фундаментальних знань про фінансове життя суспільства, а саме: основних економічних категорій, законів, закономірностей, тенденцій;
- формування світогляду цивілізованої людини, що визнає такі загальнолюдські цінності, як свобода діяльності та вибору, право приватної власності, дотримання законності тощо;

- сприяння розвитку навичок раціональної економічної та фінансової поведінки людини як споживача фінансових послуг, платника податків, тощо;
- підтримка інтересу до вивчення предметів економічного спрямування;
- формування фінансової культури [6].

Відповідно до загальних цілей курсу основні завдання полягають в тому щоб через практичну діяльність, адаптовану до вікових особливостей учнів сформувати певні економічні компетенції:

- розуміння ролі фінансових установ в економіці;
- уміння знаходити інформацію про конкретні види фінансових послуг.

Що надаються різними фінансовими установами;

- уміння визначати доцільність користування тими чи іншими фінансовими послугами
- навички оцінки переваг та недоліків різних фінансових продуктів.

Програма курсу “Фінансова грамотність ” розрахована на 35 годин. Навчальні години, у свою чергу, розподіляються на власне вивчення матеріалу (30 годин) та резервний час (5 годин).

Структура курсу підпорядкована певній логіці, яка спирається на основні принципи пізнання, а саме:

- рух від простого до складного;
- поєднання історичного і логічного;
- перевірку достовірності отриманих знань;
- навчання у процесі діяльності.

Курс “Фінансова грамотність ” охоплює 15 розділів, які складаються з 30 тем. У перших розділах учень, передусім, має засвоїти зміст фундаментальних категорій, які властиві будь-якій економіці. Це – гроші, надходження, витрати, продукт, потреби, споживач, податки тощо. Далі він знайомиться з процесами та явищами, які властиві фінансовій сфері, а саме: здійснення платежів, обмін валюти тощо. Наступний матеріал присвячений різним аспектам надання фінансових послуг фінансово-кредитними установами. Учень не лише знайомиться з основними видами фінансових послуг, а й вивчає особливості їх

надання, знайомиться з їх юридичними аспектами, усвідомлює роль страхування та захисту споживачів фінансових послуг. Заключний розділ дозволяє учням опанувати власний бюджет та фінансове планування з використанням наявних можливостей.

Враховуючи мету вивчення курсу “Фінансова грамотність ” його структуру та профіль навчання, при формуванні підсумкової оцінки враховуються не лише рівень теоретичних знань, а й набуті навички. Форми перевірки теоретичних знань можуть бути:

- усні відповіді за заданою темою;
- реферати та есе за заданою або обраною темою;
- відповіді на тестові завдання різних рівнів складності;
- аргументи при обговоренні актуальних фінансових проблем.

Перевірка набутих навичок може здійснюватися у процесі:

- вирішення задач різних рівнів складності;
- оцінки результатів дослідження певних умов надання фінансових послуг;
- обґрунтування конкретних економічних рішень при виконанні практичних завдань;
- аналіз вигідності умов надання різними фінансово-кредитними установами певних фінансових послуг

Перед початком навчання курсу “Фінансова грамотність ” зазвичай пропонується учням заповнити анкету або проводиться опитування.

Вивчивши результати опитування, вчителю стає очевидно, на якому рівні економічних знань знаходиться клас. Підбираються темп пояснення матеріалу, складність “мови ” бесіди, варіанти ситуаційних завдань, можливість використання здібностей учнів до аналізу і синтезу при вирішенні практичних завдань.

Під час практичних занять учні вчать: розраховувати доходи і витрати своєї сім'ї; аналізувати сімейний бюджет; складати план покупок і платежів; аранжувати витрати; розраховувати виплати з погашення кредитів; правильно

здійснювати покупки, з огляду на психологічні прийоми мерчандайзингу; самостійно визначати важливість витрат на освіту (в тому числі і на перспективу), спорт, зовнішній вигляд, спілкування з приятелями. Завдяки таким урокам старшокласники стають більш відповідальними до операцій з грошовими коштами, усвідомлюючи важливість економічних знань.

Після закінчення навчального року учням пропонується з допомогою тесту оцінити (в балах від 1 до 5) свої знання і здібності за запропонованими параметрами:

- Ефективне управління особистими коштами.
- Вміння здійснювати облік витрат і доходів сім'ї.
- Вміння здійснювати короткострокове і довгострокове фінансове планування.
- Вміння встановити прийнятне співвідношення між заощадженнями і споживанням.
- Вміння працювати з банками.
- Розуміння сутності інфляції, інвестицій, зобов'язань із запозичення коштів, оподаткування, споживчої поведінки [6].

Сукупність перерахованих факторів зумовлює формування фінансової грамотності старшокласників.

**Висновок.** Отже, фінансова освіта з кожним днем стає все більш затребуваною. До того ж важливим є практичний аспект освіти, який є необхідним для будь-якої людини, яка живе в цивілізованій країні. Інтерес до фінансових знань проявляють діти різного віку, від наймолодших до найстарших. Навчання дитини має проводитися по спіралі. Одні і ті ж поняття, з віком, повинні знаходити все більш чіткі обриси і практичне застосування. Учні молодших класів слід навчати за допомогою ігрових технологій, тоді як старшокласників варто залучати до вирішення ситуаційних і проблемних фінансових завдань. Також потрібно заохочувати дітей вчитися самостійно знаходити потрібну фінансову інформацію.

### Використані інформаційні джерела:

1. Блискавка О. Фінансова грамотність населення та розвиток національної економіки. Інформаційно-аналітичний портал Українського агентства фінансового розвитку 2009 / О. Блискавка, А. Зеленцова. – Режим доступу: <http://ua.for-ua.com/economics/.../131317.html>.
2. Вовк Л.П., Падалка О.С., Вишківська В.Б. Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять та термінів: методичний посібник. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 334 с.
3. Кізима Т. Фінансова грамотність населення: зарубіжний досвід і вітчизняні реалії / Т. Кізима // Вісник ТНЕУ. – 2012. – №2. – С. 64–71.
4. Климчук А. Фінансова грамотність населення України залишає бажати кращого / А. Климчук. – 2009 Режим доступу: <http://www.business-territory.com/.../finansova-group>.
5. Приходько Б. Стратегічні напрями підвищення рівня фінансової грамотності населення України / Б. Приходько // Вісник Національного банку України. – Київ, 2014. – № 2 (216). – С. 11–16.
6. Фінансова грамотність населення в діалектиці сучасних освітніх тенденцій / С. І. Юрій, Т. О. Кізима // Фінанси України. – 2012. – № 2. – С. 16–25.

*Юрій Дмитрович Руденко,*

*доктор педагогічних наук, професор*

*Андрій Федорович Шевченко,*

*кандидат педагогічних наук, доцент*

### ДОЛЕНОСНІСТЬ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ, САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Швидкоплинні зміни суспільних процесів породжують низку проблем, що безпосередньо стосуються моральних засад співіснування сучасного*



українського соціуму. В цьому зв'язку, моральне виховання та сприяння моральному самовдосконаленню зростаючої особистості мають стати пріоритетними завданнями реформування української школи.

**Ключові слова:** моральне виховання, самовдосконалення, виховний потенціал, освіта, моральність.

Педагогічна наука визнає, що моральне виховання зростаючих поколінь є найголовнішим у педагогічній діяльності вчителів, вихователів, викладачів ВНЗ. Майже загально визнаним, для багатьох громадян України очевидним фактом є той, що сучасна національна система освіти не справляється з таким доленосним, найважливішим завданням [1].

Цікавим є те, що коли не всі педагоги, то принаймні переважна їх частина визнає пріоритетність морального виховання дітей і молоді, однак реально, на практиці виходить щось інше, часто і навіть здебільшого протилежне. Можливо, річ у тім, що в нашій науці моральне виховання як найголовніше завдання педагогіки часто лише визнається на словах, тобто декларується, а практично не реалізується? Можливо, ми, педагоги, глибоко помиляємося в тому, що доленосні поняття «освіта», «виховання», «моральне виховання», спільні та відмінні ознаки, співвідношення цих понять дуже точно не визначаються, і це одна з причини того, що не забезпечується фактично їхня ефективна реалізація.

Коли ми говоримо, що той чи інший державний, політичний діяч чи науковець, наприклад, у Великобританії одержав блискучу освіту, маємо на увазі, що він є водночас і високоморальною, висококультурною людиною. Коли ж ведемо мову про освіту в нашій країні, ми, м'яко кажучи, не поспішаємо говорити про високу моральність такої людини. Тому що знаємо, що за кордоном в основному чим вища, краща освіта, тим, як правило, і вища вихованість людини.

Справа в тому, що в умовах України суспільні події, освітні явища не так розвивалися, як у цивілізованих країнах. Історичні обставини в нас

складаються такими, що прямої залежності між рівнем освіченості людини та рівнем її вихованості не було і нема нині. Є чимало випадків, коли молоді люди, прагнучи підвищити свій статус, престиж, авторитет серед колег задля кар'єрного зростання, вищої оплати праці здобувають 2-3 дипломи про вищу освіту. Однак, як свідчить практика життя, моральний рівень фахівців залишається в основному таким, яким він був до отримання другої чи третьої вищої освіти. Справжня вища освіта має вести кожну людину до морального самовдосконалення протягом життя.

Доводиться констатувати дуже прикрий факт, що в історії вітчизняної освіти було багато чинників, які зумовлювали відрив виховання, зокрема морального, від навчання, освітнього процесу.

Відомо, що в умовах незалежної України освіта не забезпечує потреби держави в високоякісних національних кадрах. І тим більше наша система освіти не виконує свою чи не найголовнішу функцію, вона не вносить свого визначального внеску в усебічний розвиток особистості, підготовку високоморальних національних кадрів у всіх сферах життя. В умовах війни проти України Російська Федерація разом із сепаратистами, яких вона ж і вигодовувала (а переважна частина їх отримала освіту, зокрема вищу, в нашій країні), ми всі переконалися, що значна частина таких громадян України стала відщепенцями, сучасними яничарами, зрадниками нашого народу, держави.

Такі та багато інших чинників свідчать, що виховний потенціал нашої освіти вкрай низький. Зміст фундаментального поняття «освіта» в нашому суспільстві зазнав значної девальвації, звуження свого внутрішнього змісту й обсягу. У нас визнається, що освіта включає в себе навчання, виховання і розвиток особистості, а реально, на практиці лише незначною мірою досягаються завдання, пов'язані з навчанням учнів, а розвиток і виховання, як правило, залишаються «на маргінесах» педагогічної діяльності. На нашу думку, вся система навчання в школі спрямована, в основному, на репродуктивне засвоєння знань, запам'ятовування інформації, на перевірку,

контроль за результатами такого засвоєння, а не на дослідження розвитку і вихованості учнів, пошук і обґрунтування шляхів та засобів їх підвищення.

Освіта в нас так побудована і продовжує будуватися, що вона забезпечує здобуття особистістю певної сукупності знань, умінь і навичок для виконання в майбутньому своїх професійних, службових обов'язків, так званих фахових компетентностей. При цьому система освіти не облагороджує людину, зокрема професіонала з вищою освітою (і часто з науковими ступенями), не формує глибокий моральний світогляд громадянина – добротворця, його здатність до самовдосконалення. Справді, це так, адже в науково-педагогічній літературі не то що бракує, а практично немає ні ґрунтовних наукових праць, ні методичних рекомендацій із проблем формування світогляду (розрізняють типи світогляду – науковий, національний, моральний, релігійний, політичний, професійний та ін.), його складових – ідей, поглядів, переконань, ідеалів, ціннісних орієнтацій, на базі яких виробляються високі цілі життя, ідейно-моральна, практично-діяльнісна спрямованість особистості.

Підкреслимо, що в сучасній педагогіці цілеспрямовано, в масштабах всієї країни не досліджуються фундаментальні проблеми формування наукового світогляду, морального світогляду, національного світогляду, політичного світогляду. Чи можна в такому разі чекати на успіхи в моральному загартуванні зростаючих поколінь, підготовці національних кадрів, відданих Україні, національної еліти рідного народу?

Нині майже модою стала так звана боротьба за високу якість освіти, однак зрідка лунають голоси про те, що без успіхів у моральному вихованні дітей і молоді не буде якісної освіти, вона буде формальною, бюрократично-чиновницькою.

Найважливішим історичним покликанням української національної освіти є плекання патріотів Богом даної рідної землі і народу, виховання громадян – гуманістів, які будуть успішно будувати демократичну, соціальну, соборну незалежну Українську Державу, здатні захищати її кордони від будь-

якого ворога і в дружнім колі європейських народів розвиватимуть національну освіту, культуру і духовність, національні та вселюдські цінності.

Кожна освічена людина має бути втіленням глибокої поваги до людини, її гідності, утверджувати у ставленні до людей доброту, добросусідство, добродійність, відповідальність за них, долю народу і все робити для боротьби зі злом у будь-яких його проявах.

Наш народ споконвіку культивував людину, яка насамперед має бути глибоко моральною, зокрема доброю. Ця риса, за народною виховною мудрістю, здавна пробуджувалася і формувалася з найбільш раннього віку, з перших днів життя дитини. Вона постійно проймалася морально-психологічною аурую добротворення в родині, домінантами життя якої є почуття добра, доброти. У процесі навчання і виховання в наш час необхідно, щоб у родині, дитсадку, школі доброта формувалася як якість характеру, що має утверджуватися як провідна, домінуюча. У дитини усталюються добрі стосунки з усіма, хто її оточує. Доброта як якість характеру пробуджується і формується в стосунках, вчинках, справах особистості. Доброта є глибоко людським феноменом у людині, найвищою моральною цінністю, яка облагороджує, ушляхетнює її почуття, мрії, помисли, справи, вчинки та цілі, формує добродійну людину - патріота, морального і культурного громадянина.

Зі здобуттям нових сходинок освіти відбувається рух уперед особистості в оволодінні знаннями, новими діями та операціями мислення, тобто в розумовому розвитку, але моральний розвиток, моральне виховання має завжди передувати розумовому. Про це наші педагоги дуже часто забувають.

Хтось із великих минулого твердив, що здобуті знання без прогресу в моральному самовдосконаленні, ведуть до деградації суспільства. Це – велика правда, яку аж ніяк не можна ані обминути, ані знехтувати. У цьому все більше і більше переконуються педагоги.

Необхідно, щоб поняття «освічений», «культурний», «духовний» втілювали в собі, у своєму змісті насамперед моральний компонент. Отже,

освічена людина – це насамперед вихована, глибоко моральна людина. Коли ми говоримо про культурну людину, ми насамперед маємо на увазі її хороше моральне обличчя, високу моральність, зокрема доброту і гідність, готовність допомагати іншим людям.

Якщо освіта не буде і далі включати в себе найважливіший свій компонент моралі, вона приречена продовжувати деградувати, втрачати свої не використані, не реалізовані резерви, можливості.

Мислителі минулого високо цінували добро, доброту людини і самі показували в цьому високий взірець. Вони вважали цю якість серцевинною, головною якістю людини. Людина, яка глибоко засвоїла науку добра, є доброю, глибокогуманною людиною. А яка не засвоїла добра, вона в житті недобра, зла, шкідлива для оточуючих, всього суспільства. Тому глибоку рацію мав ще в XVI французький філософ М.Монтень (1533-1592), коли стверджував: «Людині, яка не засвоїла науки добра, всі інші науки підуть на шкоду» [2, с.40]. Це – знаменита «формула М.Монтеня», відома в усьому цивілізованому світі.

Український любомудр Г.Сковорода вважав, що найвище покликання навчання, освіти – розвивати «тіло й душу» дитини, постійно вдосконалювати людину, все суспільство. Наука «не в знанні самім живе, а в діянні», тобто справжні наукові знання – це лише ті, які діють, вдосконалюють людину освічену, підвищують її моральність, формують здатність, готовність творити духовні й матеріальні блага. За Г.Сковородою, освіта формує готовність до «безперервної боротьби» з аморальністю, бажання «боротися зі світом зла», уміння жити в гармонії з природою, бути щасливою людиною [4].

Наші предки розуміли мудрість не тільки як знання істини, а і як «життя в істині», як єдність слова й діла, думки та вчинку, як життя – добротворчість.

Коли наші великі попередники говорили про освічену людину, вони вважали, що вона освітлена сяйвом знань, справедливості, мудрості, добротворення. Освіта зі стародавніх часів сприймалася передусім як велике

благо, у найтіснішому зв'язку з моральним розвитком, моральним вихованням у процесі її здобуття.

Нам, сучасним педагогам, необхідно знати, що ще в Стародавньому світі ідеалом людини в багатьох народів, у тому числі й в наших пращурів, була людина – мудрець. Цей ідеал означав не лише людину – мислителя, якого шанували за здатність глибоко мислити, а й високоморального мислителя, який був добрим до людей. Людина – мудрець – це була людина і глибокого мислення, і людина – практик, яка поєднувала в собі і багатий життєвий досвід, і глибоке розуміння життя і надавала допомогу всім, хто її потребував. Діяльність, справи та вчинки людини – мудреця були високоморальні, добрі, гуманні. Тільки гармонія глибоких думок, ідей і високої моралі, добрих справ і вчинків була підставою шанобливого, почесного звання людини-мудреця, ідеалу тогочасного суспільства.

Як бачимо, широкі та глибокі знання, мислення людей – мудреців гармонійно поєднувалися в них із високою моральністю.

Дуже вагомим є такий історичний факт. Стародавні греки вважали, що діти спершу мають бути добре виховані на звичаях свого народу, із сформованими засадами доброї вдачі, якостей особистості, що буде міцним ґрунтом, запорукою дальшого успішного навчання, засвоєння нових знань, законів краси, цінностей, тобто для ґрунтовної освіти, навчання впродовж усього життя. Освіта стародавніх греків також передбачала набуття софійності, навіть пансофійності, гармонійності, довершеності в інтелектуальному, фізичному, моральному і естетичному розвитку особистості.

Візьмімо до уваги, що давньогрецький філософ Сократ зробив великий внесок у розвиток моралі, морального виховання молоді. Він твердив, що виховання – важка справа, і поліпшення його умов – один зі священних обов'язків кожної людини, оскільки немає нічого важливішого від своєї освіти й освіти своїх близьких [3].

Отже, за Сократом, освіта покликана поліпшувати виховання, підвищувати рівень вихованості людини.

Наш народ також споконвіку культивував людину, яка насамперед має бути доброю. Ця риса, за народною виховною мудрістю, формувалася з раннього віку дитини. Вона звикала до морально-психологічної аури добротворчості та доброзичливості родини, домінантами життя якої є почуття і поняття, традиції добра, доброти, добротворення. У процесі навчання і виховання в сім'ї, школі завдяки добрим звичаям формувалися звички, утверджувалися добрі, гуманні цінності, формувалася доброта як якість характеру, яка ставала домінуючою і визначала моральну спрямованість людини.

Із прадавнього часу наші пращури плекали в зростаючих поколіннях якості богатиря, витязя, згодом козака, лицаря. Так називали людей, які на свій час втілювали в собі високі якості душі, характеру, були добрими та мужніми, гуманними. Будучи високими взірцями моральності, вони проявляли силу волі та силу духу в боротьбі за рівність, рівноправність, високу гідність і честь кожної людини, свободу і краще життя рідного народу. Такі люди володіли глибокими знаннями, народною мудрістю, були ідеалами для зростаючих поколінь, мали великий виховний вплив на всіх одноплемінників. Вони були великими патріотами рідної землі, звитязними воїнами, які героїчно захищали рідну землю і народ від гнобителів, чужоземних загарбників.

В останні півтисячоліття ідеали людини-козака, людини-лицаря, які втілювали в собі високі духовні цінності, «лицарську звитягу», «аристократизм духу», були найпоширенішими серед українського народу. На високих прикладах ідеалів козака, лицаря гартувалися шляхетні, звитязні якості моралі борців за самостійну Україну січових стрільців, воїнів Української Галицької Армії (УГА), ЗУНР і УНР, героїв Крут, Холодного Яру, вояків ОУН-УПА, героїв «Помаранчевої революції» та «революції Гідності», «Небесної Сотні», звитязних учасників розв'язаної Росією війни з Україною на Донбасі.

Для віків, зокрема для нашого часу у справі виховання дітей і молоді ідеали козака, лицаря мають входити в мету, цілі української педагогіки, національної системи виховання (Г. Ващенко, С. Русова, І. Огієнко, сучасні вчені О. Вишневський, П. Кононенко, А. Погрібний, Ю. Руденко, П. Таланчук та ін.).

Висока мораль козацтва, лицарства, невід'ємною складовою якої були синівська любов до свого народу і ненависть до ворогів України, пошана свободи всіх народів, є найголовнішим компонентом духовності, сформованої в нашого народу.

Традиційний устрій життя українського народу, його багаті етнонаціональні традиції сприяли формуванню в зростаючих поколіннях доброти, але в роки радянської влади, більшовицького режиму мали місце значні деформації в вихованні.

Національна система освіти покликана вдосконалювати кожну особистість, морально, ідейно, духовно збагачувати та облагороджувати її, формувати й зберігати національні цінності, насамперед, скарби української мови як універсального національного феномена, джерела і найважливішого засобу розвитку української національної культури, примножувати її, створювати її нові самобутні цінності.

Українська національна освіта покликана постійно підвищувати мораль, культуру і духовність нашого народу, поглиблювати згуртованість, солідарність, єдність усього суспільства, реалізовувати високу місію Українського націєтворення і державотворення.

Як бачимо, традиції розвитку вітчизняної освіти, зокрема на прикладах виховних ідеалів людини-українця, переконливо свідчать, що формування в зростаючих поколіннях високої моралі (доброти, гідності, честі, працьовитості, відданості рідному народу, любові до батьківщини, готовності захищати її від ворогів та ін.) – це найвища мета, яку має реалізовувати українська національна система освіти.



Якщо в нашій країні часто говорять про розвиток, прогрес освіти, то найважливіший, найвищий її показник – прогрес моралі. А його немає. Моральна криза в суспільстві поглиблюється. Так що насправді все-таки маємо нині регрес освіти.

На наше глибоке переконання, концепція МОН України «Нова українська школа» має істотні вади, тому вона має бути ґрунтовно доопрацьована і положення про пріоритетність морального виховання і самовиховання учнів у процесі реформування сучасної школи мають зайняти найчільніше місце.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Андрущенко В. П. Історія вищої педагогічної освіти в контексті цінностей соціокультурних систем / В. П. Андрущенко, Л. П. Вовк // 3 історії наукових студій викладачів НПУ імені М. П. Драгоманова (до 80-річчя НПУ імені М. П. Драгоманова) / ред. рада серії: В. П. Андрущенко [та ін.]; за наук. ред. проф. Л. П. Вовк, О. С. Падалки; упоряд. Л. П. Вовк, О. С. Падалка, О. В. Назаренко, О. В. Вознюк. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 34-51.
2. Монтень М. Опыты [Текст]: Избранные произведения в 3-х томах. Том I. / Мишель Монтень; пер. с фр. – М.: Голос, 1992. – 384 с.
3. Платон. Апология Сократа; пер. з давньогрецької Йосипа Кобіва, Юрія Мушака // Діалоги [Текст] / Платон. – Харків: Фоліо, 2017. – 405 с.
4. Ушкалов Л. Ловитва невловимого птаха: життя Григорія Сковороди [Текст] / Л. Ушкалов; [кер. проекту Л. Фінберг; голов. ред. О. Сінченко]; [Нац. ун-т "Києво-Могилянська академія", Центр європейських гум. досліджень, Центр досліджень історії та культури східноєвропейського єврейства]. – Київ: Дух і літера, 2017. – 363 с.

**Кушнірук Світлана Анатоліївна,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*

## **ВИЗНАЧЕННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ У НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

*Актуальність дослідження.* Однією з найважливіших категорій дидактики є дидактичні принципи, які, незважаючи на історичну давність поняття, й до нині не були приведені в єдину наукову систему. Тому у сучасній дидактиці в умовах докорінної перебудови шкільної освіти окреслюється ряд малодосліджених аспектів проблеми вивчення принципів навчання. Серед них особливо важливими є наступні: невизначеність змісту та сутності принципів навчання; конкретизація новітніх принципів навчання, які відображають вимоги суспільства до освіти; недостатнє обґрунтування системи принципів навчання, їх підпорядкованості, ієрархії [20].

Тому й закономірно, що в посібниках з педагогіки та дидактики кількість, ієрархія та формулювання принципів навчання представлені досить по-різному.

Така різноплановість у підходах до обґрунтування сутності й характерних ознак, створення системи і втілення в практику навчання дидактичних принципів обумовила необхідність вивчення наукового доробку вітчизняних педагогів та дидактів (А.Алексюка, В.Бондаря, Г.Ващенко, С.Гончаренка, Б.Коротяєва, В. Лозової, Н.Мойсеюк, В. Омеляненко, В. Онищука, В. Паламарчук, В.Помагайби, Г.Троцько, С.Русової, О.Савченко, В. Сухомлинського, С. Чавдарова, В. Ягупова та ін.) [11] та структурно-системного аналізу класифікації дидактичних принципів українськими науковцями (М.Богдановичем, О.Савченко (1980), Б.Коротяєвим (1986), В.Онищуком, В.Паламарчук (1987), О.Падалкою, А.Нісімчуком, І.Смолюком,

О.Шпаком (1995), В.Галузинським, М.Євтухом (1995), В.Ягуповим (2002) В.Бондарем (2005) тощо.

### ***Виклад основного матеріалу.***

Дидактичні принципи мають досить давню історію й пов'язані з виникненням та розвитком класно-урочної організації навчання і дидактики як науки.

Поняття «*принцип*» походить від латинського «*principium*», що означає початок, основа, підвалина.

**Принципи навчання** в науковому просторі визначають як:

- основоположні ідеї, що пронизують усі рівні й компоненти освіти та засвідчують їх системну цілісність ( Г. Ващенко) [4, с. 118];
- «найбільш загальні вихідні положення, покладені в основу змісту, організації й проведення процесу навчання» (М. Данилов, М. Скаткін) [9, с. 118];
- «вихідні положення, що визначають різні сторони навчання – зміст, методи, засоби, форми. Структура дидактичних принципів обумовлена структурою законів і закономірностей навчання» (В.Онищук) [8, с. 42-43];
- «визначену систему вихідних, основних дидактичних вимог, установок до процесу навчання, виконання яких забезпечує ефективність практичної діяльності» (В.Лозова, Г.Троцько) [13, с. 222];
- «вихідні керівні положення, філософсько і психологічно обґрунтовані і перевірені практикою».

Змістовний аналіз науково-педагогічної літератури дозволив зробити ряд висновків щодо визначення сутності поняття “принципи навчання”. Отже, принципи навчання:

- категорія історична, яка є відображенням соціального замовлення історичної епохи, освітньої політики в державі тощо;
- фіксують тисячолітній досвід ефективної реалізації навчання й виховання, скорегований науковими дослідженнями та надбаннями передової шкільної практики (І.Подласий)[16, с. 440].

- завжди відображають нормативні основи навчально-виховного процесу;
- є теоретичними узагальненнями педагогічної практики у різні періоди розвитку дидактики, які виникають із досвіду педагогічної діяльності, носять об'єктивний характер, обумовлюються законами і закономірностями навчання;
- «найбільш виразно виявляють себе в процесі едукації й стосуються навчання всіх дисциплін. Фахові методики пристосовують їх до своїх потреб, а часом виводять з них і свої — прикладного рівня — принципи» С.114 Вишневський.

У таблиці 1 наведено ретроспективний перелік принципів навчання у вітчизняних навчальних посібниках та підручниках з педагогіки та дидактики ХХ - поч. ХХІ ст.

Таблиця 1

**Номенклатура принципів навчання у вітчизняній  
навчально-методичній літературі ХХ - поч. ХХІ ст.**

Автор	Рік видан ня	К-сть принципі в/ класифік . ознак	Перелік принципів навчання
1. С.Русова (Визначено у дисертацій ному дослідженн і Таран О.М. Проблеми дидактики в педагогічні й спадщині	1925	12 / 15	1) Відповідності завдань навчання вимогам часу; 2) активності і самодіяльності; 3) організації навчального процесу на національній ідеї; 4) краєзнавства; 5) гуманізації; 6) індивідуальний підхід; 7) виховуючого навчання; 8) наочності;

С.Русової, К., 2003			9) емоційності ; 10) доступності; 11) міцності та ґрунтовності знань; 12) послідовності і систематичності
2.Г. Ващенко	1928/ 1929	8/8	1) Принцип науковості навчання; 2) принцип систематичності навчання; 3) принцип виховуючого навчання; 4) принцип життєвості; 5) принцип активності; 6) принцип природовідповідності; 7) принцип індивідуалізації; 8) принцип наочності
3.С.Чавдаро в/ За ред. С.Чавдаров [16, 119- 129].	1940	9/11	1) Принцип виховуючого навчання; 2) принцип науковості; 3) принцип систематичності; 4) принцип свідомості й активності; 5) принцип зв'язку теорії з практикою у навчанні; 6) принцип наочності навчання; 7) принцип міцності засвоєння знань; 8) принцип визнання учителя основною фігурою у навчанні; 9) принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей психічного і фізичного розвитку дітей
4. С.Збандуто [10, 192- 204].	1965	8/11	1) Принцип комуністичної ідейності; 2) принцип зв'язку навчання з життям, з продуктивною працею; 3) принцип свідомого навчання й творчої активності учнів; 4) принцип наочності; 5) принцип науковості навчання; 6) принцип систематичності і послідовності; 7) принцип міцності засвоєння матеріалу; 8) принцип доступності навчання
5. За ред. О.Кондрат ю-ка	1976	9/12	1) Комуністично виховуючого навчання; 2) принцип науковості; 3) принцип зв'язку теорії з практикою у навчанні; 4) принцип систематичності і послідовності у навчанні;

			<ul style="list-style-type: none"> <li>5) принцип поєднання наочності навчання з розвитком абстрактного мислення;</li> <li>6) принцип доступності;</li> <li>7) принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок;</li> <li>8) принцип свідомості і активності учнів у навчанні;</li> <li>9) принцип індивідуального підходу до учнів в умовах колективної групової праці</li> </ul>
6. М.Савін	1980	5/9	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Принцип науковості і доступності навчання;</li> <li>2) принцип свідомості та активності учнів за керівної ролі вчителя у навчальному процесі;</li> <li>3) принцип єдності конкретного та абстрактного в навчанні;</li> <li>4) принцип міцності засвоєння знань, всебічного розвитку пізнавальних сил учнів;</li> <li>5) принцип колективного характеру навчання та врахування індивідуальних особливостей учнів</li> </ul>
7. А.Алексюк, В.Помагайба/За ред. М.Ярмаченко	1986	10/13	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Принцип комуністичної ідейності навчання;</li> <li>2) принцип науковості навчання;</li> <li>3) принцип доступності навчання у його зв'язку з віковими та індивідуальними особливостями учнів;</li> <li>4) принцип активності, самостійності в навчанні при керівній ролі вчителя;</li> <li>5) принцип систематичності навчання;</li> <li>6) принцип свідомого засвоєння знань;</li> <li>7) принцип зв'язку навчання з життям;</li> <li>8) принцип наочності навчання;</li> <li>9) принцип емоційності навчання;</li> <li>10) принцип ґрунтовності навчання</li> </ul>
8. Б.Коротяєв	1986	6/6	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Принцип врахування єдності і взаємообумовленості основних видів навчання;</li> <li>2) принцип врахування єдності і взаємообумовленості основних видів освіти;</li> <li>3) принцип врахування єдності і взаємообумовленості діяльності учителя та</li> </ul>

			<p>учнів;</p> <p>4) принцип врахування діалектичного характеру навчання;</p> <p>5) принцип врахування єдності і взаємообумовленості мети, змісту, форм і методів навчання;</p> <p>6) принцип врахування єдності і взаємообумовленості загальнокласних, групових та індивідуальних форм навчання</p>
9. В. О니щук, В.Паламарчук /За ред. В.Онищука	1987	12/16	<p>1) Принципи виховуючого навчання.</p> <p>2) принцип науковості;</p> <p>3) принцип зв'язку теорії з практикою, навчання з життям;</p> <p>4) принцип наочності;</p> <p>5) принцип доступності;</p> <p>6) принцип систематичності і послідовності;</p> <p>7) принцип самостійності і активності учнів;</p> <p>8) принцип свідомості і міцності засвоєння знань;</p> <p>9) принцип цілеспрямованості і мотивації;</p> <p>10) принцип індивідуального підходу до учнів;</p> <p>11) принцип розвиваючого навчання;</p> <p>12) принцип оптимізації навчального процесу</p>
10. О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак	1995	8/10	<p><i>Традиційні:</i></p> <p>1) Принцип врахування досягнень сучасної науки та техніки;</p> <p>2) принцип систематичності та послідовності використання навчального матеріалу;</p> <p>3) принцип зв'язку навчання з життям;</p> <p>4) принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей у навчанні</p> <p><i>Нетрадиційні:</i></p> <p>5) принцип демократизації навчання;</p> <p>6) принцип виховання здорової дитини;</p> <p>7) принцип диференціації навчального процесу;</p> <p>8) принцип нетрадиційної системи навчання</p>
11. В. Галузинський, М. Євтух	1995 С.159-162	5/8	<p><i>Принципи, що обслуговують компоненти змісту навчання:</i></p> <p>1) спрямованість навчального процесу на розв'язання взаємопов'язаних завдань освіти, виховання й розвитку;</p> <p>2) принцип науковості процесу навчання</p>

			<p><i>Принципи, що стосуються діяльності викладача і його методики викладання:</i></p> <p>3) принцип доступності й дохідливості викладання;</p> <p>4) принцип наочності в навчальному процесі;</p> <p>5) принцип активності і свідомості навчання</p> <p><i>Принципи, що характеризують результативний компонент процесу навчання:</i></p> <p>6) принцип міцності засвоєння знань, формування навичок і умінь</p>
12.С.Гончаренко	1997	10/11	<p>1) Принципи зв'язку змісту і методів навчання з національною культурою і традиціями;</p> <p>1) принцип виховуючого характеру навчання;</p> <p>2) принцип науковості;</p> <p>3) принцип систематичності;</p> <p>4) принцип наступності;</p> <p>5) принцип свідомості й активності учнів;</p> <p>6) принцип наочності;</p> <p>7) принцип доступності;</p> <p>8) принцип індивідуалізації процесу навчання;</p> <p>9) принцип уважного вивчення інтересів, здібностей, нахилів кожного учня</p>
13.Омельяненко В.Л.	1997	9/12	<p>1) Принцип науковості;</p> <p>2) принцип систематичності і послідовності;</p> <p>3) принцип свідомості;</p> <p>4) принцип активності і самостійності у навчанні;</p> <p>5) принципи наочності;</p> <p>6) принцип ґрунтовності;</p> <p>7) принцип зв'язку навчання з життям;</p> <p>8) принцип доступності навчання і врахування індивідуальних особливостей;</p> <p>9) принцип емоційності навчання</p>
14.В.Вихрущ	1997	8/10	<p>1) Принцип виховуючого навчання;</p> <p>2) принцип наочності;</p> <p>3) принцип науковості;</p> <p>4) принцип систематичності;</p> <p>5) принцип доступності;</p> <p>6) принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок;</p>



			<ul style="list-style-type: none"> <li>7) принцип свідомості й активності учнів у навчальному процесі;</li> <li>8) принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів</li> </ul>
15. О.Савченко	1999	11/15	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Принцип всебічного розвитку особистості;</li> <li>2) принцип цілісності впливу навчально-виховного процесу;</li> <li>3) принцип природовідповідності організації навчання;</li> <li>4) принцип науковості і доступності;</li> <li>5) принцип систематичності навчання;</li> <li>6) принцип наступності і перспективності;</li> <li>7) принцип взаємозв'язку навчання і розвитку;</li> <li>8) принцип співробітництва;</li> <li>9) принцип індивідуалізації і диференціації навчання;</li> <li>10) принцип наочності;</li> <li>11) принцип міцності і дієвості результатів навчання</li> </ul>
16.М.Фіцула	2000 С.113 -120	9/11	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Принцип науковості;</li> <li>2) принцип систематичності і послідовності навчання;</li> <li>3) принцип доступності навчання;</li> <li>4) принцип зв'язку навчання з життям;</li> <li>5) принцип свідомості й активності учнів у навчанні;</li> <li>6) принцип наочності в навчанні;</li> <li>7) принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок;</li> <li>8) принцип індивідуального підходу до учнів;</li> <li>9) принцип емоційності навчання</li> </ul>
17. В. Лозова, Г.Троцько	2002	10/13	<ul style="list-style-type: none"> <li>1) Принцип виховуючого навчання;</li> <li>2) принцип зв'язку навчання з життям;</li> <li>3) принцип науковості освіти;</li> <li>4) принцип трудності й доступності навчання;</li> <li>5) принцип систематичності й системності в навчанні;</li> <li>6) принцип активності й самостійності у навчанні;</li> <li>7) принцип індивідуального підходу до учнів у навчанні;</li> <li>8) принцип наочності навчання;</li> <li>9) принцип міцності засвоєння знань, умінь і</li> </ul>

			навичок; 10) принцип оптимізації навчального процесу
18. Мойсеюк Н.Є	2001	8/10	1) Принципи спрямованості навчання на реалізацію мети освіти; 2) принцип науковості; 3) принцип зв'язку теорії з практикою, з життям; 4) принцип свідомості і активності; 5) принцип доступності; 6) принцип наочності навчання; 7) принцип систематичності і послідовності; 8) принцип міцності
19. Н.Волкова	2001 С.271 -275	14/17	1) Принцип науковості; 2) принцип систематичності і послідовності; 3) принцип доступності, дохідливості викладання; 4) принцип зв'язку навчання з життям; 5) принцип свідомості й активності учнів; 6) принцип наочності; 7) принцип міцності знань, умінь і навичок; 8) принцип індивідуального підходу до учнів; 9) принцип емоційності; 10) принцип демократизації навчання; 11) принцип виховання здорової дитини; 12) диференціація навчального процесу; 13) оптимізація навчально-виховного процесу; 14) принцип нетрадиційності системи навчання
20.В.Ягупо В	2002	13/19	<i>1. Принципи, що стосуються усіх компонентів дидактичного процесу:</i>  - принцип розвиткового і виховного характеру навчання;  - принцип науковості змісту і методів навчання;  - принцип практичної спрямованості навчання;  - принцип систематичності і послідовності

			<p>навчання;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- принцип гуманізації та гуманітаризації навчання;</li> <li>- принцип оптимізації навчання.</li> </ul> <p><i>2. Принципи навчання, що стосуються діяльності суб'єктів викладання (вчителів) та їхньої методики:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- принцип демократизації в навчанні;</li> <li>- принцип доступності й дохідливості викладання (або поступового збільшення труднощів);</li> <li>- принцип наочності;</li> <li>- принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи.</li> </ul> <p><i>3. Принципи, що стосуються навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння (учнів):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- принцип мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів;</li> <li>- принцип активності, свідомості та самостійності у навчанні.</li> </ul> <p><i>4. Принцип, що стосується контрольної оцінювальних функцій дидактичного процесу - міцності засвоєння знань, формування навичок і умінь</i></p>
21.А.Кузьмінський, В.Омелянко	2003	9/12	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Принцип науковості;</li> <li>2) принцип систематичності і послідовності;</li> <li>3) принцип свідомості;</li> <li>4) принцип активності та самостійності у навчанні;</li> <li>5) принцип наочності;</li> <li>6) принцип ґрунтовності;</li> <li>7) принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю;</li> <li>8) принцип доступності навчання і</li> </ol>

			<p>врахування індивідуальних особливостей учнів;</p> <p>9) принцип емоційності навчання</p>
22.І.Зайчен ко	2003  С.121 -137	11/15	<p>1) Принцип розвиваючого і виховного характеру навчання;</p> <p>2) принцип науковості;</p> <p>3) принцип систематичності і послідовності;</p> <p>4) принцип свідомого засвоєння знань;</p> <p>5) принцип активності й самостійності;</p> <p>6) принцип наочності, єдності конкретного й абстрактного;</p> <p>7) принцип доступності навчання;</p> <p>8) принцип ґрунтовності;</p> <p>9) принцип зв'язку навчання з життям, практикою;</p> <p>10) принцип раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи;</p> <p>11) принцип природовідповідності</p>
23. В.Бондар	2005  [3, 146].	18 (4 повто- рюється)  / 23 (з повтора ми)	<p>1. <i>Принципи, що регулюють мету й завдання процесу навчання</i> - спрямованість навчання на здійснення завдань освіти, виховання й розвитку особистості дитини</p> <p>2. <i>Принципи, що забезпечують орієнтацію вчителя на особистість дитини:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- активно-діяльнісний характер навчання;</li> <li>- єдність мотиваційної сфери особистості;</li> <li>- забезпечення успіху в оволодінні знаннями;</li> <li>- розкриття здібностей й творчих задатків учнів;</li> <li>- врахування їхніх вікових та індивідуальних особливостей.</li> </ul> <p>3. <i>Принципи, що забезпечують орієнтацію учителя на добір змісту підручника і уроку:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- науковість навчання;</li> <li>- доступність і послідовність змісту;</li> <li>- наочність навчання;</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- зв'язок навчання з життям;</li> <li>- виховного і розвиваючого навчання тощо.</li> </ul> <p>4. <i>Принципи, що регулюють операційно-діяльнісний компонент процесу навчання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- наочності;</li> <li>- свідомості й активності учнів за керівної ролі вчителя;</li> <li>- поєднання різних методів, засобів і форм організації навчання.</li> </ul> <p>5. <i>Принципи, що дають змогу оцінювати результативність навчання:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- міцності знань;</li> <li>- свідомості навчання;</li> <li>- дієвості знань;</li> <li>- виховуючого та розвиваючого навчання</li> </ul>
24. С.Максимюк	2005 С.110 -	7/ 8	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Принцип свідомості;</li> <li>2) принцип наочності;</li> <li>3) принцип послідовності і систематичності;</li> <li>4) принцип міцності;</li> <li>5) принцип доступності викладання;</li> <li>6) принцип науковості;</li> <li>7) принцип зв'язку навчання з життям</li> </ol>
25.І.Малафіїк	2005 С.87	11/15	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Принцип врахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх вікових відмінностей та закономірностей розвитку;</li> <li>2) принцип цілеспрямованості й цілісності навчання;</li> <li>3) принципи науковості;</li> <li>4) принцип зв'язку навчання з життям;</li> <li>5) принцип доступності;</li> <li>6) принцип системності;</li> <li>7) принцип оптимізації;</li> <li>8) принцип формування в учнів пізнавального інтересу;</li> <li>9) принцип контролю і корекції знань учнів;</li> <li>10) принцип систематичності і послідовності;</li> <li>11) принцип поєднання освіти і самоосвіти,</li> </ol>

			розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання
26. А. Нісімчук	2007 С.48-50	9/11	<p><i>Традиційні принципи технології навчання:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) принцип науковості;</li> <li>2) принцип систематичності та послідовності використання навчального матеріалу;</li> <li>3) принцип зв'язку навчання з життям;</li> <li>4) принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей у навчанні</li> </ol> <p><i>Нетрадиційні принципи технології навчання:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5) принцип демократизації навчання;</li> <li>6) принцип виховання здорової дитини;</li> <li>7) диференціації навчального процесу;</li> <li>8) оптимізації навчально-виховного процесу;</li> <li>9) принцип нетрадиційності системи навчання</li> </ol>
27. О. Корсаков а Енциклопедія освіти	2008 С.713-714	9/11	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Принцип єдності освітньої, розвивальної та виховної функції навчання;</li> <li>2) принцип науковості змісту і методів навчання;</li> <li>3) принцип систематичності і послідовності;</li> <li>4) принцип міцності знань;</li> <li>5) принцип доступності;</li> <li>6) принцип <b>свідомості й активності</b> учнів у навчанні;</li> <li>7) принцип наочності;</li> <li>8) принцип зв'язку навчання з практикою;</li> <li>9) принцип індивідуалізації</li> </ol>
28. О. Вишневський	2008	15/15 С.114-122	<p><i>Традиційний підхід:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) принцип науковості;</li> <li>2) принцип систематичності;</li> <li>1) принцип виховання;</li> <li>2) принцип зв'язку навчання з життям;</li> <li>3) принцип природовідповідності;</li> <li>4) принцип індивідуалізації;</li> <li>5) принцип активності;</li> <li>6) принцип наочності</li> </ol>

			<p><i>Нове соціальне замовлення і принципи дидактики:</i></p> <p>7) принцип особистісно зорієнтованої едукації;</p> <p>8) принцип диференціації понять і врівноваженість процесів навчання (засвоєння інформації), розвитку і виховання;</p> <p>9) забезпечення гармонії духовного, психічного, соціального і фізичного становлення людини;</p> <p>10) принцип партнерства між суб'єктами едукації;</p> <p>11) принцип орієнтації на «золоту середину» (унікнення крайнощів);</p> <p>12) принцип проблемності (задачності) побудови процесу едукації;</p> <p>13) принцип урахування етнопсихологічних особливостей дитини</p>
29.В.Чайка Основи дидактики	2011	12/14	<p>1) Принцип цілеспрямованості навчання;</p> <p>2) принцип науковості;</p> <p>3) принцип систематичності і послідовності;</p> <p>4) принцип доступності;</p> <p>5) принцип свідомості;</p> <p>6) принцип активності;</p> <p>7) принцип міцності;</p> <p>8) принцип ґрунтовності;</p> <p>9) принцип наочності;</p> <p>10) принцип емоційності;</p> <p>11) принцип індивідуального і диференційованого підходу у навчанні;</p> <p>12) принцип зв'язку теорії з практикою</p>
30. С.Кушнірук	2011 С.100	10/12	<p>1) Принцип зв'язку змісту й методів навчання з національною культурою і традиціями;</p> <p>2) принцип виховуючого характеру навчання;</p> <p>3) принцип науковості;</p> <p>4) принцип систематичності й послідовності;</p> <p>5) принцип свідомості й активності учнів;</p> <p>6) принцип наочності;</p> <p>7) принцип доступності;</p> <p>8) принцип індивідуального підходу до учнів у навчанні;</p> <p>9) принцип міцності знань, умінь і навичок;</p> <p>10) принцип раціонального поєднання</p>

			різноманітних форм навчальної діяльності школярів
31. О.Кислашко, І.Сіданич «Християнська Педагогіка»	2015 С.417 -419	15/18	1) Принцип науковості; 2) принцип систематичності і послідовності; 3) принцип доступності, дохідливості викладання; 4) принцип зв'язку навчання з життям; 5) принцип свідомості й активності учнів; 6) принцип наочності; 7) принцип міцності знань, умінь і навичок; 8) принцип індивідуального підходу до учнів; 9) принцип емоційності; 10) принцип гуманізму; 11) принцип демократизації навчання; 12) принцип виховання здорової дитини; 13) диференціації навчального процесу; 14) оптимізації навчально-виховного процесу; 15) принцип нетрадиційності системи навчання

Як засвідчує аналіз таблиці 1:

1. Упродовж ХХ - поч. ХХІ ст. дослідники рекомендували використовувати різну кількість принципів навчання.
2. У таблиці 1, колонка 3, стовпчик 1 – визначена авторами загальна кількість принципів навчання, стовпчик 2 - фактична кількість. Майже у всіх наведених класифікаціях спостерігається вживання принципів навчання в системі (об'єднано, парами), крім класифікації принципів навчання О.Вишневського. Дане дослідження дозволило виділити *одиноці* контент-аналізу, результати наведено у таблиці 2.
3. Загальновизнаної номенклатури принципів навчання не існує. Зміст принципів навчання, як зазначає О.Вишневський, *«не є універсальним і «вічним», а зумовлений певними історичними умовами»*.
4. На впровадження принципів навчання впливає ряд *чинників*, головними серед яких є:



а) *соціальне замовлення*, яке змінюється залежно від змін у соціально-економічному житті. Наприклад, соціальне замовлення комуністичної системи викликало розробку і пріоритетну увагу до принципів, які відображали комуністичну спрямованість навчання. Прагматична педагогіка, виходячи з потреб підготовки дитини до активної діяльності, надавала перевагу принципам, які забезпечують активну діяльність дитини на уроці ;

б) *стан загальнонаукових досліджень*, зокрема, у психології, філософії, соціології тощо;

в) *процес едукації*, яка не лише апробує вартість того чи іншого принципу, але й підказує напрями пошуків їх варіантів відповідно вимог часу»];

г) *рівень розвитку педагогіки та педагогічної практики* (досягнення передового педагогічного досвіду та розробки в експериментальній дидактиці).

5. Зміст співзвучних принципів навчання може мати різне тлумачення (наприклад, принцип системності й систематичності знань) (В.Лозова, Г.Троцько).

6. Використання *системного підходу до визначення принципів навчання* зумовлює потребу в їх *комплексності*, тому принципи навчання розглядаються парами, що, з одного боку, вказує на взаємозв'язок головних положень дидактики, що реалізуються в навчальному процесі ЗНЗ на кожному уроці, а з іншого – наповнює різним змістом визначені авторами принципи навчання.

7. Перегляд змісту класичних принципів навчання відповідно до розвитку експериментальних досліджень у галузі дидактики та педагогічній психології (наприклад, дослідження Л.Занкова, В.Давидова, Н.Талізінної, П.Гальперіна та ін.).

8. Ефективність навчання відповідно до завдань освіти залежить від того, чи цілісно і у взаємозв'язку вчитель використовує педагогічні закономірності, принципи і дидактичні правила.

Аналіз даних табл. 1 засвідчив також можливість різноваріантного комбінування принципів навчання:

- об'єднання 2-х принципів («розвиваючого і виховуючого навчання» (В.Ягупов), «**доступності, дохідливості** викладання» Н.Волкова, «**трудності й доступності** навчання» (В. Лозова, Г.Троцко), «принцип доступності навчання і врахування індивідуальних особливостей учнів» (А.Кузьмінський, В. Омеляненко);
- об'єднання 3 принципів («принцип активності, свідомості та самостійності у навчанні» (В.Ягупов) або «принцип поєднання освіти і самоосвіти, розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання» (І.Малафіїк);
- поєднання «принципу доступності навчання і врахування індивідуальних особливостей учнів» (А.Кузьмінський, В. Омеляненко), *індивідуального і диференційованого підходу у навчанні* (В.Чайка).

Класичним є поєднання принципів “послідовності і систематичності”, “**свідомості й активності** учнів у навчальному процесі”. Лише деякі науковці не робили подвійного (рідше потрійного) комбінування принципів навчання (наприклад, О.Вишневський). Засвідчує таблиця і рідкісне поєднання принципів навчання, наприклад «принцип **цілеспрямованості й цілісності навчання** (І.Малафіїк), “**наочності, єдності конкретного й абстрактного**” (І.Зайченко).

У таблиці 2 наведено результати контент-аналізу підручників та навчальних посібників з педагогіки та дидактики з 1925 року по 2015. У якості категорій аналізу (змістових одиниць) були визначені принципи навчання (подвійні, рідше - потрійні) розділені на одинарні змістові одиниці. Наприклад, «принцип послідовності і систематичності складав дві змістові одиниці – «принцип послідовності», «принцип систематичності» тощо).

Результати наведені в таблиці 2 було складено:

- 1) відповідно до опублікування підручників та навчальних посібників з педагогіки та дидактики (1925-1965, 1965-1980, 1980-1995, 1995-2015);
- 1) в контексті *проблемно-хронологічного підходу*, що дав змогу розглянути розвиток понятійно-термінологічного поля категорії «Принципи навчання»

відповідно до розвитку вітчизняної дидактики в просторово-часовому вимірі - 1925-2015 рр.;

2) відповідно до особливостей використання *методу структурно-функціонального аналізу*, який дав змогу розкласти досліджуваний об'єкт на певні складові, визначити співвідношення між ними, правила їх об'єднання в групи;

3) з чітким дотриманням *генетичного методу* (генеза історії розвитку понятійно-термінологічного поля теорії принципів навчання).

**Таблиця 2**

**Контент-аналіз назв принципів навчання (за хронологією )**

<b>Принципи навчання</b>	<b>Частота вживань</b>
<b>1925-2015</b>	
1. Принцип відповідності завдань навчання вимогам часу	1
2. Принцип активності (творчої активності учнів, активно-діяльнісний характер навчання)	25
3. Принцип самодіяльності	1
4. Принцип організації навчального процесу на національній ідеї (принципи зв'язку змісту і методів навчання з національною культурою і традиціями)	3
5. Принцип краєзнавства	1
6. Принцип гуманізації (гуманізму)	3
7. Принцип індивідуального підходу (врахування індивідуальних особливостей психічного і фізичного розвитку дітей, індивідуалізації)	24
8. Принцип виховуючого навчання (виховуючий характер навчання, виховання)	15
9. Принцип наочності	26
10. Принцип емоційності	8

11. Принцип доступності	27
12. Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок	20
13. Принцип ґрунтовності	6
14. Принцип послідовності	21
15. Принцип систематичності	27
16. Принцип природовідповідності	4
17. Принцип життєвості	1
18. Принцип науковості (врахування досягнень сучасної науки та техніки, науковості змісту і методів навчання)	29
19. Принцип свідомості (свідомого навчання, засвоєння знань)	23
20. Принцип зв'язку теорії з практикою у навчанні (зв'язку навчання з життям, з продуктивною працею)	22
21. Принцип визнання учителя основною фігурою у навчанні	1
22. Принцип врахування вікових особливостей психічного і фізичного розвитку дітей	7
<b>1965-2015</b>	
23. Принцип ідейності	2
<b>1980-2015</b>	
24. Принцип єдності конкретного та абстрактного в навчанні	3
25. Принцип самостійності	7
26. Принцип всебічного розвитку особистості (пізнавальних сил учнів, розвиваючого навчання (взаємозв'язку навчання і розвитку, формування в учнів пізнавального інтересу)	7
27. Принцип колективного характеру навчання	1
28. Принцип єдності і взаємообумовленості основних видів навчання	1
29. Принцип єдності і взаємообумовленості основних видів освіти	1
30. Принцип єдності і взаємообумовленості діяльності учителя та учнів	1
31. Принцип врахування діалектичного характеру навчання	1

32. Принцип єдності і взаємообумовленості мети, змісту, форм і методів навчання	1
33. Принцип єдності і взаємообумовленості загальнокласних, групових та індивідуальних форм навчання (раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, раціонального поєднання різноманітних форм навчальної діяльності школярів)	6
34. Принцип цілеспрямованості	2
35. Принцип мотивації (єдність мотиваційної сфери особистості)	3
36. Принцип оптимізації навчального процесу	4
<b>1995-2015</b>	
37. Принцип демократизації навчання	5
38. Принцип виховання здорової дитини	4
39. Принцип спрямованість навчального процесу на розв'язання взаємопов'язаних завдань освіти, виховання й розвитку, спрямованості навчання на реалізацію мети освіти, практичної спрямованості навчання	3
40. Принцип диференціації навчального процесу (принцип диференціації понять і врівноваженість процесів навчання (засвоєння інформації), розвитку і виховання)	7
41. Принцип нетрадиційної системи навчання	4
42. Принцип наступності	2
43. Принцип цілісності впливу навчально-виховного процесу, цілісності навчання	2
44. Принцип перспективності	1
45. Принцип співробітництва, принцип партнерства між суб'єктами едукації	1
46. Принцип дієвості результатів навчання	2
47. Принцип трудності	1
48. Принцип системності	2
49. Принцип дохідливості викладання	3
50. Принцип гуманітаризації навчання	1

51. Принцип забезпечення успіху в оволодінні знаннями	1
52. Принцип розкриття здібностей й творчих задатків учнів	1
53. Принцип закономірностей розвитку	1
54. Принцип контролю і корекції знань учнів	1
55. Принцип поєднання освіти і самоосвіти, розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання	1
56. Принцип особистісно зорієнтованої едукації	1
57. Принцип диференціації понять і врівноваженості процесів навчання (засвоєння інформації), розвитку і виховання	1
58. Принцип забезпечення гармонії духовного, психічного, соціального і фізичного становлення людини	1
59. Принцип орієнтації на «золоту середину» (уникнення крайнощів)	1
60. Принцип проблемності (задачності) побудови процесу едукації	1
61. Принцип урахування етнопсихологічних особливостей дитини	1
62. Принцип єдності освітньої, розвивальної та виховної функції навчання	1
63. Принцип цілеспрямованості навчання	1

Як бачимо, у вітчизняній дидактиці було використано 63 принципи навчання (схожі за змістом принципи навчання було віднесено до однієї змістової одиниці). Деякі принципи використовуються багато разів, інші - лише один-два. В таблиці 3 наведено результати контент-аналізу щодо частоти вживання принципів навчання у 1925-2015 рр.

Таблиця 3

**Результати контент-аналізу щодо частоти вживання принципів навчання (1925-2015 р.р.)**

<b>Принцип навчання</b>	<b>Частота вживань</b>
Принцип науковості (врахування досягнень сучасної науки)	29

та техніки, науковості змісту і методів навчання	
Принцип доступності	27
Принцип систематичності	27
Принцип наочності	26
Принцип активності (творчої активності учнів, активно-діяльнісний характер навчання)	25
Принцип індивідуального підходу (врахування індивідуальних особливостей психічного і фізичного розвитку дітей, індивідуалізації)	24
Принцип свідомості (свідомого навчання, засвоєння знань)	23
Принцип зв'язку теорії з практикою у навчанні (зв'язку навчання з життям, з продуктивною працею)	22
Принцип послідовності	21
Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок	20
Принцип виховуючого навчання (виховуючий характер навчання, виховання)	15
Принцип емоційності	8
Принцип врахування вікових особливостей психічного і фізичного розвитку дітей	7
Принцип самостійності	7
Принцип всебічного розвитку особистості (пізнавальних сил учнів, розвиваючого навчання (взаємозв'язку навчання і розвитку, формування в учнів пізнавального інтересу)	7
Принцип диференціації навчального процесу (принцип диференціації понять і врівноваженість процесів навчання (засвоєння інформації), розвитку і виховання	7
Принцип ґрунтовності	6
Принцип єдності і взаємообумовленості загальнокласних, групових та індивідуальних форм навчання (раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, раціонального поєднання різноманітних	6

форм навчальної діяльності школярів)	
Принцип демократизації навчання	5
Принцип природовідповідності	4
Принцип оптимізації навчального процесу	4
Принцип виховання здорової дитини	4
Принцип нетрадиційної системи навчання	4
Принцип організації навчального процесу на національній ідеї (принципи зв'язку змісту і методів навчання з національною культурою і традиціями)	3
Принцип гуманізації (гуманізму)	3
Принцип єдності конкретного та абстрактного в навчанні	3
Принцип мотивації (єдність мотиваційної сфери особистості)	3
Принцип спрямованість навчального процесу на розв'язання взаємопов'язаних завдань освіти, виховання й розвитку, спрямованості навчання на реалізацію мети освіти, практичної спрямованості навчання	3
Принцип дохідливості викладання	3
Принцип ідейності	2
Принцип цілеспрямованості	2
Принцип наступності	2
Принцип цілісності впливу навчально-виховного процесу, цілісності навчання	2
Принцип дієвості результатів навчання	2
Принцип системності	2
Принцип відповідності завдань навчання вимогам часу	1
Принцип самодіяльності	1
Принцип краєзнавства	1



Принцип життєвості	1
Принцип визнання учителя основною фігурою у навчанні	1
Принцип колективного характеру навчання	1
Принцип єдності і взаємообумовленості основних видів навчання	1
Принцип єдності і взаємообумовленості основних видів освіти	1
Принцип єдності і взаємообумовленості діяльності учителя та учнів	1
Принцип врахування діалектичного характеру навчання	1
Принцип єдності і взаємообумовленості мети, змісту, форм і методів навчання	1
Принцип перспективності	1
Принцип співробітництва, принцип партнерства між суб'єктами освіти	1
Принцип труднощі	1
Принцип гуманітаризації навчання	1
Принцип забезпечення успіху в оволодінні знаннями	1
Принцип розкриття здібностей й творчих задатків учнів	1
Принцип закономірностей розвитку	1
Принцип контролю і корекції знань учнів	1
Принцип поєднання освіти і самоосвіти, розвитку і саморозвитку, виховання і самовиховання	1
Принцип особистісно зорієнтованої освіти	1
Принцип диференціації понять і врівноваженості процесів навчання (засвоєння інформації), розвитку і виховання	1
Принцип забезпечення гармонії духовного, психічного, соціального і фізичного становлення людини	1
Принцип орієнтації на «золоту середину» (уникнення крайнощів)	1

Принцип проблемності (задачності) побудови процесу едукації	1
Принцип урахування етнопсихологічних особливостей дитини	1
Принцип єдності освітньої, розвивальної та виховної функції навчання	1
Принцип цілеспрямованості навчання	1

Таким чином, найбільш вживаними виявилось 10 принципів навчання (вживалися більше 20 раз): «принцип науковості», «принцип доступності», «принцип систематичності», «принцип наочності», «принцип активності», «принцип індивідуального підходу», «принцип свідомості», «принцип зв'язку теорії з практикою у навчанні», «принцип послідовності», «принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок».

Слід зазначити, що біля 50 % (28 принципів навчання) з визначених у таблицях 2 і 3 принципів навчання вживалися у навчальній літературі лише 1 раз.

У контексті аналізованого дослідження значущою для нас є проблема класифікації принципів навчання. В дидактиці ХХ - поч. ХХІ ст. утвердилося *кілька підходів до класифікації принципів навчання*, в основу яких було покладено: – досвід навчальної діяльності; – теорію пізнання; – закономірності функціонування психіки людини; –закономірності навчання) [18] (див.табл. 4).

Таблиця 4

**Підходи до систематизації принципів навчання  
(1980-2008)**

<b>Рік</b>	<b>Автор класифікації</b>	<b>Ознаки класифікації принципів навчання</b>
------------	---------------------------	---

1980	М.Богданович, О.Савченко [2, 5 – 20].	За ознакою цільового призначення відповідно до структури учіння як діяльності: - принципи соціалізації навчання; - принципи, які визначають зміст і систему навчання; - принципи, дотримання яких сприяло оптимізації учіння й позитивно впливало на розвиток учнів у процесі навчання; - принципи визначення результативності навчання
1986	Б.Коротяєв	Відповідно до закономірних зв'язків і відношень між складовими сторонами, частинами та компонентами власне дидактичного об'єкта
1987	В.Онищук, В.Паламарчук	Відповідно до ідеї забезпечення єдності освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання та до структури законів і закономірностей навчання
1995	О.Падалка, А.Нісімчук, І.Смолюк, О.Шпак	Щодо традиційності та нетрадиційності
1995	В.Галузинський, М.Євтух	Згідно вимог до: - відображення структурної єдності компонентів процесу навчання; - організації діяльності викладача (впровадження методики викладання); - результативності компонентів процесу навчання
2002	В.Ягупова	Згідно вимог до організації: - усіх компонентів дидактичного процесу; - діяльності суб'єктів викладання (вчителів) та їхньої методики; - навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння (учнів); - контрольно-оцінювальних функцій дидактичного процесу

2005	В.Бондар	Відповідно до: - регуляції мети й завдань процесу навчання; - забезпечення орієнтації вчителя на особистість дитини; - забезпечення орієнтації учителя на добір змісту підручника і уроку; - регуляції операційно-діяльнісного компоненту процесу навчання; - оцінювання результативності навчання (міцності знань, свідомості навчання, дієвості знань, виховуючого та розвиваючого навчання)
2007	А.Нісімчук	<i>Відповідно до традиційних і нетрадиційних ідей в розробці і впровадженні технологій організації процесу навчання</i>
2008	О.Вишневський	<i>Відповідно до ідей традиційного дидактичного підходу та потреб нового соціального замовлення</i>

Розглянувши різні класифікації принципів навчання, можна зробити висновок, що не існує будь-якої універсальної класифікації. На кожному етапі розвитку вітчизняної дидактики ХХ - поч. ХХІ ст. провідну роль у цьому питанні відігравали різні парадигмальні підходи (діяльнісний, системний тощо).

Розширення об'єкта і предмета сучасної дидактики дозволяє по-новому класифікувати принципи навчання. Так, сучасні принципи навчання можна об'єднати в такі групи:

– *методологічні (філософські)*, що відображають концептуальну стратегію освіти (принципи гуманізації, гуманітаризації, демократизації, зв'язку з життям, рівнем розвитку філософії освіти, антропоцентризму, культуровідповідності та ін.);

– *наукові*, що стосуються наповнюваності змісту освіти, визначення мети

й завдань процесу навчання (принцип науковості, систематичності, наступності та ін.);

– *психологічні*, що стосуються організації навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів учіння (індивідуалізації, мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів, активності, свідомості та самостійності у навчанні та ін.);

– *педагогічні*, які виражають вимоги до діяльності викладача та методики його викладання (доступності, наочності, раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи тощо);

– *власне дидактичні* (міцності засвоєння знань, дієвості знань, виховуючого та розвиваючого навчання, формування навичок і умінь та ін).

Але й запропонована класифікація не претендує на завершеність. Як зазначає В.Оконь, принципи навчання, їх класифікація – «це найбільш спірна галузь дидактики. В її межах існують вкрай протилежні думки, які часто суперечать одна одній» [14, 177].

**Висновок.** Цілком очевидно, що принципи не є дидактичною аксіомою, вони повинні оновлюватися, уточнюватися, розширюватися, доповнюватися під впливом досягнень вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки.

### Використані інформаційні джерела:

1. Алексюк А.М., Помагайба В.І. Закономірності, принципи і правила навчання / А.М. Алексюк, В.І. Помагайба // Педагогіка [За ред. М.Ярмаченко]. – К.: Вища школа. - С.138-160.
2. Богданович Н.В., Савченко О.Я. Проблема систематизації дидактичних принципів // Рад. шк. – 1980. – №6. – С. 15 – 20.
3. Бондар В.І. Дидактика / В.І.Бондар. – К., Либідь, 2005. – 264 с.
4. Ващенко Г. Загальні методи навчання : Підручник для педагогів / Г.Ващенко. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
5. Вовк Л.П., Падалка О.С., Вишківська В.Б. Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять та термінів: методичний

- посібник. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 334 с.
6. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
  7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 370 с.
  8. Дидактика современной школы : Пособие для учителей / Б.С.Кобзарь, Г.Ф. Кумарин, Ю.А. Кусый и др. [Под ред. В.А.Онищука]. – К. : Радянська школа, 1987. – 351 с.
  9. Дидактика средней школы : учебное пособие для студентов / [под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина]. – М. : Просвещение, 1975. – 302 с.
  10. Збандуто С.Ф. Педагогіка : Навчальний посібник / С.Ф. Збандуто. – К. : В-во «Радянська школа», 1965. – 510 с.
  11. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий : Учебное пособие / Б.И. Коротяев. –М. Просвещение, 1986. – 208 с.
  12. Кушнірук С. А. Педагогіка. Курс лекцій. Навчальний посібник для студентів педуніверситетів / С. А Кушнірук. – К.: НПУ, 2011. – 472 с.
  13. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / В.І.Лозова, Г.В. Троцько. – 2-е вид., випр.і доп. – Харків: ОВС, 2002. – 400.
  14. Оконь В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. Л.Г.Кашкуревича, Н.Г.Горина. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с., с. 177.
  15. Падалка О.С., Нісімчук А.М., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології : Навчальний посібник для вузів / О.С. Падалка, А.М.Нісімчук, І.О. Смолюк, О.Т.Шпак. – К.: Вид-во «Укр. енциклопедія» ім. М.П.Бажана, 1995. – 253 с.
  16. Педагогіка : Посібник для педагогічних вищих шкіл / За ред. С.Чавдарова. – К. : В-во «Радянська школа», 1940. – 595 с.

17. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: В 2 кн. / И. П. Подласый. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. - 576 с.
18. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
19. Ягупов В. В. Педагогіка : Навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К., 2002. – 560 с.
20. Kushniruk S.A. Teaching group activities as an effective form in future competitive teachers training / S.A. Kushniruk // Actual problems of globalization: Collection of scientific articles. – Midas S.A., Thessaloniki, Greece, 2016. – P. 220–223. **URI** <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/11305>

**Тетяна Григорівна Будняк,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*

### **ВИЗНАЧНІ ПОСТУПИ УКРАЇНСТВА У XV- XVI СТОЛІТТІ**

*У статті аналізуються імена визначних діячів, громадська, політична та освітня діяльність яких позначилася на розвиткові української державності*

Втрата державності в XIII ст. у результаті навали татаро-монгольського іга та міжусобних князівських воєн призвели до занепаду як економічного, так і духовного, культурного життя в Україні. Великих втрат зазнало шкільництво. Та повного запустіння шкільної справи не настало, бо міцний освітній фундамент був закладений в Київській Русі. Наші предки, мужньо відстоюючи свою незалежність, зупинили азійських поневолювачів на шляху до Західної Європи, забезпечивши її народам мирне життя, а отже, умови для нормального економічного і культурного розвитку. То ж у процесі переміщення культурно-

освітніх центрів у західні регіони відбувається подальший освітній і духовний розвиток, зближення із західною культурою. Близьке сусідство із Заходом посилює уже в той час елементи європеїзму, особливо в житті і діяльності молоді, входження її в сферу науки й культури.

Досягнення українства протягом XV ст. справді вражають. Як зазначає дослідник С.Семенюк, найважливішими з них є:

- Мартин Русин заснував кафедру астрономії в Краківському університеті. Де й була створена геліоцентрична система будови Всесвіту і стався справжній прорив у світогляді людства;

- у 1491 р., значно раніше від польського, словацького, російського, румунського та угорського книговидання, було покладено початок українському книгодрукуванню;

- українська школа іконопису досягла максимального впливу на європейське мистецтво, і в Кракові, Любліні, Сандомирі, Віслиці, Зеліні (Жиліні), Батовцях, Острому Холмі (Естергом), Зноймо, Карлштейні та особливо на території Угорської Русі були створені шедеври світового значення, якими, однак, сьогодні пишаємося не ми, а поляки, чехи, словаки, румуни та угорці. На цій території постали і неповторні архітектурні шедеври, палаци і замки, зокрема в Хунедоарі, який спеціальна комісія європейських архітекторів в XIX ст. визнала найдосконалішими та найбільш чарівними з усіх, які існують на теренах Австро-Угорської монархії (угорці зробили в одному з парків Будапешта його зменшену копію);

- русини стали піонерами капіталістичного способу виробництва: саме за часів короля Владислава Іван Турзо заснував разом із Фугером першу в історії транснаціональну корпорацію і фірму з видобування та збуту міді (її представництва були не тільки в Аусбурзі чи Амстердамі, а й у багатьох містах Європи ).

В умовах європейського Відродження (XIV-XVI ст.) усталювалися мовні норми народів і народностей. Розширювалися міжнародні відносини, змінювалися кордони країн під час і після воєн, міцніли тенденції становлення і розвитку



національних культур. Поглиблювалися відчуття і усвідомлення своєї національної належності. Поступово усталювалися і прізвища людей тієї чи іншої національної спільноти. Частина русинів вступала у шлюби з представниками інших національностей (чехів, німців, угорців та ін.), переходила на іншу віру, зокрема католицьку (під впливом політичних чинників, насильницької денаціоналізації).

Частина русинів, маючи етнонаціональну свідомість, не піддавалася денаціоналізаційним процесам, зберігала рідну мову, культуру, віру. Прагнула до власної національної державності, підтримувала контакти з українцями Києва, Львова, Дрогобича та ін. Навіть певна частина магнатів, королів центральноєвропейських країн руського походження, володіючи лицарськими якостями, національною свідомістю, робила свій внесок у збереження рідної мови, розвиток освіти, культури, науки та мистецтва.

Немає перебільшення в такому твердженні, що найвидатнішою і найталановитішою людиною серед українців другої половини XV - початку XVI ст., першим прославленим піонером капіталістичного способу виробництва в Європі, найзаможнішим підприємцем, лицарем української культури, засновником вітчизняного книгодрукування був Іван Турзо (1437-1508).

Значна частина дослідників переконана, що І.Турзо походив із спиських русинів, які проживали на руських етнічних землях. На думку С.Семенюка, є «всі підстави вважати, що в XV ст. Спиш (Збиш) був суто руським регіоном. За твердженням Кромера, лемки іноді називали Великі Татри Турзами.

Відомо, що Іван Турзо народився в Спиській Новій Усі. Його батько Юрій був дрібним шляхтичем. Він заснував малу торгову фірму в Левочі. Відчував себе русином. Тому він в 1452 р. підтримав Івана Волошина (Хунаді) - русина з Семигороддя, коли І.Волошин (Хунаді) був регентом Угорського королівства. Ю.Турзо отримав у нагороду Списький Град.

Згодом його син І.Турзо переїздить до Кракова, де мешкало багато русинів. Королева Софія Гольшанська та її внук Владислав Добре надавали постійну підтримку Івану Турзо. Родом русинка, королева Софія, як писав Длугош,

«сприяла лише русинам». Її політика, багатогранна діяльність спрямовувалася на створення української економічної еліти русинів. Королева підтримувала ініціативних, підприємливих людей, надавала їм необхідні права, зокрема на розробку корисних копалин. Вихідці з Угорської Русі Даниловичі, Тарновські стали визначними підприємцями. У 1469 р. І. Турзо узяв у оренду родовище олова в Могилі, почав виробництво срібла. Дослідники пишуть, що з того часу «гроші посипалися до нього, як з рогу достатку».

У важких тогочасних умовах суспільно-політичного життя І. Турзо, як багато інших русинів, хоч і був католиком, однак зберігав відчуття і усвідомлення своєї етнічної спорідненості з українством. Адже в ті часи тут проживала численна і потужна українська громада. Народна пам'ять зберігала відомості про те, що в період Давньої Русі це були етнічні землі білих хорватів. Ці землі тоді належали до Лемківщини.

До речі, багато польських і російських істориків прагнули за будь-що не то що притлумити, а просто закрити «українську проблему» Центральної Європи. Вони виявляли при цьому свій національний егоїзм щодо сусіднього українського народу, великодержавний польський і російський шовінізм.

Історичні факти свідчать, що до початку XVI ст. в Польщі не було жодної своєї друкарні, жодної надрукованої польської книжки. Перша польська книжка була надрукована лише в 1526 р. І Турзо розумів, що друкування польських книжок принесло б йому великі прибутки. Однак, керуючись своїм русинським, тобто українським патріотизмом, своїми етнонаціональними потребами та інтересами, він вирішив друкувати книжки для свого українського народу.

Зважимо на те, що рідний брат Івана Турзо підприємець Станіслав у 1486 р. почав друкувати книги в Оломоуні. Його підприємство в Могилі, видобувало олово, яке купували в нього представники інших країн, зокрема для друкування книжок. Тому в братів Турзо з друкарями, зокрема Святополком Фіюлем, могли бути ділові відносини. І ось у 1491 р. були видані в Кракові перші книга кирилицею «Часословець» та «Осьмигласник» (можливо, і «Тріодь цвітная»).

У науковій літературі є відомості, що до виходу цих книжок у Кракові

причетні професори-українці Юрій Дрогобич і Павло Русин, які в 1491 р. працювали в Краківському університеті. Науковець В.Тригубенко стверджував, що в архівах збереглися матеріали, які свідчать, що в підготовці матеріалів для надрукування названих книжок брали участь студенти, які вчилися в Кракові і належали до українського земляцтва.

Історики Польщі, Словаччини, Угорщини та Росії здебільшого замовчують інформацію про вихід книжок у Кракові кирилицею. Москва понині нав'язує нам, українцям, свою версію про Івана Федорова як першодрукаря російського і загальнослов'янського. Відомими є факти, що Іван Федорів (Федорович) разом із білорусом Петром Мстиславцем поїхав до Москви, видав там книжки «Апостол» (1564) і «Требник». Після підпалу друкарні москвинами (які, будучи неосвіченими, друкування книжок вважали справою «єретиків») І.Федорович та П.Мстиславець втекли на південь Білорусії. Частина білоруських дослідників вважає, що І.Федорович народився в Білорусі й був за національністю білорусом. Потім І.Федорович в Острозі та Львові активно друкував книжки, виконуючи місію одного з перших українських першодрукарів. Він похований у Львові на Личаківському кладовищі. На могильній плиті написано, що І.Федорович у Львові «відновив занедбане друкування».

Маємо неспростовні архівні матеріали про те, що у Львові в 1460-х роках брати Михайло і Степан Дропани мали друкарню. Проте понині не відомо, які книжки вони друкували.

Польські та інші зарубіжні науковці часто замовчують історичний факт надрукування кирилицею книжок у Кракові в 1491 р. Таку визначну подію вони трактують по-своєму, наприклад, як таку, яка не належить українцям. Бо тоді виходить, що українці другими після чехів серед слов'янських народів Європи оволоділи друкарською справою. Визнати належність цього визначного цивілізаційного факту українському народу - значить дати високу оцінку розвитку рівня культури, освіти, науки нашого народу на той час. Крім цього, визнання надрукування книжок у Кракові в 1491 р. видатною подією культури нашого народу свідчить про межі розселення українців у кінці XV ст. Такими та

подібними політичними чинниками ця проблема дуже ускладнюється, звичайно, не на користь України.

Надрукування І.Турзо книжок у Кракові в 1491 р. переконливо свідчить, що русини в етнокультурному плані не були денаціоналізовані і одні з перших серед слов'ян досягали високих здобутків у різних галузях життя. Більше того, наші найзахідніші українські землі, в період занепаду Києва і Наддніпрянщини, стали справжнім епіцентром розвитку українства. Згадаймо часи, коли Росія запрошувала і залучала вчених Закарпаття з метою реалізації реформ Петра І. Чи коли відкривалися Руські студії у Львові, то знавців давньоруської літературної мови запрошували з Пряшівщини.

На жаль, 21 листопада 1491 р. церковний суд краківського єпископства заборонив друкування книжок давньоукраїнською мовою. Наклади книжок, які друкував С.Фіоль, були масовими. Цікаво, що С.Фіолю висули обвинувачення не щодо надрукованих ним книжок, а щодо підтримки православної віри. Тому разом із С.Фіолем втікає від переслідування й Іван Турзо. Католики не могли змиритися з тим, що І.Турзо прагнув надати допомогу русинам, відновити діяльність руської церкви.

У Словаччині І.Турзо і С.Фіоль видали для русинів книжки «Тріоду постную» і «Тріоду цвітную». У 1506 р. Ториснянський надрукував у Венеції (так тоді називали українське село біля Бердієва Лукове) Біблію давньоукраїнською мовою. Таким чином, були надруковані всі необхідні книги для відновлення літургії рідною мовою русинів.

Як зазначає дослідник С.Семенюк, зоряним часом для І.Турзо став 1494 р. Він як геній підприємництва випередив хід історії на 500 років, створює разом із Я.Фуггером першу в світі транснаціональну компанію. Його спілка на початку XVI с. стала найбільшим у світі виробником міді. Завдяки своїй невичерпній енергії Турзо будує металургійні заводи, фабрику для виготовлення виробів із міді. На реконструкцію шахт за 10 років було витрачено неймовірну на той час суму в один млн. дукатів. Це значно перевищувало тогочасні доходи багатьох європейських держав. Торгові представники спілки діяли в багатьох містах і

країнах Європи.

Цікавим і одночасно сумним для нас, українців - слов'ян, є такий історичний факт. Глибоко дослідивши історію країн і народів Європи, Н.Дейвіс дійшов висновку, що слов'янський вплив на Європу або замовчується, або усувається на задній план. Однак слов'яни нарівні з іншими народами творили культуру і цивілізацію Європи.

Справедливість висновку Н.Дейвіса підтверджує і дослідник С. Семенюк через розкриття внеску І.Турзо в розвиток культури, цивілізації Європи: «Є ще один аспект, який старанно оминають німецькі історики: у 1517 р син Івана Турзо Юрій одружився з єдиною дочкою Ульріха Фуггера і успадкував увесь його капітал і прізвище (це було обов'язковою умовою, яку висунув, тесть). У 1517 р. Юрій переїхав до Аусбурга, і німецькі Фуггери з того моменту стали руськими».

Об'єктивний аналіз і узагальнення культурно-історичних фактів показує, що середньовічна імперія промислового виробництва Турзів-Фуггерів формувалася завдяки підтримці короля Владислава Добре, який був гідним спадкоємцем русинки - королеви Софії Гольшанської (Ольшанської).

Як бачимо, німецький підприємець Фуггер настояв на тому, щоб у результаті шлюбу сім'я дочки зберегла німецьке прізвище, що свідчить про його високу національну свідомість і гідність. На жаль, після смерті Івана Турзо його син Юрій фактично втратив своє прославлене прізвище, що, на нашу думку, схвалити не можна.

Іван Турзо прожив активний, бурхливий життєвий шлях, який випромінював високу етику, утверджував ефективну суспільно-корисну діяльність. Він постійно дбав про розвиток рідної русинсько-української мови і культури, творив і практично реалізовував нові ідеї та технології. Глибока пошана і вдячність йому представників рідного та інших народів полягає в тому, що деякі з них порівнюють Івана Турзо із Біллом Гейтсом, Фордом.

Історичні факти свідчать, що королівська династія Ягеллонів мала значний вплив на розвиток української культури. Так, королева Польщі Софія Гольшанська дбала про розвиток русинського мистецтва, зокрема іконопису.

Вона запросила до Кракова майстрів із Перемишля і Риботичів, відкрила в Сяноку школу іконопису, рукописної книги та перекладу. Софія Гольшанська надавала велику допомогу визначному русинському просвітителю Георгію з Сянока, заснувала ярмарок у Ярославі, який не поступався в той час знаменитим ярмаркам Амстердама і Франкфурта. Вона допомагала Мартину Русину заснувати в Кракові кафедру астрономії.

Величезні заслуги перед українством мав її онук, король Владислав II. Він підніс на вищий рівень у країні, в Європі гірничу справу, насамперед у Кутній Горі, приймав на навчання тут багатьох русинів, зокрема Івана Турзо, дав йому згодом титул кремницького графа, допоміг стати згодом найбільшим магнатом Угорщини. А вже після суду католицької інквізиції і заборони друкувати українські книжки І.Турзо додрукував їх на території, де правив Владислав II. Пізніше тут вийшла друком і руська «Біблія» А.Ториснянського (1506).

Так, в історії русинів-українців була епоха королів Ягеллонів. Тому чимало дослідників мали всі підстави давати високу оцінку діяльності Сигізмунда Старого та Сигізмунда Августа, королеви Софії та Владислава II Добре, які були гідними представниками династії, що допомагала русинам.

У 1523 р. Людовик II домовився з Фердинандом Австрійським про спільні дії проти Туреччини, і до них мали приєднатися Чехія, Угорщина та Польща. Однак угорці зрадили свого короля і проігнорували його заклик іти до Мохнача, щоб захистити свою державу. Треба врахувати, що допомога надійшла лише від Польщі. Історія любить максимальну точність, тому необхідно уточнити і тут: допомога надійшла із Галичини, землі якої тоді належали Польщі. Справа в тому, що саме Галичина самотужки підтримувала Ягеллонів в Угорщині упродовж майже століття і зазнавала величезних утрат. Галицькі воїни стійко і мужньо, лицарськи билися з турецькими військами, зазнаючи значних утрат, особливо в битві 1444 р. під Варною. В 1526 р. галичани під Мохначем билися з турками героїчно. Тим часом чехи і мадяри ганебно повтікали з поля битви. Тому саме воїнам із Польщі було поставлено тут пам'ятник. Однак у написі на пам'ятнику не було вказано, що воїнами з Польщі були лише галичани- українці і саме вони

героїчно билися з турками під Мохначем. Так нерідко лицарська слава і звитяга українських воїнів в історії незаслужено діставалася іншим народам.

Людовик II, як і перший угорський король з роду Ягеллонів Владислав Варненський, загинув у цій битві і був похований у пантеоні королів Угорщини в Сакенфешеварі. Після перемоги під Мохначем турецькі війська пройшли через усю Угорщину «як ніж крізь тепле масло» (С.Семенюк). Маляри втратили свою національну державність на цілих 400 років перебуваючи в складі Османської і Австрійської імперій.

Можна зробити висновок зі сказаного, що наша історія розкриває нам все нові імена визначних діячів, які своїм життям і діяльністю проклали шлях у майбутнє України.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Вовк Л.П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості). /Л.П. Вовк. – К.: Наукова думка, 1997. – 178 с.
2. Вовк Л.П., Падалка О.С., Вишківська В.Б. Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять та термінів: методичний посібник. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 334 с.
3. Огієнко І. Українська культура.- К.: Абрис, 1991. - 272 с.
4. Руденко Ю. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність / Ю. Руденко, О. Губко. – К. : МАУП, 2007. – 384 с.
5. Семенюк С. Історія українського народу / Святослав Семенюк. – Львів: Априорі, 2010. – 606 с.

**Олександра Олександрівна Войналович,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*

## **ДО ПИТАННЯ ПРО ОСВІТУ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН В УКРАЇНІ**

*У статті окреслені сучасні проблеми та перспективи розвитку освіти для національних меншин в Україні.*

**Ключові слова:** *національні меншини, національна систем освіти, освітянська галузь.*

За роки незалежності України сформовано законодавче поле освітянської галузі, розроблено нормативно-правову базу для розвитку національної системи освіти. Громадяни України мають конституційне право на освіту. Правовою основою щодо забезпечення прав національних меншин, в галузі освіти, є Конституція України, закон «Про національні меншини в Україні».

Директор департаменту загальної середньої та дошкільної освіти Міністерства освіти Юрій Кононенко на слуханнях у парламентському комітеті з питань прав національних меншин, повідомив що, 15 мов національних меншин вивчають в українських школах як предмет. [2]. При цьому щороку в рамках освітньої субвенції державний та місцеві бюджети виділяють кошти для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин.

Серед лідерів за кількістю таких шкіл – Закарпаття: у місті Ужгород працюють по одній словацькій та ромській школі, дві школи – з угорською мовою викладання, також є недільна польська школа. У Львові та в області є чотири школи з викладанням предметів польською мовою. Угорська національна меншина є однією з найчисельніших у Закарпатській області. Для задоволення освітніх потреб представників угорської національної меншини



там створена відповідна мережа навчальних закладів. Так, у 2012/2013 н.р. функціонувало 66 (майже 10 %) загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською мовою, де освіту здобували 15140 учнів, 679 учнів вивчали цю мову як предмет і як факультативний курс – 409 учнів. Випускники загальноосвітніх навчальних закладів – представники угорської національної меншини – після отримання свідоцтва про базову середню освіту та атестата про загальну середню освіту мають можливість продовжувати навчання рідною мовою у професійно-технічних і вищих навчальних закладах: у Берегівському ПТУ № 11, Мукачівському гуманітарно-педагогічному коледжі за спеціальністю «початкове навчання», Ужгородському училищі культури – «народна художня творчість», Берегівському медичному училищі – «сестринська справа», Мукачівському державному аграрному технікумі – «ветеринарна медицина»; Ужгородському національному університеті, у Закарпатському угорському інституті ім. Ф. Ракоці (м. Берегове), а також у філіях Будапештського ім. Сент Іштвана та Ніредьгазького педагогічних інститутів Угорщини (м. Берегове). При цьому на чотирьох факультетах Ужгородського національного університету, зокрема філологічному, математичному, фізичному та медичному, випускники загальноосвітніх навчальних закладів навчаються за цільовими напрямками. [3]

Місцями компактного проживання етнічних румунів в Україні є Чернівецька (114600 осіб) та Закарпатська (32100 осіб) області. Решта румунського населення проживає ще в шести регіонах України, з них 175051 осіб (91,7 %) вважають румунську мову рідною. За даними порівняльного аналізу захисту національних меншин Румунії, що проводився Неурядовою організацією «Права людини без кордонів» (Human Rights Without Frontiers), в Україні працюють 47 румунських дитячих садків, 3 українсько-румунські дитячі садки, 6 румунських художніх шкіл. За даними МОН України, у 2012–2013 н.р. працювали 82 загальноосвітніх навчальних заклади з румунською мовою викладання на 18094 учнів, 1092 учні вивчали румунську мову як предмет, 439 учнів вивчали цю мову факультативно або в гуртках. [1]. На

особливу увагу заслуговує питання етнічних росіян з огляду на те, що саме ця національна меншина є найчисельнішою, і це питання продовжує зберігати політичну забарвленість та суспільний резонанс. На тлі загального скорочення кількості навчальних закладів, причиною чого є переважно демографічні зміни [5].

За даними Міністерства освіти та науки України, у вищих навчальних закладах України I–II рівнів акредитації українською мовою навчаються 327826 студентів, російською – 33455, румунською – 85, угорською – 87. У вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації кількість студентів, які навчаються українською мовою, становить 1909654, російською – 217659, угорською – 795 студентів. Відповідно до п. 9 ст. 20 Закону України «Про засади державної мовної політики» тести для зовнішнього оцінювання якості освіти складаються державною мовою. За бажанням особи тести надаються у перекладі регіональною мовою або мовою меншин. У 2013 р. абітурієнти мали можливість проходити тестування не лише українською, а й російською, угорською, румунською, молдовською, польською та кримськотатарською мовами. Кожен п'ятий випускник загальноосвітнього навчального закладу проходив тестування однією з мов національних меншин [2].

Урядовці й освітяни також наголошують, що навчальна програма для шкіл з викладанням предметів мовами національних меншин передбачає і викладання української мови [1]. Учні таких шкіл отримують можливість вивчити державну мову, що необхідно для вступу у вищі навчальні заклади, зазначила експерт Академії педагогічних наук, «мовник» Наталя Яновицька.

«Ми говоримо про формування вміння вживати українську мову. Так, формування вмінь усного мовлення – це одне з основних завдань навчання української мови. Воно починається з першого класу і продовжується й розвивається протягом наступних років навчання. Навчання грамоти українською мовою (кирилиці) ми рекомендуємо починати з другого класу», – повідомила фахівець на нараді для вчителів шкіл, де предмети викладають мовами національних меншин [1].

Але, на думку деяких громадських активістів, Україна робить недостатньо для інтеграції дітей з національних громад. Дитяча письменниця Лариса Ніцой звернулася з відкритим листом до міністра освіти, в якому просить покращити рівень викладання української мови.

Викладання державною мовою в цих школах або не ведеться, або зведене до мінімуму, що грубо порушує всі європейські норми. Лариса Ніцой відмітила що.: - «Уже багато років в Україні існують так звані сегреговані школи для національних меншин, викладання в яких провадиться мовою національної меншини, і викладання державною мовою в цих школах або не ведеться, або зведене до мінімуму, що грубо порушує всі європейські норми. У цих школах відбувається дискримінація дітей за мовною ознакою, вони недостатньо оволодівають державною мовою нашої країни і це заважає їм, уже дорослим, повноцінно інтегруватися в українське суспільство», а також мати можливість вступити по вищих навчальних закладів України.[1]

За статистикою, найгірші бали отримали випускники шкіл Закарпаття: як інформують місцеві ЗМІ, до 27 відсотків закарпатських школярів не змогли скласти тести з української мови на мінімальний прохідний бал. При цьому є такі школи, де ЗНО з української мови і літератури «завалили» понад 80 відсотків школярів. Вже впродовж років національні громади Закарпаття скаржаться на те, що вони не мають належної можливості вивчити українську мову, а їхні діти – отримати освіту в українському виші. Тому ті, які хочуть продовжувати здобувати освіту, майже автоматично їдуть учитися за кордон – до сусідньої Словаччини, Угорщини чи Румунії. [4]

У 2012–2013 р. 16155 учнів у 36 ПТУ здобували освіту російською мовою. 32241 учень 94 ПТУ мав можливість навчатися українською та російською мовами. Таку можливість, окрім росіян, мали лише угорці. За даними Міністерства освіти та науки України, у вищих навчальних закладах України I–II рівнів акредитації українською мовою навчаються 327826 студентів, російською – 33455, румунською – 85, угорською – 87. У вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації кількість студентів, які

навчаються українською мовою, становить 1909654, російською – 217659, угорською – 795 студентів. Відповідно до п. 9 ст. 20 Закону України «Про засади державної мовної політики» тести для зовнішнього оцінювання якості освіти складаються державною мовою. За бажанням особи тести надаються у перекладі регіональною мовою або мовою меншин. У 2013 р. абітурієнти мали можливість проходити тестування не лише українською, а й російською, угорською, румунською, молдовською, польською та кримськотатарською мовами. Кожен п'ятий випускник загальноосвітнього навчального закладу проходив тестування однією з мов національних меншин.[2]

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, затвердженій Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013, зазначено, що «в Україні створено систему безперервної мовної освіти, що забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну мову національної меншини». [4]. Конституція України, а саме ст. 10, гарантує вільний розвиток мов національних меншин у нашій державі. Мережа навчальних закладів у країні формується відповідно до освітніх запитів і національного складу населення. Відповідно до ст. 20 Закону України «Про засади державної мовної політики» вільний вибір мови навчання є невід'ємним правом громадян України, яке реалізується в рамках цього Закону. Це право забезпечується через мережу дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних і вищих державних і комунальних навчальних закладів з українською або іншими мовами навчання, яка створюється відповідно до потреб громадян згідно із законодавством України про освіту. Л. Гриневич під час засідання «круглого столу» з теми «Освіта представників національних меншин України: проблеми та шляхи їх вирішення», зазначила, що «Україна – одна з небагатьох країн Європи, де навчання у школах ведеться вісьмома мовами національних меншин. У середніх початкових закладах вивчається 31 мова, у тому числі 19 мов національних меншин».[5].

Одним із пріоритетних напрямів кадрової політики в освітній сфері має бути задоволення потреб закладів освіти національних меншин відповідними кадрами та створення умов для їх ефективної педагогічної діяльності, стажування, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації. У п. 11 ст. 20 Закону України «Про засади мовної політики» зазначено, що «держава забезпечує підготовку педагогічних кадрів для навчальних закладів з навчанням регіональними мовами або мовами меншин, здійснює методичне забезпечення такої підготовки».[6] Основна увага має бути зосереджена на підготовці педагогічних працівників, які вільно володіли б як українською, так і мовою національної меншини за умови відповідної професійної підготовки. У ВНЗ України вивчаються мови національних меншин і готуються викладачі рідної мови та літератури для шкіл, де вивчаються мови національних меншин. Наприклад, для шкіл з румунською мовою навчання готують фахівців у Білгород-Дністровському педагогічному училищі та Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича. У педагогічному коледжі Чернівецького університету на відділенні початкових класів для румуномовних шкіл навчаються 92 студенти. На філологічному факультеті цього ж університету діє кафедра румунської та класичної філології; на відділенні румунської мови та літератури навчаються 57 студентів. Фахівців з угорської мови готують у Мукачівському педучилищі та Ужгородському університеті; підготовка педагогічних кадрів кримськотатарською мовою навчання на даний момент здійснюється у Кримському інженерно-педагогічному університеті. Підготовка фахівців з російської мови та літератури здійснюється у 31 ВНЗ України, зокрема у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка, Ужгородському національному університеті. [2].

Забезпечення в Україні прав національних меншин на освіту та використання у процесі навчання рідної мови на сучасному етапі знаходяться у фокусі уваги як на рівні представників та організацій національних меншин, так і на державному рівні. Існуюча нормативно-правова база гарантує вільний

розвиток національних меншин, стимулює їх прагнення зберегти етнічну самобутність, мову і культуру, сприяє вихованню у громадян України почуття національної самосвідомості. При цьому зміни нормативно-правової бази, включно зі змінами до законодавства України останнього періоду, були переважно спрямовані на підвищення гарантій прав саме національних меншин і часто-густо відсувають на другий план проблему реалізації прав етнічних українців. Отже, стан вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин досить неоднорідний. Неналежний рівень оволодіння українською мовою випускниками окремих закладів, попри те, що існує можливість скласти тести рідною мовою, зменшує їхні шанси успішно навчатись у ВНЗ, що в подальшому не дозволяє їм повною мірою інтегруватись в українське суспільство. Усе це потребує додаткових заходів для поліпшення стану вивчення української мови та літератури в загальноосвітніх навчальних закладах із навчанням мовами національних меншин.

Зважаючи на це необхідно: розробити оптимальну модель навчального процесу, надати можливість учням поряд із рідною мовою національних меншин повноцінно вивчати українську мову; посилити роботу щодо підготовки вчителів для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням угорською, румунською мовами, особливо з української мови та літератури; здійснювати моніторингові дослідження рівня навчальних досягнень учнів з української мови та мов національних меншин загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин; опрацювати питання щодо можливості безоплатного здобуття вчителями загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин другої вищої освіти за спеціальністю «українська мова і література»; проводити широку інформаційно-просвітницьку та роз'яснювальну роботу серед учнів, педагогів, батьків, громадськості щодо законодавчої та нормативно-правової бази про статус державної мови через центральні та регіональні засоби масової інформації; сприяти модернізації навчально-

матеріальної бази загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин; поповнювати фонди бібліотек загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовами національних меншин сучасною книжковою продукцією українською мовою та мовами національних меншин. [2] Реалізація цього комплексу заходів дозволила б підвищити якість освіти, що позитивно вплинуло б на рівень людського потенціалу в Україні; використати додаткові механізми забезпечення мовних та освітніх прав національних меншин, зберігаючи при цьому баланс уваги до прав етнічних українців; запровадити інклюзивні підходи щодо подальших змін та новацій державної мовної політики в освітній сфері.

У міжнародному праві, що стосується розвитку національних меншин, наголошено: перспективи розвитку освіти національних меншин залежать, насамперед, від тих умов розвитку їхньої мови та їхньої культури, які існують в тій чи іншій країні. У Міністерстві освіти зазначають, що Україна належним чином забезпечує освітні потреби національних меншин, відповідно до вимог Конституції України та міжнародних зобов'язань країн. [6].

Мовна політика як складник національної політики посідає чільне місце у системі державних пріоритетів України. Вона спрямована як на забезпечення міжнаціональної злагоди у поліетнічній країні, так і на максимальне використання людського потенціалу в умовах складних процесів трансформації, модернізації, формування єдиної політичної нації. Завданням та ключовим інструментом сучасної мовної політики є забезпечення неухильного дотримання конституційних гарантій щодо розвитку та функціонування української мови як державної в усіх сферах суспільного життя та вільного розвитку, використання та захисту мов національних меншин України. Можливість задоволення освітніх потреб є важливим чинником, що впливає на соціальне самопочуття громадян, забезпечує збереження їх національно-етнічної самобутності.

**Використані інформаційні джерела:**

1. Безух Ю.С. Еволюція політкультурної освіти в Україні.-ж.Молодий вчений. - 2016.- № 41.- С.24-27.
2. Інформаційний довідник Міністерства освіти і науки України від 17.09.1013р. - № 1/11-14/32.
3. Мазука Л.І. Мовна політика щодо освіти національних меншин в Україні.- Зб.праць.КНУ ім.Т.Шевченка,- К.,2016.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. Електронний ресурс.
5. Освіта представників нацменшин України: проблеми та шляхи вирішення: Стенограма «круглого столу» від 26.10.2013. Електронний ресурс.
6. Про засади державної мовної політики: Закон України від 3.07.2012р. № 5029-У1. Електронний ресурс.

**Ванда Болеславівна Вишківська**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

**МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК УМОВА  
ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ**

*У статті актуалізується проблема вдосконалення професійної компетентності майбутнього викладача у навчальному закладі, наголошується на відмінності компетентісно спрямованої освіти від традиційної; визначаються умови ефективного впливу культурно-освітнього середовища на формування професійної компетентності майбутнього фахівця*



*Ключові слова: професійна компетентність, освітнє середовище, компетентнісний підхід, варіативність освітніх програм.*

На сучасному етапі українського державотворення змінюються вимоги до підготовки педагогічних кадрів, актуалізується проблема вдосконалення професійної компетентності майбутнього викладача у навчальному закладі, творчої адаптації його до змісту та структури професійної діяльності, підвищення індивідуального потенціалу та креативних можливостей в умовах нового культурного простору.

Питанням визначення основних професійно важливих якостей та професійних компетентностей учителя присвячено роботи В. А. Адольфа, А. М. Алексюка, В. П. Андрущенка, С. І. Архангельського, Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалька, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, М. І. Махмутова, Д. Ф. Ніколенка, В. О. Сластьоніна, Н. Ф. Тализіної та ін.

Під компетентнісним підходом розуміють підхід, при якому головна увага приділяється результатам навчання [ 12, 46]. Спрямованість освіти на результати навчання сприяє розширенню академічної та професійної мобільності фахівців, можливості співставлення дипломів та кваліфікацій. Застосування компетентнісного підходу покликано усунути протиріччя між результатами освіти та вимогами ринку праці до рівня підготовки випускників вищих навчальних закладів.

На думку Ю. Ф. Зеєра, В. М. Махмутової суть компетентнісного підходу полягає у орієнтації освіти на такі цілі, як самовизначення, самоактуалізація, соціалізація, розвиток індивідуальності студента, формування здатностей до навчання впродовж життя. Е. Зеєр зауважує, що компетентність людини визначають її знання, вміння та досвід, а здатність застосовувати їх у конкретній соціально-професійній ситуації визначає компетенції професійно успішної особистості [5, с. 5 – 49].

Як такі, що дають можливість особистості активно залучатися до багатьох соціальних сфер, трактує поняття «ключових компетентностей» О.Овчарук. Науковець зауважує, що володіння ключовими компетентностями сприяє особистісному успіху і може бути застосовано до багатьох життєвих сфер [11, с. 11].

Відмінність компетентнісно спрямованої освіти від традиційної полягає в тому, що набуття студентом знань, вмінь та навичок стає проміжною (неостаточною) метою освіти, а результати навчання розглядаються з точки зору формування системи компетентностей випускника. Як зазначає Б. Д. Ельконін, потрібно відмовитися від знань «про всяк випадок» [6]. Студент не лише має здобути знання, а навчитися їх використовувати для розв'язування суспільно та професійно значущих задач, проблемних ситуацій, що, як правило, характеризуються невизначеністю деяких факторів, недостатністю даних.

У компетентнісно орієнтованій освіті акцент переноситься з засвоєння студентами готової системи знань на виявлення ними походження цих знань, оволодіння методологією їх здобуття, самостійному формулюванні необхідних понять для вирішення певної задачі, набуття студентами власного досвіду самостійної діяльності. Таким чином, навчальна діяльність студентів набуває дослідницького та практико орієнтованого характеру і сама стає предметом засвоєння [2].

Впровадження компетентнісного підходу в освіту вимагає, в першу чергу, перегляду змісту освіти, подолання традиційних знаннієвих парадигм, переорієнтації характеру навчання з репродуктивного стилю на творчий, діяльнісний, такий, що відповідає запитам сьогодення. У процесі навчання має бути реалізований принцип варіативності освіти, що забезпечить студентам – майбутнім фахівцям – можливість створення індивідуальних освітніх маршрутів, сприятиме розвитку стійкої позитивної мотивації до навчання.

Науковці по-різному підходять до розуміння структури «професійної компетентності педагога».

А. Маркова визначає професійну компетентність як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як оволодіння людиною здатністю й уміннями виконувати визначені професійні функції [9].

Б.Гершунський, А.Щекатунов трактують її як «рівень освіченості фахівця». Доповнюють і розширюють таке бачення сутності професійної компетентності В. Зазикін та А. Чернишова, які акцентують увагу на тому, що сформованість професійної компетентності передбачає наявність у фахівця спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, прагнення до постійного підвищення власної науково-професійної підготовки.

Дослідник В. Адольф стверджує, що "професійна компетентність – це складне утворення, що вміщує комплекс знань, умінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність та ефективність побудови навчально-виховного процесу" [1].

Близьким до такого розуміння сутності професійної компетентності є позиція Л.М.Мітіної, яка розглядає її як систему знань, умінь, навичок педагога, а також способів і прийомів їх реалізації у діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку). Відповідно проявом педагогічної компетентності учителя дослідниця вважає гармонійне поєднання знань з навчального предмета, методики та дидактики викладання, вмінь та навичок педагогічного спілкування. Л.М.Мітіна також наголошує на тому, що умовою розвитку педагогічної компетентності є усвідомлення вчителем необхідності підвищення рівня своєї загальної та спеціальної культури, а динаміка розвитку педагогічної компетентності учителя визначається переходом від репродуктивного рівня здійснення дій та операцій до творчого, а також збагаченням діяльнісного та комунікативного компонентів педагогічної компетентності [10].

Поняття «освітній простір» у розрізі досліджуваної проблеми розглядають Г. Бутенко, А. Евтодюк, О. Леонова, Н. Рибка, А. Цимбалару та інші.

Однак, як показує аналіз наукової літератури з проблеми простору, питання, пов'язані з обґрунтуванням сутності і з розкриттям змісту поняття «культурно-освітній простір», не отримали належного висвітлення в наукових дослідженнях.

Водночас передумови для розробки поняття «культурно-освітній простір» є. Так, вченими розроблено зміст понять «освітній простір» (С. К. Бондирева), «виховний простір» (Д. В. Григор'єв, І. Д. Демакова, Ю. С. Мануйлов, Л. І. Новікова, А.М. Сидоркін, Н. Л. Селіванова), «аксіологічний педагогічний простір» (Л. В. Вершиніна).

Залежно від того, як проблема простору вписана в коло наукових інтересів дослідників, вибираються основні аспекти її вивчення: обґрунтовується, що єдиний освітній простір як особливий соціально-психологічний і соціокультурний феномен є системою багатопланових і багатовимірних відносин, які об'єктивно відтворюються і самостійно розвиваються в новому історичному середовищі в процесі організації і трансляції певної, необхідної в сучасному суспільстві сукупності знань, яка функціонує в реальному просторово-часовому континіумі (С. К. Бондирева); розкриваються характеристики виховного простору, підходи до його створення (Н. Л. Селіванова).

Поняття «освітній простір» в даний час активно впроваджується в практику освіти і теорію педагогіки. Як правило, воно використовується в поєднанні з поняттям «культура» і найчастіше дослідники ведуть мову про культурно-освітній простір, який мислиться середовищем розвитку особистості. Ми вважаємо, що активне входження в теоретичну педагогіку даного поняття безпосередньо пов'язане з гуманізацією освіти, зміною її парадигми, переходом до освіти особистісно-орієнтованого типу, методологічною основою якої є культурологічний підхід.

В культурологічному особистісно-орієнтованому змісті освіти іншими стають усі його компоненти, змінюється і спрямованість освітніх процесів, актуалізуються процеси соціалізації, культурної ідентифікації,

індивідуалізації, життєвого самовизначення особистості, включення в які сприяє становленню особистості учня як суб'єкта культури, історії, власного життя. Гуманістична система освіти передбачає вихід в культуру, соціум, розширення життєвого простору особистості.

Отже, при розкритті сутності і змісту категорії «культурно-освітній» простір ми виходили з сенсу терміну «культурний», що є похідним від слова «культура», і терміна «освітній», що вказує на те, що освіта є транслятором культури як досвіду діяльності на особистісному рівні. В. А. Конєв доводить, що «культура є накопичений людиною досвід діяльності, необхідний для відтворення цієї діяльності шляхом формування (освіти) людини». В. М. Сагатовський додає, що «культура, як процес і результат реалізації базових цінностей суб'єкта (суспільства, групи, окремої людини), постає як втілення аксіологічного ядра діяльності, життєвих смислів суб'єкта [12].

Такі автори, як А.І Бондаревська, Г.І. Герасимов, Л.М. Павленко розвивають ідею про освітній, культурний та виховний простір, виходячи з якої, культурно-освітній простір навчального закладу є системоутворюючим компонентом побудови суб'єкт-суб'єктних відносин: суб'єкта і культури, суб'єкта і соціуму в цілому.

Забезпечення ефективного впливу культурно-освітнього середовища на формування професійної компетентності майбутнього фахівця ґрунтується на таких принципах:

- звернення до загальнолюдських цінностей, загальнолюдської, національної, регіональної культури;
- ставлення до студентів як до незалежних суб'єктів професійної підготовки, які здійснюють відповідальний життєвий вибір;
- пріоритет духовного розвитку особистості студента, формування соціальних здібностей;

- включення студентів у діяльність (навчально-пізнавальну, комунікативну, інформаційну, художньо-творчу та ін.), що має для них ціннісне особисте значення;

- пріоритет цінності творчості особистості;

- відкритість освітнього процесу до інновацій, їх широке впровадження.

Особистісно-орієнтована система освіти і виховання дозволяє студенту стати справжнім суб'єктом діяльності, пропонує варіативність освітніх програм і педагогічних технологій. Все це вимагає від особистості майбутнього педагога визначення смислів, цінностей, побудови власних способів самореалізації, системи суб'єктивного контролю професійно-особистісного саморозвитку. Професійна підготовка і особистісний розвиток розглядаються як при цьому як єдиний процес становлення і буття майбутнього педагога, наділеного потенціями до безперервного саморозвитку і самореалізації. Майбутні педагоги розглядаються як люди, що володіють певним ступенем свободи завдяки системі цінностей, якими вони керуються у своєму виборі. При цьому поступово накопичуються власне професійні знання, вміння та навички, які стають інструментами особистісного творчого зростання - самоактуалізації.

Відтак, професійне становлення майбутнього фахівця можна розглядати як цілеспрямований соціально-феноменологічний процес, який обумовлює вищі досягнення особистості в професійній сфері на певному етапі її розвитку. У зв'язку з цим система професійно-особистісного саморозвитку виступає як соціальний, культурний та психолого-педагогічний процес.

Вище викладене дає можливість стверджувати, що культурно-освітнє середовище можна справедливо вважати чи не головним чинником становлення професійної компетентності студентів впродовж періоду їхньої професійної підготовки. Підвищення педагогічного потенціалу культурно-освітнього середовища ВНЗ задля набуття майбутніми фахівцями професійної компетентності може бути практично реалізованим через збільшення та

збагачення ресурсів середовища та через зміни в його структурі й характері взаємодії між її елементами.

### Використані інформаційні джерела:

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография. – Красноярск: КрГУ, 1998. – 286 с. □
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе/ В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10–С. 8-14.
3. Вовк Л.П., Падалка О.С., Вишківська В.Б. Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять та термінів: методичний посібник. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 334 с.
4. Герасимов Г.И. Культурно-образовательное пространство: сущность и реалии становления: монография / Г.И. Герасимов, Л.Н. Павленко. - Ростов н/Д, 2003. – 456 с.
5. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
6. Эльконин Б. Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ/ Б. Д. Эльконин. – М.: Академия, 2001.–144 с.
7. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность. // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – No 1. – С. 36-40.
8. Культурно-освітнє середовище коледжу як фактор ефективності компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.college.tim.ua/upload/userfiles/156/problema-koledzu>.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

10. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина – М.: Флинта: Моск. психол.-соц. ин-т, 1998.-200 с.- С.46.
11. Овчарук О. В. Развитие компетентного подхода: стратегические ориентиры международной общности / О. В. Овчарук // Компетентный подход в современной образовании: мировой опыт и украинские перспективы: библиотека образовательной политики: коллективная монография / под общ. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 6-15.
12. Сагатовский В. Н. Философия культуры: предмет и базовые понятия // Парадигма: Философско-культурологический альманах / Под редакцией М. С. Уварова .– СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2008. - Вып. 11. – 201 с. - С.7-26.
13. Татур Ю. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / Ю. Татур, В. Медведев // Высшее образование в России.– 2007. – №11. – С. 46-56.
14. Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework: Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning [Электронный ресурс] // Commission of the European Communities / – Brussels, 2005. – р. 14-20. – Режим доступа <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/dok>

**Андрій Федорович Шевченко,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

## **ПРОБЛЕМА ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ У ВИХОВНІЙ МІЖСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ**

*Стаття присвячена проблемі цілепокладання у виховній міжособистісній взаємодії. Автор вказує на особливості виховання, що ускладнюють такий процес. А також, пропонує підходи щодо реального*



*обґрунтування мети, визначення виховних завдань з урахуванням чинників, умов та обставин організації подібної взаємодії.*

**Ключові слова:** педагогічна взаємодія, виховна взаємодія, міжособистісна взаємодія, особливості виховання, технологія виховної діяльності, творча діяльність.

Сучасний формат спільної взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів передбачає розв'язання поставлених завдань, але обов'язково з урахування суб'єктності її учасників. І це вимога реального життя, дитина перебуваючи довгий час за шкільною партою має засвоїти не окремі знання, а опанувати соціальним досвідом. При цьому, всі зусилля педагогічного колективу мають бути спрямовані на створення необхідних умов для самореалізації зростаючої особистості.

Як свідчить практика, подібні вимоги висуваються і до професійної підготовки фахівця в галузі освіти. Очевидно, що характер і зміст підготовки майбутнього вчителя будуть визначати класичні курси, які структуровані через використання знань методології, філософії, історії, аксіології, культури та ін. Але за умови, що технологія вивчення класичного змісту має передбачати засвоєння суміжних технологій, зокрема методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності та творчості, педагогічного управління та ін. [3].

У контексті вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, детальний розгляд проблеми цілепокладання у виховній міжособистісній взаємодії є своєчасним та актуальним. Логіка розгляду досліджуваної проблеми дозволяє зосередити увагу на понятті «виховна взаємодія», але обов'язково у взаємозв'язку з категорією – «педагогічна взаємодія», а також з таким міждисциплінарним поняттям, як «міжособистісна взаємодія».

Як зауважує Л. Велитченко, проблематика педагогічної взаємодії зачіпає досить велике коло питань, що потребують її системного розв'язання на основі переходу від парадигми локального до складного континуального процесу [2].

Який в свою чергу моделює складні взаємозв'язки соціальних контактів, в тому числі й з питань міжособистісної взаємодії.

В цьому зв'язку дослідник М. Савчин, пропонує характеризувати міжособистісну взаємодію як динамічну систему, серед компонентів якої заслуговує на увагу: мотиваційний, когнітивний, емоційний та поведінковий [8]. На думку автора, міжособистісна взаємодія являє собою форму спілкування якій притаманне: сприйняття та прийняття один одного; інтерес до партнера та потреба в стосунках з ним; наявність взаємних оцінних ставлень; рефлексія стосунків та усвідомлення їх труднощів; домінування чи пропагування засобів коригування взаємин чи взаємовпливу та ін.

М. Забродський, визначаючи різні типи керування міжособистісною взаємодією в системі «педагог-учень», зауважує, що лише в контексті реалізації принципу екологічності, доступна цілісна картина досліджуваного педагогічного феномену [5]. І це виявляється закономірною річчю, оскільки сучасні взаємовідносини вчителя та учнів несуть в собі природність стосунків, що базуються на співжитті, співтворчості, а загалом, у співіснуванні один з одним. Тому в екологічному вимірі, педагогічна взаємодія являє собою такий, ніби, ідеальний конструкт, який передбачає у згорнутому вигляді активність всіх її учасників, але обов'язково з трансцендентною позицією вчителя, переживанням ним власної цілісності та інтегрованості.

Педагогічна взаємодія за визначенням Р. Павлюка [6], – це не що інше, як творча співпраця всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, під час якої відбувається формування ціннісних орієнтацій, соціального досвіду, відповідних моральних рис та якостей, необхідних для гуманістичної діяльності та досягнення життєвого успіху. Автор, зауважує, що для забезпечення ефективної інтеракції всіх учасників навчально-виховного процесу, необхідна відповідна підготовка вчителя. І все це пов'язано з педагогічною творчістю, основними ознаками якої є: суб'єктність учасників взаємодії; співтворчий характер спільної роботи; новизна та оригінальність як

процесу, так і результату спільних справ; специфіка життєтворчості, особливо її багаточинниковість.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що так само як педагогічна, виховна взаємодія є і залишається сутнісною характеристикою освітнього процесу. Вона виявляє суб'єктність всіх його учасників, програмує природність взаємовідносин вчителя та учнів в процесі розв'язань завдань різного рівня.

Очевидно, як стверджує О. Вишневський, на уроці ми маємо справу з офіційно оформленими взаємовідносинами, які вимагають від усіх його учасників знання власних прав та дотримання відповідних обов'язків. Звідси, очевидно, і питання про загальні правила поведінки на уроці, дисципліна, культура спілкування, відповідальне ставлення до роботи та ін., залишаються актуальними у сучасній освітній практиці.

Але ж разом з тим, в позакласній роботі стикаємось з вільним, нічим не обмеженим самовиявом індивіда, котрий активно залучений до організації діяльності чи спілкування. Час після уроків цікавий з педагогічної точки зору ще й тому, що дитина може розкрити свій потенціал у різноманітних видах діяльності, наприклад: спортивно-оздоровчій, комунікативній, гедонічній, дозвілєвій, художньо-творчій та ін.

Очевидно, що органічною складовою такого спільного процесу має стати виховна взаємодія. Якій посильно розв'язувати проблеми зростаючої особистості.

Виховна взаємодія – складне психолого-педагогічне утворення, що вимагає особливої уваги та розгляду. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що подібну взаємодію необхідно розглядати в контексті розвитку суб'єктності вихованців, яка веде за собою створення ситуації пошуку смислу, і зокрема, особистісної оцінки власних дій в умовах соціальної адаптації, самовизначення та самореалізації зростаючої особистості.

Але ж існує і виховний аспект такої взаємодії, що вимагає розгляду ефективності її організації, а обов'язково з урахуванням тих особливостей, що

ускладнюють подібний соціальний процес, а саме: багаточинниковість, стохастичність, самокерованість, концентричність, довготривалість, мінливість та ін.

Отже, навчальну, так само як і позакласну діяльність дитини необхідно розглядати як цілісний процес взаємодії вчителя та учнів. Сутнісною характеристикою якої має бути виховна взаємодія. Подібний формат взаємовідносин вчителя та учнів, не властивий сучасній освітній практиці, але достатньо поширений у діяльності досвідчених педагогів, вимагає особливої професійної підготовки.

Аналіз відповідної спеціалізованої літератури свідчить про те, що йдеться про педагогічну імпровізацію – здатність вчителя оперативно реагувати на ситуації різного характеру. Очевидно, як стверджує І. Зязюн, будь-яка ситуація має набути педагогічного завдання, надаючи усвідомленості та цілеспрямованості професійним педагогічним крокам.

Отже, людська діяльність починається з визначення її мети. Як зазначає М. Боритко, педагогічна мета конструє вплив на становлення людини, передбачаючи відповідні зміни у цьому процесі. Тоді стає зрозуміло, чому серед актуальних питань цілепокладання у вихованні ми зустрічаємось з такими термінами та поняттями як: «ідеальний образ», «ідеал виховання», «педагогічне замовлення суспільства», «виховання вільної людини» та ін. В цьому контексті можна розмірковувати над кодексом цінностей, ціннісними ставленнями, компонентами базової культури особистості та ін.

Але ж, як вже було зауважено, виховна взаємодія, так само як виховна діяльність, загалом, має ряд особливостей, які ускладнюють сам процес визначення її мети та завдань. Ось, наприклад, стохастичність – акцентує увагу науковців на віддаленості та непередбаченості результату педагогічного впливу, або ж, багаточинниковість, особливість, яка ускладнює процес цілепокладання у виховній роботі. Заслуговує на увагу зауваження, пов'язані з недосяжністю, в середній та близькій перспективі, виховних завдань. Так само,

як і не співвимірність освітніх, виховних та розвивальних завдань, що висувають до уроку або інших організаційних форм навчання.

Ось, наприклад, як розуміють цю проблему автори відомих посібників та підручників з педагогіки. Так, Б. Ліхачов наголошує, що всі функції навчання тісно взаємопов'язані, взаємодіючи між собою. Знання є основою світогляду, професійних інтересів, матеріалом для психічного розвитку та духовних потреб; духовні потреби стимулюють розширення пізнання та профорієнтаційні пошуки; психічний розвиток полегшує процес засвоєння знань; емоційно-вольовий та дієво-практичний розвиток стає сильним стимулом навчальної праці учнів. Отже, вочевидь, виховні завдання органічно пов'язані із комплексним розв'язанням освітньо-розвивальних завдань в процесі засвоєння педагогічно адаптованого соціального досвіду.

Н. Мойсеюк, у своєму авторському посібнику з педагогіки, визначаючи виховні завдання процесу навчання вказує на формування наукового світогляду, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової та ін. культури особистості.

І. Малафійк у праці «Дидактика новітньої школи», наголошує на тому, що саме вчитель засобами свого предмету, зокрема: змістом, методами, формами та ін., має всі можливості досягти поставлених виховних завдань. Які, зазвичай, спрямовані на розв'язання проблем філософсько-світоглядної підготовки школярів, вироблення звички культури поведінки, формування позитивних людських якостей. Отже, автор бачить реалізацію виховних завдань в контексті цілісності педагогічного процесу. Зауважуючи при цьому, що лише в свідомо здійснюваному процесі організації та стимулюванні активної діяльності особистості можна забезпечити ефективне засвоєння педагогічного адаптованого соціального досвіду.

Автор навчального посібника «Основи дидактики» В. Чайка, вказує на те, що процес цілепокладання полягає у виборі найсприятливіших варіантів навчання, у яких зовнішні та внутрішні чинники співвідносяться в зоні найближчого розвитку учнів у процесі їх пізнавальної діяльності. В цьому

контексті, дослідник, визначаючи завдання, вважає, що необхідно обов'язково оцінювати можливості навчального матеріалу та підготовленості учнів до його сприйняття, вказуючи, при цьому, на врахуванні життєвого досвіду дитини, її потенційних можливостей.

І. Зайченко в «Педагогіці» зазначає, що виховна функція органічно впливає із самого змісту та методів навчання, але разом з тим вона реалізується завдяки спеціальній організації діяльності вчителя та учнів. І це закономірно, оскільки, слово вчителя презентує не лише інформацію, але й несе відповідне ставлення до неї, формуючи систему моральних та інших понять, норм, вимог тощо. І не дивно, що автор наголошує на виховних можливостях організації процесу засвоєння педагогічно адаптованого соціального досвіду, вказуючи при цьому на специфічну готовність вчителя до такої діяльності з метою формування системи ставлень до предмету, теорії чи явища.

Отже, виокремлюючи два основних види педагогічної діяльності, звертається увага на виховну роботу. Вочевидь, що вміння до виховної роботи та зокрема, до виховної взаємодії є складними й первинними у змісті підготовки вчителя. Виховна взаємодія здійснюється у форматі будь-якої організаційної форми, але на відміну від викладання, не передбачає швидкого досягнення мети, оскільки в тимчасових рамках організаційної форми вона недосяжна. І навіть коли ми розглядаємо виховну взаємодію не тільки в контексті педагогічної імпровізації, а з технологічної точки зору де можливо передбачити послідовне розв'язання конкретних виховних завдань, але лише в близькій перспективі. При цьому, важливим критерієм ефективності їхнього розв'язання мають стати позитивні зміни у свідомості вихованців, що виявляються у позитивних реакціях, поведінці, діяльності. А, отже, цілепокладання у виховній взаємодії пов'язано з розв'язанням цілої низки виховних завдань, що так чи інакше стосуються питань формування ставлення до праці, суспільства, Батьківщини, людей, навчального предмета, до самого себе та ін.

Навіть з точки зору технологічності виховної взаємодії, логіку подібної співпраці з конкретною групою учнів не можна унормувати відповідними постановами чи наказами. При цьому вихователь має враховувати, що його безпосередній вплив на зростаючу особистість може перехрещувати з впливами інших інституцій, включаючи сім'ю, дитячі та громадські організації, релігійні громади, друзів, «вулиці», засобів масової комунікації, і врешті-решт, референтного оточення та ін. Особливість організації такої взаємодії полягає ще й в тому, що за відсутності безпосереднього контакту з учителем вихованець знаходиться під його опосередкованим впливом. В цьому контексті згадуються слова А. Макаренка, який писав, що на дитину впливає не лише вихователь, але й середовище в якому вона перебуває, діє, спілкується.

Але ж серед особливостей виховної взаємодії не останнє місце посідає цілеспрямованість. Вона дає можливість нам відійти від стихійного процесу соціалізації зростаючої особистості, надати керованості та прискореності процесу здобуття соціально значущого досвіду. Все це можливо лише за умови усвідомлення виховного значення події, оперативно реагуючи на ситуації шкільного життя. У творчому процесі одночасно чи послідовно повинні осмислюватися різні виховні завдання. Перш за все, мова має йти про загальні завдання всієї педагогічної діяльності вчителя, тоді необхідно оцінити наступні завдання, що конкретизують зміст виховної роботи з учнями певної вікової групи. І зрештою, осмислюються ситуативні виховні завдання, пов'язані з конкретними проблемами налагодження міжособистісних взаємовідносин у спільних справах.

Вихідною позицію цілепокладання є проблема підпорядкованості завдань виховній меті. В цьому зв'язку заслуговує на увагу дослідження І. Гриценко, в якому серед перерахованих галузей таксономії мети, визначається афективна [4]. До неї відносять завдання з формування емоційно особистісного ставлення, починаючи з простого сприйняття, інтересу,

готовності реагувати, до засвоєння ціннісних орієнтацій, їх активного усвідомлення та прояву.

Отже, виховання є і залишається складним і багатогранним педагогічним явищем яке потребує окремої уваги та ретельного вивчення. Ряд особливостей, таких як: багаточинниковість, стохастичність, самокерованість, концентричність та ін., ускладнюють його, результати стають віддаленими та непередбаченими у близькій та середній перспективах. Разом з тим, існують інші особливості, які відокремлюють його від стихійної соціалізації, надаючи керованості подібним впливам.

В цьому контексті, розглядаючи виховну міжособистісну взаємодію ми намагаємось розв'язати ряд проблем. Серед нагальних – забезпечення цілісності освітнього процесу, сутнісною характеристикою якого стає досліджувана взаємодія. Інша проблема – природність взаємовідносин вчителя та учнів, їхня суб'єктність та взаємовплив. Актуалізується в цьому зв'язку й питання, пов'язане з визначенням завдань, різного рівня і складності. І це закономірно, оскільки цілепокладання у виховній міжособистісній взаємодії – це своєрідна «реалізація життєвих завдань» [7]. До речі, автор під такою назвою пропонує когнітивно-екзистенційний тренінг, особливо підкреслюючи ту тезу, що цілепокладання необхідно розглядати в контексті взаємного існування, проживання всіх учасників, їхнього спільного буття.

Цілепокладання у виховній міжособистісній взаємодії, з технологічної точки зору, являє собою послідовність певних дій, що так чи інакше, пов'язані: з суб'єктивною інтерпретацією наявної інформації; вибором мети та конкретизацією завдань; оцінкою результатів та внесення необхідних коректив.

Розглядаючи цілепокладання у виховній міжособистісній взаємодії, виходимо з динамічної характеристики мети – створення умов для самореалізації зростаючої особистості. У відповідності до таксономії мети, можна виділити стратегічні, тактичні та оперативні завдання. Стратегічні завдання виховної міжособистісної взаємодії пов'язані з поняттям «базова культура особистості». А отже маємо справу з філософсько-світоглядною



підготовкою школярів, громадянською, моральною, естетичною та культурою праці, а також, фізичною культурою. Тактичні завдання дозволяють визначити пріоритет із зазначених шести завдань, спираючись, при цьому, на вікові особливості школярів. Оперативні – потрібні для розв’язання проблем у реальному життєвому середовищі: у внутрішньогрупових взаємовідносинах учнів, у взаємодії з їхніми батьками та вчителями-предметниками, у навчальній та позакласній роботі.

Подібний підхід до цілепокладання у виховній міжособистісній взаємодії має сприяти творчому пошуку шляхів та засобів ефективного управління різноманітними видами діяльності школярів з метою створення умов для самореалізації зростаючої особистості.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Борытко Н.М. Целеполагание в воспитательной работе / Н.М. Борытко // Воспитание школьников – 2007. – №1. – С. 2-8.
2. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Л.К. Велитченко; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 41 с.
3. Вовк Л.П. З’ясування дидактичної моделі науки і дисципліни // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 53: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. Ун-т імені М.П. Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – С.5-10.
4. Гриценко І.В. Сучасні підходи до проблеми педагогічного цілепокладання / І.В. Гриценко // Педагогічні науки: [зб. наук. праць / ред. Є.С. Барбіна]. – Херсон: Вид-во ХДУ, 2014. – Вип. 65. – С. 21-26.
5. Заброцький М.М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір// Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць

- Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т.7, вип.9. – Київ, 2006. – С.77-84.
6. Павлюк Р. Теоретичні основи творчої педагогічної взаємодії у сучасному освітньому середовищі / Р. Павлюк // Початкова школа. – 2014. – № 6. – С. 53-55. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh\\_2014\\_6\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psh_2014_6_14).
  7. Панфілов Д. Цілепокладання як екзистенційна потреба людини (основні положення тренінгу) / Панфілов Дмитрій // Наукові записки УКУ. – 2014. – Ч. 4 : Педагогіка. Психологія, вип. 1. – С. 286-292.
  8. Савчин М.В. Особливості міжособистісної взаємодії суб'єктів навчання / М.В. Савчин. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип. 1. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2012\\_1\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_40).

**Олександра Василівна Шикиринська,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

**ВИКОРИСТАННЯ ПРИКЛАДНОЇ СКЛАДОВОЇ КУРСУ  
«ПЕДАГОГІКА» У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ**

*У статті розглядаються теоретичні основи та результати використання прикладної складової навчального курсу з педагогіки у професійній підготовці майбутнього вчителя. Наводиться приклад такого використання під час викладу однієї з тем курсу «Педагогіка».*

**Ключові слова:** *професійна підготовка майбутнього вчителя, «компетентність», «компетенція», «кваліфікація», інформаційно-дослідницька компетенція*

Сучасні потреби розвитку України вимагають переходу на нову, більш гнучку, ніж існуюча, стратегію професійної підготовки майбутнього вчителя.

Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів досліджували В. Андрущенко, Ю. Бабанський, В. Бондар, Л. Вовк, О. Дубасенюк, В. Сластьонін та ін. Питання підготовки майбутніх педагогів і формування їхньої особистості окреслено в працях М. Адамовського, С. Архангельського, О. Антонової, Г. Васяновича, С. Вітвицької, С. Сисоевої та ін. Проблеми оптимізації змісту й засобів, які сприяють підвищенню майстерності вчителя, стали предметом дослідження таких науковців, як М. Євтух, І. Зязюн, М. Левківський, В. Семиченко, Н. Якса та ін.

Не дивлячись на значну частину праць, присвячених вдосконаленню підготовки майбутнього вчителя, в науковій літературі відсутні роботи, які б вирішували проблему забезпечення дидактичного принципу зв'язку навчання з життям та практикою [3, с.119] впродовж всього періоду навчання у вищому педагогічному закладі, а не лише під час педагогічної практики.

**Метою** даної статті є розкриття основ прикладної складової курсу «Педагогіка» у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Виникнення поняття прикладної педагогіки пов'язано із практичним розв'язанням проблем використання знань з педагогіки. М. Кочрен-Сміт та С. Літл стверджують, що існують три види знань: знання, потрібні для практики; знання, освоєні на основі практики; знання, освоєні за межами професійної практики [6, с. 47]. Вирішення завдань прикладної педагогіки спрямовано саме на засвоєння майбутніми учителями перших двох видів знань.

В основі забезпечення високоякісної професійної підготовки майбутніх учителів у галузі прикладної педагогіки має бути чітка структуризація компетентностей, що є пріоритетом сучасної освітньої політики, а також підґрунтям для адаптації системи професійної підготовки до європейських вимог.

Вважаємо, що педагогічну компетентність майбутнього вчителя можна розглядати як інтегровану якість особистості та екстраполювати розуміння компетентності з позицій системного підходу (Т. Браже, Н. Запруський, В. Ломакіна), як певної системи, що інтегрує цінності, знання, вміння, навички, професійно значущі та особистісні якості вчителя, що забезпечить виконання ним професійних обов'язків у майбутньому.

Ми поділяємо думку О. Заблоцької щодо розмежування понять «компетентність», «компетенція» та «кваліфікація» в системі вищої освіти, а саме:

компетентність – це якість реалізації на практиці результату формування в суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними джерелами для певної галузі діяльності (якість реалізації кваліфікації);

кваліфікація – це офіційне визнання результату формування в суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними освітніми документами для певної галузі діяльності;

компетенції є одиницями та результатом освітньої діяльності при компетентнісному підході;

компетенція – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності [2, с 55].

Програма з навчального курсу «Педагогіка» розглядає педагогіку, як науку про сутність, закономірності, принципи, методи і форми організації та функціонування педагогічного процесу [1, с. 2]. Перспективною тенденцією сучасної педагогічної науки є цілісний підхід до навчання і виховання. Відповідно акцентується спрямованість системи набутих знань на формування професійно значущих компетенцій майбутнього вчителя, серед яких одне з чільних місць належить творчій самореалізації суб'єктів освітнього процесу. Відповідно є актуальною потреба впровадження сучасних технологій

підготовки вчителів нової генерації, компетентних спеціалістів, що передбачає зміни у меті, змісті, методах і формах організації навчання, а також його контролі й результативності. Але за умови, коли ефективність педагогічної підготовки, залежить не лише від змісту, але й від способу інтеграції необхідних елементів дидактично адаптованого професійного досвіду в межах одного модуля.

Таксономія мети орієнтує навчальний курс «Педагогіка» у визначенні конкретних завдань, що доцільно зробити, визначивши відповідні компетенції: предметно-методологічну, соціально-культурну, когнітивно-дидактичну, інформаційно-дослідницьку та комунікативну. В межах даної публікації зупинимося на формуванні інформаційно-дослідницької компетенції на прикладі викладання курсу «Педагогіка» студентам факультету іноземної філології.

Інформаційно-дослідницька компетенція передбачає за допомогою реальних об'єктів масової комунікації та інформаційних технологій формування *вмінь*: самостійного пошуку, аналізу та селекції наукової інформації та категоріального апарату педагогічного дослідження; самостійного освоєння нових методів дослідження, аналізу його результатів та використання для вирішення конкретних освітньо-виховних завдань. Дана компетенція забезпечує *навички* діяльності студента по відношенню до інформації, що міститься в розділах та підрозділах курсу, як «Педагогіки», так і дисциплін психолого-педагогічного циклу, а також різноманітних текстових, графічних та аудіовізуальних наукових документах. [с. 4].

Для того, щоб викликати у студентів мотивацію до самостійного опанування вміннями та навичками, що є складовими інформаційно-дослідницької компетенції, по закінченню першого семінарського заняття з педагогіки (тема «Методи науково-педагогічних досліджень») ми пропонуємо студентам для виконання одного з трьох практичних завдань на вибір:

Вивчити стан розвитку певної якості (відповідальності, працелюбності, самостійності та ін.), спрямованості чи ставлення до навчання учня. Учень

обирався студентом самостійно зі свого оточення (молодші братики чи сестрички, сусіди, діти друзів та ін.). Якість студентом обиралася також самостійно в результаті визначення доцільності її розвитку в даного учня. Варто зазначити, що студентів надзвичайно зацікавило дане завдання, переважна більшість з них з ентузіазмом взялася за його виконання.

Вивчити досвід роботи вчителя. Вчитель як об'єкт дослідження обирався студентом з кола своїх вчителів зі школи. Як правило, це був класний керівник або вчитель іноземної мови.

Вивчити досвід роботи шкільного колективу.

Аналіз змісту завдання та визначення мети діяльності здійснювався на цьому ж занятті в ході спільного обговорення ідей. Співпраця зі студентами продовжувалася під час індивідуальних консультацій в університеті або ж дистанційно.

Активізація пізнавальної діяльності студентів та мотивація у формуванні педагогічної компетентності та опануванні майбутньою професією – одна з гострих проблем, над вирішенням якої у даний час працює педагогічна наука і практика. Використання подібних завдань прикладного характеру дозволяє успішно її вирішувати.

Подібні завдання ми використовуємо впродовж вивчення всього курсу педагогіки, що допомагає: успішно актуалізувати опорні знання на будь-якому етапі засвоєння теоретичних знань та сприяти їх глибокому та міцному засвоєнню завдяки постійному зв'язку з практикою; підвищити мотивацію студентів до саморозвитку, самоосвіти та самовиховання.

Отже, використання прикладної складової курсу «Педагогіка» реалізується з урахуванням міжнародних тенденцій (практичної спрямованості у засвоєнні будь-яких знань), національних традицій а також вимог до професійної компетентності майбутнього вчителя: розвиток основних професійних навичок і вмінь; інвестування у розвиток людських ресурсів; запровадження новітніх освітніх технологій у процеси навчання та виховання; доступність навчальних засобів.

**Використані інформаційні джерела:**

1. Вовк Л.П., Падалка О.С. Програма нормативної навчальної дисципліни «Педагогіка» / Л.П.Вовк, О.С. Падалка. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016 – 29 с.
2. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти [Текст] / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 39. – С. 52–56.
3. Козяр М.М. Педагогіка вищої школи: навч.посіб. / М.М.Козяр, М.С.Коваль. – К.: Знання, 2013. – 327 с.
4. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: навч.-метод. посіб. для студ.пед.навч.закл. /П.М.Щербань. – К.: Вища школа, 2002. – 216 с.
5. Шикиринська О.В. Розвиток професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів за допомогою використання інтерактивних методів навчання // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Слов'янська філологія: історія, сьогодення, перспективи»: статті, тези / відповідальна за випуск Г. В. Осіпчук. – Умань: ВПЦ : «Візаві», 2016. – с. 170-178.
6. Cochran-Smith M. Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice / M. Cochran-Smith, S. Lytle // Teachers caught in the action : professional development that matters ; eds. A. Lieberman, L. Miller. – New York : Teachers College Press, 2001. – P. 45–60.

**Анжеліка Григорівна Ремньова,**

*кандидат педагогічних наук, старший викладач*

## **МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

*У статті досліджується сутність міжкультурної комунікації, її взаємозв'язок з формуванням толерантності як особистісної якості майбутніх педагогів, розглядаються особливості міжкультурної комунікації в освітньому середовищі ВНЗ.*

**Ключові слова:** *міжкультурна комунікація, комунікативне суспільство, толерантність, особистісна якість, майбутній педагог.*

Однією з важливих проблем сучасної педагогіки, що пов'язані з процесами цивілізаційних змін у суспільстві, інтеграції та глобалізації, є проблема виховання підростаючого покоління, здатного до міжкультурного спілкування. Ефективність формування та розвитку міжкультурної комунікації учнівської молоді значною мірою залежить від рівня толерантності учасників. Академік В.Лекторський підкреслював, що без взаємної толерантності цивілізації, культури, нації, соціальні групи, окремі особистості, що зіштовхуються між собою, можуть просто знищити один одного і якщо не розвивати толерантність, то залишається лише взаємне знищення [4].

Проблема формування толерантності майбутніх педагогів, які будуть виховувати наступні покоління, здатні жити в мирі і взаєморозумінні, тісно пов'язана зі стрімким розвитком сучасного комунікативного суспільства, який проявляється у зростанні інтенсивності міжнародних комунікацій завдяки Інтернету та іншим системам передачі інформації та зв'язку. З одного боку, це сприяє розумінню учнівською молоддю взаємної залежності різних народів і культур та толерантному сприйняттю відмінностей, що притаманні цим



народам і культурам. А з іншого – викликає залежність молоді від комунікаційних зв'язків, що простежується через бажання постійного спілкування в соціальних мережах, і може перетворити її в об'єкт маніпуляцій зі сторони реклами, політиків чи інших спеціалістів. Тому актуальність проблеми впливу міжкультурних комунікацій на формування толерантності, як особистої якості майбутніх педагогів, сьогодні зростає.

Аналіз наукової літератури показав, що вітчизняні вчені протягом останніх десятиліть активно досліджували різні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів (В.Андрущенко, І.Бех, В.Бондарь, Л.Вовк, В.Кремінь, В.Семиченко, О.Сухомлинська, Г.Троцько та ін.). Проблему виховання толерантності майбутніх педагогів розкрили у своїх працях М.Андрєєв, Т.Білоус, Ю.Ірхіна, А.Матієнко, О.Орловська, А.Погодіна, Ю.Тодоровцева. Дослідженням проблеми міжкультурної комунікації вчені почали займатися у другій половині ХХ століття, коли власне і з'явився сам термін «міжкультурна комунікація» завдяки праці Е.Холла та Д.Грагера «Культура як комунікація». Вітчизняні та російські вчені О.Грива, Т.Грушевицька, А.Павловська, Т.Персикова, І.Панарін, В.Попков, А.Садохін продовжили дослідження різних аспектів теорії міжкультурної комунікації. Вперше пов'язали питання міжкультурних комунікацій та толерантності в освіті зарубіжні вчені Дж.Бенкс, Х.Вільдер, С.Вуллард, Р.Крісті. Але питання впливу міжкультурних комунікацій на формування майбутнього толерантного педагога в науковій літературі є практично недослідженим. Бракує досліджень, пов'язаних з осмисленням чинників, що впливають на формування толерантності у студентському середовищі.

Мета статті – розкрити взаємозв'язок міжкультурної комунікації та толерантності в освітньому просторі ВНЗ, з'ясувати, як впливає розвиток міжкультурних комунікацій на формування толерантності майбутніх педагогів.

Комунікація у психолого-педагогічному словнику визначається як смисловий аспект соціальної взаємодії, у процесі якої ми осмислюємо інформацію і співвідносимо наші смисли зі смислами наших комунікативних

партнерів, створюючи таким чином, певну ступінь взаєморозуміння [5, С.512]. При цьому відбувається не тільки передача-прийом сформованих смислів, а й спільне смислоутворення. Комунікація може вирішувати різноманітні завдання: обмін інформацією, розвиток стосунків людей, взаємовплив, співчуття, взаєморозуміння. Можна вважати, що глобальна мета і функція комунікації – це об'єднання людей у єдиних діях, їх взаємодія.

У сучасному світі комунікації охопили всі сторони життя людини. Враховуючи цей вплив деякі вчені (Ю.Габермас, Н.Луман, Р.Мунч,) проголосили ідею формування комунікативного суспільства. Глобальне поширення комунікацій швидко змінило якість життя: з'явилися нові можливості у сфері освіти та отримання досвіду, зникли деякі форми соціального контролю, обмежень та упереджень [2]. Але поряд з тим, що комунікація є життєво необхідною як для кожного члена суспільства, так і для суспільства в цілому, їх стрімкий розвиток привів не тільки до позитивних змін. Найбільш поширеними проблемами стали: поява ризиків у зв'язку з безконтрольним використанням інформації, відсутністю її авторства; створення віртуальної реальності, яка почала замінювати реальне життя; проблема взаєморозуміння між представниками різних культур. Міжкультурні комунікації поступово торкнулися усіх сфер людського життя та діяльності і викликали необхідність розробки вченими теорії міжкультурної комунікації [8].

Що ж таке міжкультурна комунікація? Це комунікація між народами-носіями різних мов і культур, або між державами, або між окремими представниками цих народів, культур чи держав. Міжкультурна комунікація у світі, який глобалізується, – це двосторонній процес, у якому кожна сторона повинна мати установку на взаєморозуміння, тобто бажання і готовність зрозуміти, безконфліктно прийняти іншу точку зору. Специфіка позитивної міжкультурної комунікації полягає у тому, що головною її рисою є емпатія – інтелектуальне та емоційне проникнення у внутрішній світ людини – представника іншої культури, у його думки, почуття, бажання і прагнення.

Емпатія побудована на умінні поставити себе на місце іншої людини, подивитися на світ її очима, відчувати її стан і врахувати все це у своїй поведінці та вчинках. Таким чином, толерантність і бажання взаєморозуміння є стрижнем успішної міжкультурної комунікації.

Проблема формування толерантності, як особистісної якості учнівської молоді, з однієї сторони певним чином пов'язана з інтенсифікацією міжкультурних комунікацій, з розвитком міжкультурних контактів і міжнародного співробітництва в галузі освіти, а з іншої – є викликом часу, обумовленим історичними особливостями сучасного світу, тяжінням особистості до звільнення від будь-якого виду залежності та диктату, прагненням до побудови стабільного соціального суспільства, яке може забезпечити умови для повноцінного розвитку особистості кожного члена цього суспільства. Це підтвердив доленосний міжнародний документ – Декларація принципів толерантності (Париж, 1995), який став методологічним підґрунтям для втілення ідей толерантності в систему освіти та виховання і визначив основний зміст поняття толерантності, як усвідомлення багатомірності суспільного буття, поваги до особистості, терпимого ставлення до індивідуальних особливостей інших людей, до їх поглядів, світобачень та вірувань [3].

Процес формування толерантної особистості, яка усвідомлює себе частиною цілого світу, і водночас розуміє, що всі люди є різними, виявляє повагу до інших, сприймає інакші точки зору, але при цьому не відмовляється від своїх переконань і визнає таке право за іншими, є складним і багатогранним. Саме вища школа має готувати таких фахівців, які втілюють у собі багато високоморальних якостей інтелігентної та інтелектуально розвинутої людини, в тому числі й толерантність. Особливо це стосується майбутніх педагогів, які мають стати взірцем толерантності для учнів і виховати у них емоційну стабільність, відповідальність, соціальну активність, гнучкість і критичність мислення, а головне – уміння розв'язувати проблеми

ненасильницькими методами, шукати компроміс у вирішенні складних питань, уміння жити в гармонії з собою і світом.

Сучасний ВНЗ – це заклад, де присутність великої кількості іноземних студентів створює багатонаціональний полікультурний освітній простір і сприятливе середовище для формування навичок успішної міжкультурної комунікації та формування толерантності. Ефективним механізмом виховання толерантності у цьому середовищі є вивчення своєї та інших культур, формування вмінь використовувати ці знання у різних видах діяльності та проявляти їх у стосунках з іншими людьми, що відрізняються поглядами, національністю, мовою, культурою, звичаями. Тобто знання і сприйняття відмінних від своєї культур інших народів відіграє специфічну роль, виступає механізмом стримування нетерпимості і подолання стереотипів.

Ідея діалогу культур, як процесу взаємодії різних, але рівноправних суб'єктів (М.Бахтін, В.Біблер) співпадає з одним з визначень толерантності академіка В.Лекторського, який у своїй праці «Про толерантність, плюралізм та критицизм» розглянув толерантність у чотирьох аспектах: 1) як байдужість; 2) як неможливість взаєморозуміння; 3) як поблажливість; 4) як критичний діалог та розширення власного досвіду [4]. Саме рівноправний критичний діалог представників різних культур зменшує рівень конфліктогенності у суспільстві, сприяє взаємодії, взаєморозумінню, довірі, співробітництву між особами чи групами осіб, що мають різне культурне, релігійне, етнічне, мовне походження. Варто зазначити, що толерантність, яку ми виховуємо у студентів – майбутніх педагогів, як особистісну якість, не має нічого спільного з байдужістю, індиферентністю, конформізмом, вона не означає відмову від власних ідей чи переконань, не є потуранням до слабкостей ближніх чи пасивним спостереженням явищ або процесів, що відбуваються. Толерантність – це активна усвідомлена позиція особистості, психологічна готовність до позитивної взаємодії та взаєморозуміння між несхожими індивідами.

У освітньому просторі ВНЗ, де навчаються студенти з різних країн, різних віросповідань, різних національностей саме середовище сприяє більш

активній міжкультурній комунікації та формуванню толерантності, як якості особистості. Це підтвердили результати експериментального дослідження рівня сформованості толерантності майбутніх педагогів, яке було проведено на базі НПУ імені М.П. Драгоманова у двох контрольних групах другого курсу факультету іноземної філології, де навчаються українські студенти і студенти з інших країн та у двох контрольних групах другого курсу факультету корекційної педагогіки та психології, де навчаються студенти, що проживають в Україні. Для визначення рівня сформованості толерантності було використано методику «Індекс толерантності» (Г.Солдатова, О.Кравцова, О.Хухлаєва, Л.Шайгерова), що призначена для діагностики загального рівня толерантності та окремих її видів: етнічної, соціальної, особистісної толерантності [6]. Результати дослідження показали, що у студентів факультету іноземної філології вищий рівень загальної толерантності (на 0,8%), етнічної толерантності (на 1,3%) та особистісної толерантності (на 0,7%) у порівнянні з такими ж показниками студентів з контрольних груп факультету корекційної педагогіки та психології.

Ми вважаємо, що дані результати експериментального дослідження обумовлені більш глибоким знайомством з культурою інших країн, що реалізовується у процесі вивчення студентами факультету іноземної філології гуманітарних дисциплін: іноземної мови, світової літератури, історії світової культури та безпосередніми контактами з представниками різних національностей. Активна міжкультурна комунікація з іноземними студентами сприяє усвідомленню несхожості культурних надбань, цінностей, традицій інших народів, прийняттю етнічного та культурного розмаїття світу та формуванню толерантності.

У контрольних групах факультету корекційної педагогіки та психології в результаті дослідження виявилися дещо вищими показники рівня соціальної толерантності (на 0,5%). На наш погляд, знайомство майбутніх педагогів зі спеціальними дисциплінами, що вивчають особливості розвитку, навчання, виховання дітей з особливими потребами сприяє формуванню толерантних

установок стосовно тих соціальних груп населення, які є несхожими на інших завдяки своїм хворобам, а також позитивних установок стосовно певних соціальних процесів, таких як інклюзивна освіта, допомога та підтримка держави щодо цих верств населення.

Разом з тим, ми можемо зазначити, що саме у студентському середовищі активізуються міжкультурні комунікації, тому що кожен студент сьогодні має контакти з іншими культурами через читання зарубіжної літератури, перегляд іноземних фільмів, через знайомство з іноземним мистецтвом, пресою, телебаченням, музикою. Студенти швидше освоюють нові засоби комунікації, деякі мають змогу виїжджати за кордон на навчання чи стажування, а це актуалізує і загострює проблему міжкультурних комунікацій. Отже, ситуація сьогодні вимагає від усіх студентів вищих навчальних закладів і, зокрема, майбутніх педагогів, ґрунтовного вивчення іноземної мови та світової культури для ефективного міжкультурного діалогу та формування толерантної свідомості. На необхідності вивчення культури наголошував і сам основоположник теорії міжкультурної комунікації, автор відомої роботи «Німа мова» («The Silent Language») Е.Холл, у якій він довів існування тісного взаємозв'язку між мовою, культурою та комунікацією[2, с.8].

Проблема міжкультурної комунікації та формування толерантності у майбутніх педагогів складна і багатогранна, але в першу чергу вона пов'язана з тим, що учасникам комунікації в процесі спільної взаємодії необхідно спілкуватися, а для будь якого спілкування, особливо міжкультурного і міжмовного потрібно мати таку якість, як толерантність. Для ефективної міжкультурної комунікації необхідно навчитися визнавати і цінувати культурні особливості один одного, виявляти взаємоповагу, солідарність до спільних цінностей, моральних норм і культурної подібності, усвідомлювати можливість взаємозбагачення культур та накопичення спільного міжкультурного досвіду.

Активізація євроінтеграційних процесів, включення України в Болонський процес, поява міжкультурного освітнього простору обумовлюють

необхідність осмислення освітнього потенціалу міжкультурних комунікацій та створення комплексної педагогічної програми, що забезпечить формування знань, умінь, навичок у майбутніх педагогів для ефективної і продуктивної міжкультурної комунікації. На формування освітнього середовища, сприятливого для розвитку міжкультурних комунікацій і формування толерантності учнівської молоді необхідно налаштувати всю систему навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Виховання у цілісному педагогічному процесі: навчально-методичний комплекс / укл. : Л. П. Вовк, О. С. Падалка, Г. Д. Панченко, В. В. Вишківська, О. В. Піскун. – К. : МП :Леся, 2008. – 376 с.
2. Грива О. А. Образовательный потенциал межкультурных коммуникаций в поликультурном сообществе : монография / О.А.Грива, С.А.Макиенко. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2016. – 144 с.
3. Декларація принципів толерантності / [Проголошена та підписана 16 листопада 1995 р.]. – Париж: ООН, 1996. – 16с. – (нормативний директивний правовий документ).
4. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В. Лекторский // Вопросы философии. – №11. – 1997. – С.46-54
5. Психолого-педагогический словарь / [сост. Рапацевич Е.С.]. – Минск: Современное слово, 2006. – 927с.
6. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Тренинг “Учимся толерантности“ // На пути к толерантному сознанию. Ответ. ред. А.Г.Асмолов.- М.: Смысл, 2000. – С.117-239.
7. History, Democratic Values and Tolerance in Europe: The Experience of countries in Democratic Transition. Council of Europe symposium, Sofia, October 1994. – 64 pp.
8. Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns. / J. Habermas // Bd. 2. – Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1981. – 348 S.

**Віра Петляєва**

*Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського*

## **ТВОРЧІ ГРУПОВІ ПРОЕКТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У статті висвітлено основні підходи в організації участі студентів у творчих групових проектах з метою формування їх моральної культури. Обґрунтовано актуальність і практичну значущість розв'язання проблеми морального виховання особистості майбутнього вчителя іноземних мов.*

**Ключові слова:** моральна культура, майбутній учитель, проекти.

Глобалізація, яка спостерігається сьогодні в крос-культурних комунікаціях, виражається в розширенні культурних контактів, запозиченні культурних цінностей, завдяки соціальним, політичним та економічним змінам взагалі у світі, та в Україні, зокрема. В цих умовах важливо зберегти і розвинути моральні цінності, наявні в нашій національній культурі і збагатити цінностями, що є в іншомовній культурі.

В сучасних умовах розвитку суспільства науково-теоретичні засади формування особистості, її загальної і, зокрема, моральної культури розроблялися у працях К. Байші, Л. Бурдейної, І. Грязнова, В. Діуліної, І. Зязюна, О. Кузнецової, В. Лозової, О. Олексюк, В. Плахтій, Г.Б. Полякової, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинської, Л. Хоружої.

Основи теорії морального розвитку вчителів, і зокрема студентської молоді, розкриті у працях І. Беха, М. Боришевського, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Пехоти, М. Стельмаховича та ін.



Як свідчать науковці в сфері педагогіки вищої школи, ефективність процесу формування моральної культури майбутніх учителів значною мірою залежить від безперервності педагогічних впливів на студентів, що зазначено в принципі системності.

Застосування системного підходу до вивчення педагогічних явищ знайшло своє відображення у роботах В. Беспалько, Л. Вовк, В. Загвязинського, Т. Ільїної, Н. Кузьміної та ін.

Якщо розглядати спеціальну методологію науки, то системний підхід є напрямом, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід в педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. Як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, де її складовими є суб'єкт пізнання, процес пізнання, мета пізнання, продукт пізнання, умови, в яких вона відбувається. [4, с. 305].

Процес формування моральної культури майбутніх учителів іноземної мови охоплює весь педагогічний процес, об'єднуючи навчання, позааудиторну діяльність, спілкування та діяльність студентів за межами навчального закладу. В процесі взаємодії викладач-студент та студент-студент поступово і відбувається засвоєння майбутнім учителем іноземної мови основ моральних та духовних цінностей суспільства, формування свідомого позитивне ставлення до цього процесу [5].

Сприяти комплексному формуванню всіх складових моральної культури вдається лише під час поєднання аудиторної та позааудиторної роботи.

В межах даної публікації розглянемо одну із сформульованих нами педагогічних умов формування моральної культури майбутніх учителів іноземної мови, а саме – участі студентів у створенні творчих групових проектів.

Таку роботу проводимо лише з експериментальними групами, в контрольних організація навчально-виховного процесу здійснюється за

традиційною методикою.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія, присутня під час роботи в групах, сприяє усвідомленню кожним студентом рівня моральності, допомагає взаємному збагаченню соціального досвіду, особистісних якостей, інтелектуальних здібностей тощо і є необхідним для розуміння та усвідомлення того, що кожен студент, як майбутній учитель несе велику відповідальність за майбутнє дітей.

За умов роботи в творчих групах (лабораторіях) студенти досягають успіхів у особистісному розвитку моральної культури лише взаємодіючи один з одним. Вони зіштовхуються з необхідністю вербалізації своїх думок і аргументацією своїх висловлювань, вчать дивитися на поставлену проблему з іншого погляду і аналізувати інші, досить часто протилежні думки.

Можна виділити п'ять основних критеріїв успішної діяльності в групах з метою розвитку моральної культури:

1. **Позитивна залежність.** Успіх кожного залежить від сумлінності інших. Студенти вчать взаємній відповідальності і роботі в команді.

2. **Підтримка.** Студенти підтримують один одного безпосередньо. Вони обмінюються думками, джерелами та матеріалами, дають оцінку виконаній роботі один одного з метою отримання спільного результату роботи. Вони роз'яснюють один одному новий матеріал і допомагають усувати прогалини в знаннях.

3. **Відповідальність.** Кожен студент бере участь в роботі групи і вносить свій внесок у роботу над заданою проблемою. Кожен учасник несе відповідальність за результат групової діяльності, виконує посильну йому роботу, намагається зрозуміти сутність питання.

4. **Соціальна компетентність.** Студенти вчать взаємній довірі і повазі, чітко висловлювати свої думки в процесі спілкування і вирішувати можливі протиріччя і конфлікти.

5. **Власна оцінка.** Студенти вчать оцінювати власний внесок в успіх групової роботи, а також оцінювати спільну роботу групи з точки зору використовуваних методів роботи, знаходити причини невдач.

Під час такої роботи студенти в групі розподіляють між собою посади: спікера, аналітика, презентатора, тайм-аутера (для аудиторної роботи), секретаря, координатора, а також мають змогу самостійно придумати собі іншу посаду, за згодою групи. Зупинимося на обґрунтуванні посадових обов'язків.

1. Спікер групи (може розподіляти ролі в межах групи; проводить інструктаж щодо мети, завдань і алгоритму виконання завдання; залучає до роботи всіх учасників; ініціює дискусію за змістом запропонованих пропозицій; пропонує учасникам висловлюватися по черзі; проводить попереднє голосування щодо запропонованих ідей; здійснює опитування членів групи відповідно до завдань; підбиває підсумок спільної діяльності; бере участь у обговоренні).

2. Аналітик (аналізує роботу учасників групи; зіставляє особистісний освітній продукт кожного з освітніми продуктами інших членів групи, порівнює, критично оцінює відповіді, пропозиції, допомагає групі розкрити сутність проблеми, спонукає до прийняття виваженого рішення; бере участь у обговоренні).

3. Презентатор (доповідає про результати роботи групи; представляє узгоджене рішення або результати власної діяльності кожного учасника чи найбільш доцільного варіанту; представляє сукупний освітній продукт; аргументує висловлені позиції; бере участь у обговоренні).

4. Тайм-аутер (стежить за часом виконання роботи, порушенням часу під час виступу презентатора та учасників групи; координує роботу всіх учасників і кожного зокрема, допомагає не відступати від розкладу і сконцентруватися на загальній проблемі; відповідає за регламент; бере участь у обговоренні).

5. Секретар (веде записи результатів роботи групи, висловлених учасниками під час обговорення думок, пропозицій, ідей, нестандартних підходів; бере участь у обговоренні).

6. Координатор (організовує комунікативне співробітництво;

допомагає конкретному членові групи, якщо в цьому є потреба; стимулює комунікативну активність учасників, переконує конструктивно критикувати, досягати рішень, компромісів, не відхилятися від завдань, шукати нові ідеї щодо розв'язання проблеми; підбадьорює, гармонізує психологічний комфорт групи, створює атмосферу творчого спілкування, позитивного настрою; бере участь у обговоренні).

Варто зазначити, що на початку роботи студентів в творчих групах не в усіх було присутнє співробітництво, що є необхідною умовою ефективності процесу формування моральної культури майбутніх учителів іноземної мови. Це було помітно на перших же консультаціях; між студентами не вдавалося досягти навіть компромісу, не кажучи вже про співробітництво; вони не могли розподілити обов'язки, під час обговорення планів роботи групи були помітні дискусії заради перемоги, а не результату. Всі розглянуті ситуації були наслідком відсутності у студентів належного рівня поваги до інших, великодушності, толерантності, що є показниками їх моральної культури. В межах нашої дослідно-експериментальної роботи важливим було досягти самостійного знаходження студентами причини такої ситуації. Тому ми задавали студентам навідні запитання: «Як Ви вважаєте: чому у вашій групі така ситуація?» (кожен студент називав винними всіх інших студентів), «Чи подобається вам така атмосфера в групі?» (негативно відповідали всі студенти), «А що, на вашу думку, потрібно змінити?» (кожен давав поради іншим).

Допомогли довірливі стосунки між викладачем та студентами, які нам та нашим колегам, що приймали участь в експериментальному навчанні вдалося налагодити. Це поняття включає в себе як педагогічний вплив, так і власну активність студента, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання). Взаємна активність педагогів і студентів визначається терміном педагогічне співробітництво, що означає своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють один

одного і досягають успіху в розв'язанні поставлених завдань. Природно, що змін зазнають і суб'єкти, і ті об'єкти, на які спрямована взаємодія. Разом – означає не сумарно, а взаємодоповнюючи. Тому педагог має вміти розпізнавати особливості й основні причини особистісних протилежностей, знаходити компроміс, поєднувати інтереси, будувати партнерство зі студентами. Акцентуємо на тому, що викладач має налагодити саме співробітництво, а не компроміс, що добре підходить для ділових стосунків, а не педагогічних. Лише за умов взаємоповаги, бажання довіряти одне одному взаємодія викладача та студента стає досяжною.

Потім ми, нагадуючи студентам вислів Платона «Ти не можеш змінити світ, ти можеш змінити себе. Зміни себе і ти зміниш світ», спонукали кожного замислитися над власною поведінкою та власними моральними якостями, яких не вистачає, щоб змінити ситуацію на краще.

Процес вдосконалення моральної культури – це внутрішній процес самостійних змін особистості. Проте, з досвіду відомо, що на практиці самостійна діяльність студентів – майбутніх учителів іноземної мови стосовно аналізу, оцінювання, планування вдосконалення рівня моральної культури є складним, тривалим та суперечливим процесом. Для його успішної реалізації потрібна стійка позитивна мотивація. Сформуванню такої мотивації (або ж підтримувати, у випадку, коли вона вже сформована) допомагають: вивчення досвіду педагогів-новаторів (В. Шаталова, В. Сухомлинського, Є. Ільїна, Ш. Амонашвілі, І. Волкова, М. Гузика, С. Лисенкової, М. Щетиніна, О. Захаренка та ін.) та перегляд сучасних педагогічних фільмів («Тріумф», «Хористи», «Тримай ритм» та інші).

Як свідчить досвід, студенти факультету іноземної філології рекомендовані педагогічні фільми починають переглядати спочатку, а потім – досвід педагогів-новаторів. Зумовлено це, в першу чергу тим, що зазначені фільми в оригіналі транслюються іноземною мовою і тому студенти, задля вдосконалення іноземної мови переглядають їх спочатку в оригіналі, а потім – з перекладом. Для студентів, у яких другою мовою після англійської є

китайська, особливо цікавим є фільм «Карате-пацан», переглядаючи який, вони, окрім іншого, можуть доторкнутися до історичних та культурних особливостей Китаю. Аналогічно для студентів з другою арабською мовою підвищеним інтересом користується фільм «Діти небес»; французької – «Хористи».

Відомо, що відповідальність – це категорія моралі. Досвід свідчить, що найскладніше самотійно розподіляти обов'язки. Саме тому намагаємося, щоб обов'язки у групі (для організації групових творчих проєктів) студенти розподіляли самотійно і втручаємося в цей процес лише за проханням студентів. Важливо зазначити, що тут слід дотримуватися принципу "кожний робить те, що зможе зробити краще за інших". Розвитку моральної культури сприяє також необхідність допомогти один одному, оцінювати один одного, критикувати, а найголовніше – нести відповідальність за свою роботу перед собою, своєю групою, всім колективом. Поділ на групи (4-6 студентів) здійснювався студентами добровільно. В подальшому це підвищило продуктивність роботи в групі та ефективність формування моральної культури.

В ході експериментальної перевірки ефективності однієї з педагогічних умов ефективного формування моральної культури, а саме творчих групових проєктів зі студентами іноземної філології кожній групі була запропонована своя проблема, яка прямо чи опосередковано стимулювала їх до поглиблення знань у сфері моральних цінностей та моральної культури, над якою вони будуть працювати два навчальних семестри. Група на цей період називалася «творча лабораторія» та орієнтовні завдання.

Завдання в ході роботи могли змінюватися самими студентами. Періодично (в середньому раз на два тижні) кожна група збиралася для консультації з педагогом, що брав участь у експериментальній перевірці педагогічних умов формування моральної культури для обговорення результатів проробленої роботи та планування подальших дій. Дітей чи класи для виконання поставлених завдань студенти досить успішно знаходили

самостійно, в основному через родинні зв'язки. Кожній групі видавалися орієнтовні завдання, а звіт пропонували подати або в письмовій або ж у відео-формі.

В результаті такого виду діяльності, окрім ефективного формування моральної культури, вдається кардинальним чином переорієнтувати ставлення студентів до майбутньої професії з негативного або байдужого на позитивне, а також підтримати позитивну мотивацію студентів, які цілеспрямовано вступали до педагогічного закладу, що безперечно позитивно сприятиме ефективному формуванню в них моральної культури.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Андрущенко В.П. Роздуми про вчителя // Вища освіта України – 2011. - №2. – С. 6-12.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. Посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Вовк Л. П. З'ясування дидактичної моделі науки і дисципліни / Л. П. Вовк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 53: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 5–10.
4. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури/ Ю.О. Шабанова; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. – Д.: НГУ, 2014. – 120 с.
5. Шикиринська О.В. Аналіз художніх фільмів педагогічного змісту у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів-філологів // Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Слов'янська філологія: історія, сьогодення, перспективи»: статті, тези / відповідальна за випуск Л.Ю.Ріднева; [редкол. Зелінська О.Ю., Коваль В.О., Осіпчук Г.В., та ін.] – Умань: ВПЦ : «Візаві», 2017. – с. 72-75.

**Олена Василівна Назаренко,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*  
*кафедри іноземних мов КНУТД*

## **ЗАРУБІЖНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД У ПРАЦЯХ НАУКОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ**

Інноваційні ідеї зарубіжної педагогічної науки активно використовувались вітчизняними вченими-педагогами на початку ХХ століття. Тенденція відмови від дореволюційної системи освіти й виховання, освітні реформи 20-х років зумовили активне вивчення світового педагогічного досвіду й створення на його основі різноманітних педагогічних концепцій в Україні. В центрі уваги були питання розвитку особистості дитини, розгляд теорії «вільного виховання», проблеми трудового загартування. У зв'язку з цим більшої актуальності набули педагогічні погляди зарубіжних учених кінця ХІХ – початку ХХ ст. (М. Монтесорі, Г. Шарельмана та ін.), а також праці Й. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо та ін. Серед найбільш авторитетних історико-педагогічних досліджень того часу були праці С. А. Ананьїна, Г. Є. Жураківського, Б. С. Манжоса, О. Ф. Музиченка, В. П. Роднікова.

Значна частина їх публікацій присвячена розгляду німецького педагогічного досвіду. Педагогічна думка Німеччини на той час була більш прогресивною, порівняно з іншими європейськими країнами. До того ж, розвиток української й німецької школи відбувався в схожих соціально-економічних умовах, тому українські педагоги досліджували та аналізували повоєнний стан німецької школи та післяреволюційний стан радянської школи. Так, проблеми педагогічної науки в Німеччині детально розглянуті в



праці С. А. Ананьїна, який виокремив такі проблеми, як відсутність єдиної системи освіти, політичне виховання дітей, проблема пріоритетності впливів, робота сільського вчителя, визначення цілей виховання; комплексне навчання. Причиною відсутності єдиної системи народної освіти, розбіжності позицій педагогів щодо політичного виховання в Німеччині С. А. Ананьїн вважав класові протистояння, що відбувались в німецькому суспільстві. Зокрема, існувало три основні точки зору на проблему політичного виховання, жодну з яких вчений не вважав цілком правильною: аполітичне виховання, формування в учнів міцних політичних переконань та об'єктивізм учителів при висвітленні різних політичних поглядів [1]. Говорячи про існування різних поглядів на мету виховання в педагогічній думці Німеччині, С. А. Ананьїн акцентує увагу на підпорядкованості мети виховання суспільній ситуації. Характерно, що дослідник описав ситуацію в педагогіці Німеччини, яка згодом відбувалась і в радянській педагогіці: мету виховання педагоги змушені були визначити по-іншому, відповідно до програм уряду, що прийшов до влади.

Проблему становлення школи в Радянському Союзі та Німеччині у складних суспільно-економічних умовах досліджував також О. Ф. Музиченко. Він вважав корисним використання досвіду розвитку німецької школи в післявоєнний час, тому звернув увагу на такі її позитивні досягнення, як турбота про вдосконалення методик викладання шкільних дисциплін, регулярна організація лекцій для педагогів. Проте вчений не розділяв такі погляди європейських педагогів, як, наприклад, необхідність роздільного навчання хлопців та дівчат [5].

Науково-педагогічні концепції західноєвропейських країн та США, а також можливості їх використання в Україні стали предметом дослідження Б. С. Манжоса. Зосередившись на теоретичному обґрунтуванні процесу навчання, вчений розглянув німецьку структурну теорію, якій протистояв американський біхевіоризм. Ці концепції мали протилежні погляди на суть процесу навчання, в якому виокремлено дві проблеми: проблема пам'яті та проблема успіху. Американські педагоги вважали, що успіху в навчанні

досягають несвідомо, випадково. Німецькі ж учені дотримувались думки про те, що в процесі навчання наявні попередні акти свідомості, розуміння ситуації. Б. С. Манжос вважав, що вітчизняним педагогам доцільно використати наукові результати обох сторін [3]. Висвітлення американської педагогічної думки представлено в низці праць ученого. Він регулярно переглядав педагогічну періодику та друкував статті, присвячені останнім досягненням американських педагогів, більше уваги приділяючи особливостям застосування проектного навчання, а також способам його впровадження у вітчизняній педагогічній практиці. Завдяки таким публікаціям українські вчителі мали змогу отримати більш повне уявлення про нові методи навчання.

Впровадження ідей трудової педагогіки у вітчизняну школу 20-х років зумовило звернення науковців інституту до розгляду зарубіжної педагогічної думки з цього питання. Помітний внесок у висвітлення розвитку ідей трудового виховання, починаючи з Античності і до ХХ ст., належить С. А. Ананьїну. Вчений проаналізував погляди класиків зарубіжної та вітчизняної педагогіки та визначив чинники, які впливали на розвиток теорії трудового виховання. Так, обґрунтувавши принципи трудового виховання в українській педагогіці, С. А. Ананьїн підкреслив їх відмінність від російської педагогічної думки: політехнізм в основі російських навчальних планів та спрямованість на професійну освіту в українських школах [1].

В. П. Родніков, як дослідник історії педагогіки, вивчав ідеї трудової школи в творчості зарубіжних вчених: В. Лая, Г. Кершенштейнера, Р. Зейделя та інших. Він запропонував такі шляхи впровадження трудової педагогіки в Україні: організувати навчання в школах на основі самодіяльності учнів; підвищити рівень навчання ручній праці в школах таким чином, щоб праця стала основою всього шкільного курсу; організувати при школах майстерні, де діти будуть навчатись найпростішим ремеслам; розвивати в школярів навички до колективного співробітництва [6].

Вивчаючи історію розвитку трудового виховання, вчені інституту низку праць присвятили педагогічним ідеям Й. Песталоцці. Так, значення

педагогічної діяльності Й. Песталоцці для розвитку освіти висвітлив Г. М. Іваниця. Вчений розкрив найголовніші дидактичні принципи, висунуті великим педагогом (принцип природовідповідності, наочності, послідовності й наступності, демократизації, зв'язку навчання з життям). Особливо цінними він вважав погляди вченого про необхідність творчості, самодіяльності й активності учнів у процесі навчання: «Замість сліпого механічного засвоєння Песталоцці кладе в основу педагогічної роботи творче ознайомлення дитини з навколишнім життям» [2, С. 18]. Важливим є те, що Г. М. Іваниця акцентував увагу на тих питаннях педагогічної спадщини Й. Песталоцці, які на той час були недостатньо досліджені українськими науковцями. Це погляди щодо важливості виховання ініціативних, самостійних особистостей, здатних мислити творчо [2].

Питання розвитку педагогічних ідей Й. Песталоцці у вітчизняній педагогіці досліджував О. Ф. Музиченко. Прослідковуючи розуміння та використання в дореволюційний період ідей педагога, О. Ф. Музиченко звернув увагу на наочне навчання. Таке навчання, за Й. Песталоцці, передбачає надання переваги ознайомленню з довкіллям, екскурсіям, використанню справжніх речей замість їх зображень. О. Ф. Музиченко підкреслював, що ідеї великого педагога вітчизняні вчителі не завжди правильно реалізували, в результаті чого знижувалась якість навчання. Наприклад, постійне пояснення вчителем усього, що діти бачать, розвіювало їхню увагу й не сприяло встановленню зв'язків між явищами. Використання наочності в одних педагогів обмежувалось лише стінами школи, у інших, навпаки, воно виходило за її межі. Тому важливо глибше вивчати спадщину Й. Песталоцці для того, щоб взяти з неї все корисне для педагогічної науки, зазначав учений [4].

Поряд з активним дослідженням зарубіжної педагогічної думки ХІХ-початку ХХ століття викладачами НПУ імені М. П. Драгоманова у 20-х роках минулого століття проводились фундаментальні наукові пошуки, присвячені розвитку педагогіки західноєвропейських країн, починаючи з педагогічної

думки в стародавній Греції та Римі. Зазначимо посібник «Нариси з історії педагогіки» Г. Є. Жураківського, який був високо оцінений як тогочасними, так і сучасними дослідниками, оскільки в той період замість курсу історії педагогіки у вчительських навчальних закладах викладався переважно курс «Сучасні педагогічні течії». Тому він важливий для вивчення саме історії розвитку освіти. Прослідковуючи розвиток педагогічної думки в Стародавній Греції та Римі, вчений детально описав систему освіти і виховання в різних прошарках давньогрецького суспільства, акцентуючи увагу на вихованні дітей різних вікових груп, на змісті освіти в різних типах шкіл, а також (що є особливо важливим для періоду 20-х років ХХ ст.) на особливостях сімейного виховання. В праці розкрито педагогічні погляди античних мислителів – Цицерона, Квінтіліана, Плутарха й особливо Платона та Аристотеля. Зокрема, в освітніх поглядах Платона підкреслено необхідність розвитку здібностей та задатків у дітей, важливість формування інтересу до навчання, організації занять в ігровій формі тощо.

Таким чином, зарубіжний педагогічний досвід активно й глибоко вивчався та використовувався вченими НПУ мені М. П. Драгоманова переважно у 20-х роках ХХ ст., в наступні ж десятиліття через посилення тоталітарного тиску та контролю держави над усіма сферами суспільного життя дослідження істориків педагогіки були зосереджені переважно на досягненнях вітчизняної педагогічної науки. Аналізуючи ідеї зарубіжної педагогіки, вчені орієнтувались на актуальні проблеми десятиліття (ідеї трудової педагогіки, розвиток особистості учня в процесі навчання, проблема реформування освіти), висвітлювали питання розвитку освіти впродовж століть, а також аналізували педагогічні концепції провідних європейських педагогів.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Ананьїн С. А. Актуальні педагогічні питання на Заході // Рад. освіта. – 1924. – № 1–2. – С. 85–97.

2. Іваниця Г. М. Песталоцці й початкове навчання // Рад. освіта. – 1927. – № 2. – С. 10–24.
3. Манжос Б. С. Дві теорії навчання // Шлях освіти. – 1928. – № 12. – С. 200–220.
4. Музиченко О. Ф. Ідеї Песталоцці на Україні й у Росії // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 57–73.
5. Музиченко О. Ф. Сучасна школа в нас та за кордоном // Рад. освіта. – 1924. – № 12. – С. 93–97.
6. Родніков В. П. На порозі к делу // Пролетарська освіта. – 1920. – № 3–4. – С. 23–26.

**Оксана Василівна Вознюк,**

*викладач кафедри теорії та історії педагогіки*

## **ДІЯЛЬНІСТЬ ПРОТЕСТАНСЬКИХ ГРОМАД В ІСТОРІЇ ОСВІТИ РЕГІОНІВ УКРАЇНИ (II пол. XIX – 30-ті рр. XX ст.)**

*Стаття присвячена розгляду і аналізу діяльності протестантських громад означеного періоду. Акцентовано, за прикладом вітчизняної інтелігенції, громади зосереджували свою діяльність на поширенні загальної грамотності, популяризації рідної мови, знань про історію, культуру, традиції свого краю.*

**Ключові слова:** *протестантські громади, загальна грамотність, національні цінності, морально-духовні пріоритети, виховання дітей та молоді.*

Суспільно-економічні, культурні, національні, соціальні, політичні трансформації періоду II половини XIX – 30-тих рр. XX ст. спонукали різні

громадські, етнічні, конфесійні організації активно відгукуватись на потреби населення. Визнання пріоритету загально громадянських свобод, і зокрема, свободи сумління, захоплення ідеями соціальної рівності і демократизму спонукало до пошуків середовища, яке давало можливості самовираження, самодіяльності, ініціативи, зокрема, і духовно орієнтованої. Освітянська громадськість в Україні середини ХІХ ст. була призвичаєна до діяльності у складних умовах репресій, соціальної і національної неуваги аж до ігнорування. Українські достойники громадсько-педагогічної думки і діяльності співвідносили запровадження знань серед народу з громадянським покликанням, з ідеєю обстоювання соціальної справедливості, гуманізму [1, с. 46]. За освіту і навчання простого народу виступили представники суспільно-політичних, суспільно-педагогічних, релігійних напрямків.

Діяльність протестантських громад в історії освіти регіонів України спрямовувалась в декількох аспектах. За прикладом української інтелігенції громади включалися у справу поширення освіти серед народу через організацію освітніх курсів з різних напрямків, роботи бібліотек, використанні періодичних видань для популяризації рідної мови та національної культури. Приділялась увага вихованню дітей та молоді, зокрема, через функціонування музичних, хорових, творчих гуртків.

Протестантські громади активізували діяльність у регіонах через досвід освіти та започаткування шкіл, який розповсюдився в Україні за рахунок збільшення поселенських колоній на значній території (менонітів, лютеран, реформаторів - Київська, Херсонська, Катеринославська, Волинська, Харківська, Таврійська губернії). Провідне значення у протестантській педагогіці мало відображення національного характеру шкіл та освіти кожного народу, освітня діяльність лютеран і реформаторів (до ХІХ ст. – кальвіністи) не була обмеженою по відношенню до українців та інших етнічних груп [3, с.45].

Початок землеробської колонізації Півдня України, який припадає на 80-ті роки XVIII століття, був пов'язаний з переселенням на зазначені території менонітів, німців, чехів та гуттерів тощо.

Розширення іноземних колоній сприяло появі нових шкіл, формуванню своєрідної системи позаінституційного поширення знань. Організація освіти була першочерговим завданням переселенців, незалежно від їх рівня добробуту. Хоча в глобальному вимірі протестантські школи були нечисленними, не задовольняли повною мірою вимог тогочасної педагогіки, не всі мали необхідну матеріальну базу, та все ж вони зайняли своє місце у вітчизняному освітньому процесі. Місіонерська діяльність лютеран та реформаторів, які нерідко добре володіли українською мовою зосереджувалась на поширенні освіти серед місцевого населення.

В історії діяльності протестантських громад важливим компонентом була громадсько-педагогічна. Освітні товариства, лекторії, недільні школи, професійноорієнтовані заклади створювались як ініціативами громад, так і з персональною участю представників протестантського віросповідання.

Серед шляхів сприяння освіті і виховання населення протестанти обирали недільні школи, зокрема, аудиторію поширення грамоти серед дорослого населення, виховні заходи громадянського спрямування для дітей, заходи морально-педагогічного впливу на сім'ю. Відкритість протестантських шкіл для дітей різних віросповідань та національностей сприяло загальному поза інституційному поширенню знань серед молоді. Окремі заклади користувалися значним авторитетом.

У школі, відкритій 1827 року при євангелічно-лютеранській громаді Харкова, в будинку голови церковної ради Василя Гільдебрандта, навчалися діти православного віросповідання. За обсягом викладання наук, школа відповідала повітовому училищу. Наприкінці 40-х років XIX століття ця школа користувалася великим авторитетом.

У 1846 році у м. Сімферополі Херсонської губернії також була відкрита школа при євангелічно-лютеранській громаді і до 1861 року там могли

навчатися діти різних національностей. З 1856 року на хуторі Миколаївському Ананіївського повіту (Херсонська губернія), що був визнаним регіоном поширення євангельської віри, почала діяти школа. Її організував відпускний солдат Лев Попов з власної ініціативи при своїй громаді [8, с.113].

У Києві протестантська освіта і виховання поширювалось зусиллями громади лютеранських поселенців. У 1852 році лютеранська громада відкрила школу завдяки авторитетним науковим діячам. Головним сподвижником цього руху був відомий аптекар Георг-Фрідріх Бунге. Микола Християнович Бунге став фінансистом, засновником київських комерційних банків, професор університету Св. Володимира (тричі обраний ректором), перший російський прем'єр-міністр (1823 – 1895).

У Київському регіоні на початку ХХ ст. протестантські лідери, зокрема, М. Яценко, Д. Тимощенко, І. Кириченко висували ініціативи створення молодіжних гуртків, дитячих недільних шкіл, курсів для дорослих, які мали на меті поширювати загальноосвітні знання. Наприклад, діяльність київської української громади, заснована у 1907 році, була спрямована головним чином, на поєднання загальної освіченості з морально-духовними вихованням. Поширення просвітницької діяльності євангельського руху відбувалось і в Чигиринському та Черкаському повітах Київської губернії. У с. Топилівці та с. Суганівці з 1890 р. існували організовані громади, в яких серед іншого, проводились навчання грамоті [5, с. 101].

Формуванню самосвідомості народу об'єктивно сприяло використання представниками українського населення рідної мови у процесі релігійної обрядовості. На сторінках газети «Рада» (позапартійне українське видання, виходила в Києві у 1906-1914 рр.) у 1911 році зазначалось, що «штунди, релігійні секти і католицтво через те мають успіх серед української людності, що навчання в них проводиться на рідній, всім зрозумілій мові» [7, с. 36]. Певна річ, це ознака того, що народ найперше шукав освіти, спілкування та духовності на рідній мові. Громадсько-педагогічна діяльність протестантів віддзеркалювала допомогою реалізацію цих пошуків.



На початок ХХ ст. У Києві активно діяли декілька фельдшерниць-проповідниць. Поряд з наданням медичної допомоги вони спілкувалися щодо релігійних питань, а також на власному прикладі демонстрували принципи милосердя, піклування про ближнього, турботливе ставлення до оточуючих, що є складовою загально людських моральних цінностей. Протестантами також влаштовувалися дешеві, або навіть безкоштовні їдальні, швейні майстерні для бідних жінок тощо. У своїй діяльності протестанти використовували навіть технічні відкриття, різноманітні винаходи. Вони, наприклад, поширювали грамофонні плівки з релігійними піснями [8,с.145]. Ці факти дають можливість виснувати, що протестанти активно цікавилися життям суспільства, були досить обізнаними у нових економічних і технічних можливостях, а також вкладали кошти у просвітницьку та благодійну діяльність.

З II пол. ХІХ ст., у зв'язку з дозволом уряду іноземцям купувати землю у приватну власність та призначенням додаткових пільг, більш масово розпочалось колонізація на Волині. Збільшилась кількість протестантських шкіл при громадах, станом на 1892 рік їх було уже 337. Навчання тривало п'ять днів – з понеділка по п'ятницю; вивчалися латинська та німецька мови, письмо, рахунок; проводилися уроки музики, співів; учні отримували знання з географії та історії, також обов'язковим було вивчення мови. Приділялась увага як індивідуальній навчальній роботі, так і фізичному вихованню [6, с. 69]

В освітній діяльності в регіонах протестанти велике значення надавали творчій роботі з дітьми та молоддю. Для цього влаштовувалися спеціальні дитячі зібрання, організовувалися недільні школи та юнацькі гуртки. Функціонування бібліотек, оркестрів (струнних і духових), хорів, гуртків рукоділля та художньої творчості при громадах також позитивно впливали на навколишніх. У 30-х роках ХХ ст. при релігійній протестантській громаді у Дніпропетровську існував гурток для дітей та молоді, який включав у себе сім секцій різного плану. Пріоритетом серед молоді користувались літературні та хорові секції при протестантських громадах. Хор під керівництвом Петра

Цимбала вивчав ноти за італійською системою, мав у своєму репертуарі українські народні твори, мелодекламації, невеличкі п'єси, з якими відвідував навколишні села. Двічі на тиждень організовувались літературно-художні гуртки, де звучали хорові співи, декламації, художнє читання, діалоги, музика. Про авторитетність діяльності цих гуртків згадували деякі політичні пропагандисти, зазначаючи, що хоча гурток був у великому культурному центрі – Дніпропетровську, - де є десятки чудових бібліотек та клубів, однак постановка художньо-музичної роботи протестантів цікавила молодь. Творчий ансамбль музикантів та хористів, організований протестантами у с. Грицівка на Полтавщині, користувався популярністю серед навколишніх сіл. Учасники колективу проводили концерти, виконуючи класичні та духовні твори, декламуючи вірші. Їх діяльність згуртовувала навколо себе молодь. Досить помітною була діяльність громад щодо виховання молоді у селах Струньків та Дяківці Гайсинського повіту Подільської губернії [8, с.117].

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Вовк Л.П. Історія освіти і педагогіки у загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посібник-коментар із пропедевтики вивчення історії педагогіки. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. - 332 с.
2. Вовк Л.П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості). – К. : Пошуково-видавниче агентство, Видавничий центр «Просвіта», 1998. – 179 с.
3. Грушевський М. С. З історії релігійної думки на Україні / М. Грушевський. - К. : Освіта, 1992. - 192 с.
4. Драгоманов М. Про брацтво хрестителів або баптистів на Україні. Коломия, 1893. – 160 с.
5. Кравченко П. А., Сітарчук Р. А. Протестантські об'єднання в Україні у контексті соціальної політики більшовиків (20-30 роки ХХ століття). - Полтава: АСМІ, 2005. – 112 с.

6. Любащенко В. Українська Лютеранська Церква // Релігійна панорама. – 2003. – № 2. – С. 66-78.
7. Опря І. З історії адвентизму на Правобережній Україні / Ігор Опря // Людина і світ. — 2000. — № 10. — С. 34–36.
8. Решетніков Ю. Санніков С. Огляд історії Євангельсько-баптистського братства в Україні. — Одеса: Богомисліє, 2000. — 230 с.
9. Яроцький П. Протестантизм в Україні: динаміка змін // Людина і світ – 2004. - №7. – с.3-10.

**Яна Юріївна Дем'янчук,**

*Факультет педагогіки та психології*

*Науковий керівник - кандидат педагогічних наук,*

*доцент О.О.Войналович*

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*Стаття присвячена питанню ролі вчителя в процесі формування читацької самостійності молодших школярів, підготовці вчителя до залучення школярів до мистецтва читання.*

**Ключові слова:** *читання, читацька компетентність, техніка читання.*

Читання посідає чільне місце у житті школяра, виступає засобом розвитку і самоосвіти, проєктивної розрядки, задовольняє потребу в спілкуванні, співпереживанні та дозвіллі. Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти мета літературного читання полягає у формуванні читацької компетентності учнів, яка є базовою складовою читацької комунікативної і пізнавальної компетентності, ознайомленні учнів з дитячою

літературою як мистецтвом слова, підготовці їх до систематичного вивчення літератури в основній школі.

Читання художньої літератури допомагає дитині пізнати навколишній світ, сприяє вихованню прагнення бути корисною в суспільстві, прищеплює любов до природи, до праці. Воно збагачує мову учнів, сприяє розвитку їхнього мислення. Діючи на читача через уяву, художній твір впливає на розвиток його моральних та естетичних якостей; захоплення життям героїв твору, їхньою поведінкою, обурення негативними вчинками персонажів відіграє значну роль у формуванні власних переконань.

Як зауважує О. Вашуленко, читання спрямоване на отримання інформації з того питання, яке цікавить читача, а його мотивами виступають: соціальні, обумовлені запитом суспільства; особистісні, що пов'язані з власним розвитком, естетичним переживанням. [4]

За С. Гончаренком, дитяче читання розглядається в широкому значенні як твори художньої, науково-художньої, науково-популярної літератури і художньої публіцистики для читання дітей і підлітків; у вузькому, спеціальному значенні – як педагогічно спрямований процес прилучення дітей і підлітків до літератури, виховання в них любові до книги.[1]

У системі початкового навчання літературна освіта спрямована на розвиток інтелектуальної та емоційної сфер кожного учня. Вона допомагає пізнавати навколишній світ крізь призму художнього твору, збагачує знаннями, формує гуманістичне ставлення до дійсності та виховує, стає першоосновою для розвитку мовлення, естетичного почуття молодших школярів. Як вказував К. Ушинський, читання є джерелом розвитку дитини, становлення як особистості, яка здатна правильно сприймати, усвідомлювати, розуміти прочитане. Цей зв'язок К. Ушинський розглядав як важливий, довготривалий та взаємообернений процес, що здійснюється непомітно, своєрідними шляхами – від неусвідомленого вивчення віршів, де працює тільки механічна пам'ять, до розуміння слів та речень, а пізніше і думки, вираженої в них, що довгий час може залишатись незрозумілою для дітей.[7]

Відповідно до чинної програми з літературного читання, Державного стандарту початкової загальної освіти визначено, що **метою літературної освіти** є залучення школярів до мистецтва читання, ознайомлення з видатними творами національної і світової літератури.

**У завдання** літературної освіти входить:

- залучення учнів до мистецтва читання;
- ознайомлення із національною та світовою дитячою літературою різноманітної за тематикою та жанровими характеристиками, розширення кола читання;
- формування літературознавчих, естетичних знань;
- розвиток читацьких умінь (читати правильно, швидко, виразно, усвідомлено тощо);
- розвиток спеціальних здібностей і вмінь (за Л. Івановою, це «образне поетичне бачення світу, високий розвиток творчої уяви, особливу емоційну вразливість, добре розвинену здатність реагувати на експресію слова»);
- сприяння розвитку творчих літературних здібностей дітей;
- формування системи морально-етичних та соціальних поглядів на основі прочитаного;
- навчання аналізувати і давати власну рецепцію художнім творам;
- виховування читацької самостійності і формування бібліотечно-бібліографічної компетенції.

Зміст літературної освіти базується на художньо-естетичному, логічному, літературознавчому принципах. Коло читання молодших школярів складають твори усної народної творчості (приказки, прислів'я, загадки, скоромовки, лічилки, казки, легенди), літературні казки українських та зарубіжних авторів, твори українських та зарубіжних письменників і поетів, дитячі газети і журнали, довідкова література.

Для повної реалізації мети і завдань літературної освіти молодших школярів важливими є **висока техніка читання** учнів, їх читацька компетентність.

До **пріоритетних напрямів роботи** з формування першооснов літературної освіти належать:

- удосконалення повноцінної навички читання;
- формування умінь школярів адекватно сприймати літературні твори, працювати з дитячою книжкою;
- ознайомлення школярів з дитячою літературою широкого тематичного та жанрового кола, різних українських та зарубіжних авторів;
- розвиток творчих літературних здібностей учнів;
- формування системи морально-етичних і соціальних переконань у зв'язку з прочитаним.

Основними формами опанування змісту літературної освіти виступають **уроки класного і позакласного читання**, уроки зарубіжної літератури – предмета варіативної частини навчального плану.

**Відповідно у структурі літературної освіченості молодших школярів виокремлюють компоненти:**

- техніка читання;
- стійкий інтерес до читання;
- практичні вміння, пов'язані з вибором книг, критичним засвоєнням їх змісту, сформованість читацького кругозору, літературознавчих уявлень та вмінь;
- самовираження через творчу діяльність у зв'язку з прочитаним;
- правильна читацька діяльність і самостійне дитяче читання (сформована читацька самостійність) [6].

**Як зазначає О. Пометун, стрижневим моментом у навчанні** молодших школярів є **компетентнісний підхід**, тобто спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу

виступає формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. [5] Цей підхід базується на концепції компетенцій як основі формування в учнів здібностей розв'язувати важливі практичні задачі і виховання особистості в цілому. Такий підхід перспективний щодо розробки змісту освіти, оскільки він може надати йому діяльній і практико орієнтованій спрямованості.

Вирішення першочергового завдання сучасної школи – створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості – потребує використання нових резервів її початкової ланки. Особливо актуальною стала проблема розвитку читацької самостійності молодших школярів, оскільки саме сформованість навичок самостійної роботи з книжкою є однією з передумов інтелектуального й духовного розвитку.

Сучасна методична наука, використовуючи кращі надбання педагогічної спадщини, визначила основні напрямки літературної освіти школярів; встановила вимоги до вмінь учнів початкових класів щодо роботи з книжкою; окреслила зміст та структуру занять із позакласного читання. Однак цілі, окреслені в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») та в Концепції літературної освіти, вимагають оновлення навчально-виховного процесу відповідно до умов сьогодення. Все це зумовлює необхідність підвищення рівня розвитку читацької самостійності молодших школярів. Значні можливості для вирішення поставлених завдань закладені в удосконаленні змісту позакласного читання, в запровадженні системного підходу до організації й проведення уроків, у підвищенні їх ефективності шляхом удосконалення форм і використання найраціональніших методів і прийомів навчання. Поняття «читацька самостійність» є ключовим, тому розглянемо його більш докладно.

Так, К. Ушинський розглядав читацьку самостійність як здатність читача зрозуміти твір, відчувати його. О. Джежелей вважає, що читацька самостійність – це вміння і бажання вкладати в читання «працю душі», роздуми над книгою,

що передують читанню, сприйняття змісту, обмірковування прочитаного, коли книга вже закрита. – 176 с.

Важливими аспектами підготовки молодших школярів до самостійної читацької діяльності, за Н. Светловською, виступають: 1) розкодування тексту; 2) розуміння прочитаного; 3) усвідомлення значимості книги для читача, необхідності свідомо вибирати і самостійно читати книги. . – 160 с. Сучасна система формування читацької самостійності молодших школярів (В. Горецький, О. Джежелей, М. Львов, О. Сосновська, Н. Светловська та ін.) здійснюється за етапами, кожний з яких передбачає свої цілі. Розподіл методики читацької підготовки (за класами) зумовлений основними завданнями і метою навчання. Виділяють три етапи роботи з дитячою книгою. **Підготовчий етап** (1 клас) – це виховання інтересу до роботи з книгою; набуття початкових знань про книгу як об'єкт діяльності; сприйняття і відтворення прослуханого твору з допомогою вчителя. Підготовчий етап за своєю суттю є навчанням читацької грамоти. На **початковому етапі** (2 клас) передбачається напівсамостійна читацька діяльність ще з надзвичайно важливою роллю вчителя як керівника дитячого читання. Початковий етап – це етап набуття певного рівня літературного розвитку і самостійних спроб дітьми своїх сил у самостійному читанні книг під керівництвом учителя. **Основний етап** (3, 4 класи) – власне позакласне читання, тобто формування умінь добирати і читати книги без допомоги вчителя; розвиток читацьких інтересів та нахилів: з обмеженням кола читання (3 клас) – формування умінь думати над книгою, культура читання; без обмеження (4 клас) – розвиток літературного кругозору, індивідуальних літературних смаків і уподобань.

Ці етапи залежать від рівня сформованості техніки читання, вміння слухати, сприймати й відтворювати прочитане, вони відрізняються завданнями, умовами навчання та структурою занять (Н. Светловська, С. Дорошенко, Н. Наумчук). [6]

У дітей на попередніх етапах (підготовчому, початковому, основному) закладені елементарні основи читацької самостійності. На заключному ж етапі



завдання полягає у тому, щоб ці основи використовувати, розвивати, удосконалювати. Це завдання може бути розв'язане шляхом умілого і доцільного керівництва самостійним дитячим читанням у вільний від навчального режиму час.[4]

Вагомою закономірністю успішного і послідовного формування самостійного читача є пряма залежність якості дитячого читання від ступеня підготовки учнів до читацької діяльності, яка забезпечується швидкістю і точністю орієнтування в доступному колі читання. Воно передбачене програмою з позакласного читання і здійснюється з метою формування умінь вибрати книгу відповідно до читацьких можливостей, інтересів учнів, заданої теми та для забезпечення повноцінного сприймання ними змісту твору.[2]

Формування читацької самостійності проходить під впливом як внутрішніх причин – вікових особливостей школярів, так і зовнішніх, до яких в першу чергу належить навчання.

Як свідчить практика, педагоги мало уваги приділяють розумінню дітьми мотивів читання, зокрема таким питанням: для чого вони читають книги, чого від них очікують, які духовні потреби задовольняються при читанні книг. У розумінні мотивів читання відображається особистість школяра, адже це дуже важливо, бо вони не завчаються, а усвідомлюються в процесі розвитку учня як читача. Розуміючи мотиви читання, учень цілеспрямовано організовує свою діяльність, що відіграє важливу роль в його духовному розвитку.

Основним мотивом читацької діяльності виступає пізнавальний. Людина, яка постійно розвивається не задовольняється своїм особистим досвідом у пізнанні життя і читанні книг, домагається чогось більшого, поле її пізнання розширюється. Не менш важливою є виховна функція читання. Книжка розуміється школярами не тільки як джерело життєвого досвіду, але як друг і вчитель життя.

Важливим аспектом є формування потреби в читанні. Така потреба не формується цілеспрямованим навчанням, вона є результатом всієї роботи

вчителя, спрямованої на те, щоб книга приносила дітям радість і насолоду. Розуміння свого відношення до читання стає одним із показників розвитку школярів; їх читання наповнюється конкретним змістом. Більшість учнів усвідомлюють потребу читати, щоб отримувати задоволення від пізнання нового. Розвиток проявляється також у розумінні своєї діяльності, пов'язаній з вибором книг. [3]

Читацька діяльність знаходить своє об'єктивне вираження в інтересі до книжки загалом, в умінні думати над книжкою під час вибору, під час читання першої фрази і першого слова. Це творче осмислення прочитаного після того, коли книжка закрита.

Тип правильної читацької діяльності є обов'язковою умовою для формування читацької самостійності, а читацька самостійність – це прогнозований результат типу правильної читацької діяльності. Отже, ці два поняття взаємозв'язані, взаємопроникливі, а саме: одночасне формування в учнів всіх основних компонентів і зв'язків забезпечують тип правильної читацької діяльності.

У системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи одне з важливих місць займає навчально-методична підготовка, спрямована на формування їхньої готовності до професійної діяльності.

Засвоюючи програми з спеціальних дисциплін, студенти оволодівають теоретичними і методичними знаннями, уміннями і навичками їх оперування та застосування під час проведення уроків у початковій школі, а психолого-педагогічні знання допомагають виявляти і враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, їх пізнавальні інтереси як основу успішного навчання.

Водночас професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів ми розглядаємо як організований і систематичний процес формування комплексу професійних і особистісних якостей, що охоплюють професійні знання, вміння та навички, загальну, професійну і фахову компетентності, які мають бути сформованими під час здобуття освіти у вищому навчальному закладі. [6]

Вищим рівнем сформованості готовності майбутнього педагога є його професійна компетентність. З огляду на те, що компетентність розглядається як інтегрована якість, яка охоплює обізнаність людини, її досвід та ціннісне ставлення, є підстави розглядати готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності як складову професійної компетентності.

### **Використані інформаційні джерела:**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник/ С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с., с. 497.
2. Джежелей О. В. Позакласне читання. 1-4 класи: методичні поради, розробки уроків / О. В. Джежелей, А. А. Ємець. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 176 с, с. 156.
3. Ліненко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 (Ін-т педагогіки АПН України.) – К., 1996. – 43 с.
4. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.С.Вашуленка. - К.: Літера ЛТД, 2011. — 364 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с., с.76.
6. Светловская Н. Н. Самостоятельное чтение младших школьников: теоретико-экспериментальное исследование / Н. Н. Светловская. – М.: Педагогика, 1980. – 160 с.
7. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / К. Д. Ушинский; Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989. – Т.3. – 512 с., с. 181.

**Анна Олександрівна Задорожна,**  
*Факультет педагогіки та психолог*  
**Науковий керівник – кандидат педагогічних наук,**  
**доцент О.О. Войналович**

## **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*У статті представлено сучасні підходи до проблеми запровадження компетентнісно орієнтованої системи освіти в Україні, зокрема формування комунікативної культури майбутніх вчителів початкових класів, актуальні питання професійної підготовки майбутніх педагогів.*

**Ключові слова:** *комунікативна культура, компетентність, педагогічне спілкування.*

Динаміка розвитку суспільства та поява нових можливостей для розкриття професійного потенціалу сучасного фахівця в галузі освіти вимагають детального розгляду питання щодо комунікативної підготовки майбутніх учителів, створення відповідних умов для формування в них культури педагогічного спілкування, що сприятиме підвищенню їхнього професіоналізму та компетентності.

Підготовку вчителів видатний педагог К.Д. Ушинський вважав найголовнішим завданням педагогічних теорій. До провідних умов становлення особистості дитини науковцем віднесено розвиток інтересу й активності в навчальній діяльності, збудження думки за допомогою формулювання слова (зв'язного мовлення), до того ж підкреслено домінуючу роль мовлення у психічному розвитку дитини. Психолого-педагогічні ідеї К.Д. Ушинського не втрачають своєї актуальності й сьогодні. Проблема

формування професійно-комунікативної культури майбутніх учителів є надзвичайно гострою в умовах глобалізації сучасного суспільства [6].

На сучасному етапі розвитку вітчизняної психолого-педагогічної науки визначальним є входження України у світовий освітній простір, що зумовлює переосмислення методологічних засад наукового пізнання педагогічної дійсності, освітніх систем і моделей навчання. Розбудова нового інформаційного суспільства, реалізація компетентнісної парадигми як стратегії підвищення якості національної освіти актуалізують зміни в цілях, напрямках, змісті підготовки майбутніх висококваліфікованих, мобільних, конкурентноспроможних фахівців. Однією з провідних тенденцій, яка зумовлює реформування системи професійної освіти, є поглиблення й ускладнення зв'язків у сучасному глобалізованому світі, що актуалізує проблему міжособистісної комунікації, реалізації комунікативного підходу у фаховій підготовці як одну з першорядних. [3]

Докорінні зміни філософії сучасної професійної освіти спричинили активізацію досліджень у галузі формування комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів.

Нормативне підґрунтя формування комунікативної культури майбутніх вчителів початкових класів закладене в Законі України “Про освіту” (1991), “Про вищу освіту” (2014), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Державній програмі “Вчитель” (2002), Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (2001), Державному стандарті початкової загальної освіти (2011), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції розвитку педагогічної освіти (2013).

Інтерес вітчизняних науковців до проблеми формування комунікативної культури студентів-майбутніх учителів в останні роки активно зростає. Способи ефективного розв'язання питань розвитку комунікативно-компетентної особистості розробляються науковцями-методистами з української мови, серед яких: М. Вашуленко, Т. Донченко, Л. Паламар, М. Пентиліук, О.Хорошковська. Окремі аспекти формування комунікативних

умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки стали об'єктом дослідження вчених із методики викладання української мови, серед яких: В. Собко, В. Каліш, К. Климова, В. Усатий, С. Цінько ті ін. [2]

Розвиток вітчизняної системи вищої освіти відбувається в умовах трансформацій сучасного суспільства, глобальних економічних, морально-духовних криз, знецінення культурної ідентичності. На порядок денний висувається значущість поєднання професійного й особистісного розвитку майбутнього фахівця, необхідність побудови організації навчально-виховного процесу на засадах діалогічної паритетної педагогічної взаємодії, формування у студентів етики та комунікативної активності, ціннісного ставлення до міжособистісних відносин. Особлива увага надається особистісному, культурному зростанню кожного студента, який має бути готовим до участі у відкритому діловому спілкуванні, вміти співпрацювати, виявляти соціально-комунікативну активність.[6]

Як відомо, від рівня мовленнєвого розвитку вчителя залежить культура мовлення кожної дитини, а також успішність навчання і розвиток в цілому, адже важливо, щоб учень був здатний виражати свої думки, формулювати висловлювання, сприймати висловлювання оточуючих, крім того, був комунікабельним, толерантним тощо. Найбільш сприятливим, продуктивним і результативним періодом формування комунікативної культури є шкільний вік, адже переважну роль у формування комунікативної культури учнів відіграє саме вчитель. Тому саме формуванню комунікативної культури майбутніх учителів має приділятися значна увага. [1]

Кожен педагог повинен не тільки добре знати свій предмет, тобто володіти предметною компетентністю, але й загальною культурою: інноваційною, психологічною, правовою, моральною, духовною, корпоративною, професійно-педагогічною, мовною, комунікативною (мовленнєвою).

Так, поняття «комунікативна культура майбутніх учителів» є багатокомпонентним особистісним утворенням. Крім того, слід зазначити, що

її формування є динамічним, складним та керованим процесом. Вважаємо комунікативну культуру складовою (компонентом) професійної та педагогічної культури педагога, тому ототожнюємо її з професійним і педагогічним спілкуванням. Отже, рівень комунікативної культури визначається як рівень усної сформованості комунікативної компетентності та мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної компетенцій, а також здатності до самоосвіти. Так, комунікативна компетентність - здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [1]. Комунікативна культура є динамічним особистісним утворенням, адже поєднує мистецтво слухання і мовлення, об'єктивного прийняття правильного розуміння школяра, сприяє побудові взаємовідносин, досягненню ефективної взаємодії, керуючись спільними інтересами [4].

Сучасні вимоги, які поставлені перед вищою школою, а також дослідницькі зусилля передбачають наповнення ціннісним змістом структурних компонентів формування комунікативної культури як сфери духовної діяльності людини.

Основними напрямками роботи щодо формування у студентів культури спілкування визначено: мотиваційно-ціннісну, операційно-технологічну та оцінно-рефлексивну підготовку студентів до педагогічного спілкування [5].

Зазначимо, що показниками розвитку якості мотиваційно-ціннісної підготовки майбутніх учителів до педагогічного спілкування є: усвідомлення значення педагогічного спілкування у професійній діяльності вчителя та формуванні особистості молодшого школяра; визначеність професійної позиції у педагогічному спілкуванні; сформованість власного професійного ідеалу у площині педагогічного спілкування, усвідомлення шляхів його досягнення; наявність потреби самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.

Розвиток якості операційно-технологічної підготовки до педагогічного спілкування визначає оволодіння майбутніми педагогами компетенціями комунікації, інтеракції та перцепції у педагогічному спілкуванні [5].

Якість оцінно-рефлексивної підготовки до педагогічного спілкування визначається: об'єктивним оцінюванням сформованості власної культури педагогічного спілкування; сформованістю вмінь самовдосконалення у педагогічному спілкуванні; здатністю до моделювання програми самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.

Основні шляхи формування комунікативної культури педагогічного спілкування це: ознайомлення з психолого-педагогічною і психолінгвістичною літературою, спостереження, спеціальні вправи, постійне спілкування, громадська активність, розвиток педагогічних, комунікативних, ораторських здібностей, вдосконалення загальної культури [4].

Отже, вихід на високий рівень комунікативної культури у процесі засвоєння майбутніми вчителями початкових класів шкільних курсів у вищих навчальних закладів забезпечує відповідний рівень сформованості світогляду, професійної компетентності, що слугує підґрунтям для реалізації особистісної концепції фахівця.

Аналіз сучасних державних документів про освіту, вітчизняних та зарубіжних науково-методичних джерел дозволяє стверджувати, що нині активно реалізується компетентнісно-орієнтована парадигма професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. У зв'язку з цим постає необхідність більш глибоких досліджень як специфіки цього процесу в українських вузах, так і структури та характеристик усіх складових професійно-педагогічної компетентності вчителя, в тому числі й комунікативної культури як одного з її складників.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Грехнев В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М. : 1990. – 144 с.



2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. -2011. - № 18(594). - 43 с.
3. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. -Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т ім. І. Франка, 2003. - 192 с.
4. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закл. / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. - К. : Укр.-фінс. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. - 302 с.
5. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В. А. Кан-Калик. - М.: Просвещение,1987. - 190 с.
6. Ушинський К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / Редкол. : В.Н. Столетов и др. - К.: Радянська школа, 1983. - Т.2. Проблемы русской школы / Сост. и подгот. к печати Э.Д. Днепров; Под. ред.А.И. Пискунова и др. - 360 с.

**М. В. Чорна**

*Факультет педагогіки та психології*

## **ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ ЕТНОПЕДАГОГІКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті проаналізовано проблему формування основ здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку та дієвість використання методів валеологічної етнопедagogіки під час цього процесу.*

**Ключові слова:** *здоров'я, здоровий спосіб життя, валеологічна етнопедagogіка.*

**Постановка проблеми.** Нині спостерігаємо, як проблема здоров'я набуває глобального значення і перетворюється на загрозу для розвитку

людства в майбутньому. Відвернути таку небезпеку можна, з раних літ вказавши дитині напрямок здорового способу життя. Важливо основи збереження здоров'я закласти в малечі ще в дошкільні роки, використавши при цьому етновалеологічні джерела народної мудрості.

**Актуальність** змістового наповнення статті полягає в тому, що нині стратегія збереження людського здоров'я потребує змін. Процес формування здоров'я ґрунтується на дотриманні правил здорового способу життя. Поняття здорового способу життя веде за собою прагнення до самовдосконалення, яке потрібно розвивати в дитини від народження. Тобто з раннього дитинства варто прищеплювати малюкам повагу до власного здоров'я, занять спортом, раціонального харчування. У наш час проблема хворобливості дітей вийшла далеко за межі родин і стала проблемою загальнодержавною. Аби зберегти сьогодні якість людського потенціалу, варто сприяти покращенню дитячого здоров'я. Це питання розглянуто такими науковцями : Ушинський К.Д., Лесгафт П.Ф., Сухомлинський В.О., Дубогай О.Д., Вільчковський Є.С.

**Основні результати дослідження.** Здоров'я — це природний динамічний стан організму, який характеризується його врівноваженістю та гармонійним поєднанням з навколишнім середовищем у духовному, фізичному й соціальному плані та відзначається ефективною протидією захворюванням. У науковій літературі здоров'я поділяють на фізичне, психічне, моральне й соціальне [3, с. 23].

Здоровий спосіб життя – це спосіб життєдіяльності, в тому числі і дитини, спрямований на збереження та покращення здоров'я.

У ході написання статті було досліджено рівень сформованості основ здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку та ефективність їх формування засобами валеологічної етнопедагогіки.

Визначення рівня сформованості здійснено шляхом констатувального експерименту, в основі якого – опитування «Що для тебе важливіше» та «Моє уявлення про здоровий спосіб життя.»

Дані, отримані за методикою «Що для тебе важливіше» свідчать, що цінність здоров'я є для дітей найменш ваговою, а на першому місці – родина. Те, що для дитини родина є найвищою цінністю – цілком природно, адже формуюча особистість повністю залежить від дорослих і саме в родині вона отримує любов і підтримку. Здоров'я для дошкільників – цінність не актуальна, що також цілком природно для дитячого віку. Відповідальність за їхнє здоров'я несуть батьки.

Результати за методикою «Мое уявлення про здоровий спосіб життя».

**Відсотковий розподіл визначень ознак здорового способу життя дітьми контрольної групи та експериментальної (КГ та ЕГ)**

Здоровий спосіб життя для Вас - це:	% виборів	
	КГ	ЕГ
фізичні вправи	40%	45 %
гарні емоції	3 %	7 %
загартовування (попередження захворювань)	41%	32 %
правильне харчування	7 %	7 %
здоровий сон	3 %	3 %
виконання режиму дня (вчасно вставати і лягати спати, вчасно їсти і працювати, відпочивати)	3%	3 %
виконання правил гігієни	3 %	3 %

Визначення дітьми здорового способу життя виглядало наступним чином:

- «Вживання вітамінів та виконання зарядки».
- «Режим харчування, відпочинок, прогулянки на свіжому повітрі та дотримання правил гігієни».
- «Коли ти радісний і щасливий».
- «Займаєшся силовими вправами, прибираєш своє робоче та спальне місце».

Отже, охарактеризувавши вищезазначені позиції, ми можемо зробити висновки, що найважливішими складовими здорового способу життя є фізичні

вправи та загартування. Найменше уваги діти приділяють правильному харчуванню, режиму дня, правилам гігієни, здоровому сну та гарним емоціям.

Відповідно до результатів опитування ми запроваджували методіку формування основ здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобами валеологічної етнопедагогіки, яка реалізувалась у напрямках:

- ✓ формування дбайливого ставлення до здоров'я;
- ✓ зростання та розвиток умінь вести здоровий спосіб життя;
- ✓ особистісна гігієна;
- ✓ зміцнення здоров'я;
- ✓ природні умови збереження здоров'я та національні традиції формування ЗСЖ.

Усі ці напрями сприяють поліпшенню фізичного стану дошкільнят, стійкості до захворювань, особистісному зростанню, продуктивності життя, розвитку активної життєвої позиції, впевненості в собі, дотриманню правил ЗСЖ в майбутньому та їх закріплення за наступними поколіннями.

Проаналізувати ефективність застосування засобів валеологічної етнопедагогіки у формуванні основ здорового способу життя вдалося шляхом формувального експерименту. Його реалізація відбувалась упродовж 6 місяців. Кожного тижня діти експериментальної групи систематично грали в рухливі народні ігри, виконували релаксаційні вправи та фізкультхвилинки, техніки дихання тощо, і проводили в такому режимі більше часу порівняно із контрольною групою. Для дітей було проведено навчально-інформаційні заняття за відповідною тематикою, що сприяло формуванню основ здорового способу життя на рівні свідомості. Кожне із занять проводилось за певним алгоритмом: виконання практичних завдань ► отримання знань про здоровий спосіб життя. Першу частину алгоритму можна реалізувати за допомогою таких ігор, як «Аукціон ідей» або «Що таке нездоровий спосіб життя?», «Частини тіла», «Речі спільні та особисті», а також за допомогою рухів, бесід, перегляду відео та мультфільмів, вирішення проблемних завдань,

фізкультхвилинок, вивчення та декламування віршів, релаксаційних вправ тощо.

Останні давали змогу формувати у вихованців дошкільного навчального закладу навички самооцінки, які є основою саморегуляції емоційних станів. За їх допомогою вихователь отримував зворотній зв'язок із дітьми і завдяки цьому міг ураховувати їх особистісні характеристики та психоемоційний стан при проведенні занять, які сприяють формуванню здорового способу життя дошкільників.

Ефективність експериментальної методики визначалася в кінці за такими показниками:

- обсяг та глибина знань із основ здоров'я та здорового способу життя;
- наявність практичних та поведінкових навичок збереження та зміцнення власного здоров'я.

**Висновки.** Отже, основний метод навчально-виховного процесу експериментальної роботи – метод вироблення та розвитку життєвих навичок. Вибір саме цього методу обумовлений використанням надбань етнопедагогіки у формуванні основ здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку.

Дитина буде дотримуватись здорового способу життя, якщо її до цього призвичаїти, виробити у неї звичку на прикладі дорослих. Етнопедагогічний метод вироблення та розвитку життєвих навичок на основі показу і спостереження, сталості вимог, систематичності вправлянь, стимулювання рухової активності дитини через залучення її в першу чергу до діяльності та праці у ігровій формі дозволяє ефективно формувати основи здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Баб'юк Т.Й. Характеристика типів здорового способу життя дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнко.

- Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. – Випуск 4, 2011. – с. 17 – 24.
2. Сливка Л.В. Спрямованість навчально-виховного процесу школи на збереження і зміцнення здоров'я учнів: досвід педагогів республіки Польща / Л.В.Сливка // Освітній простір України. Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». – Випуск 5, 2015 – с. 173-178.
3. Соловьева Н.И. Концепция здоровьесберегающей технологии в образовании и основные организационно-методические подходы ее реализации / Н.И. Соловьева // Научно-методический журнал «ЭКО». – № 17, 2004. – с. 23 – 28.

**Тетяна Володимирівна Горщевська,**

*магістрантка Факультету педагогіки та психології*

**Іван Іванович Шкурко,**

*кандидат педагогічних наук, професор*

## **ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ - ЛОГОПЕДІВ**

*У дослідженні використано деякі матеріали із досвіду роботи магістрантки у ДНЗ (ясла-садок) комбінованого типу №17 «Віночок» м. Бердичева Житомирської області в двох групах дітей з порушенням розвитку мовлення, показано вплив використання електронних підручників на формування інформаційної культури студентів - майбутніх логопедів.*

*Ключові слова: інформаційна культура, електронний підручник, інформаційні технології, електронні засоби навчання, інформаційна грамотність, інформаційна компетентність.*

Основні завдання даного дослідження - висвітлення теоретичних основ інформаційної культури, визначення особливостей, видів, функцій та структури електронного підручника, дослідження рівня інформаційної культури студентів – майбутніх логопедів при використанні електронного підручника, як одного із важливих засобів формування інформаційної культури.

У дослідженні використовувались теоретичні методи – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення теоретичних матеріалів, а також емпіричні – аналіз документів, спостереження, анкетування, тощо.

Автори статті вважають, що інформаційна культура особистості – це складова частина загальної культури . Вона не є продуктом тільки кінця ХХ і початку ХХІ століття. Інформаційна культура виникла із появою мови і загальної культури людини. Ми приєднуємося до роздумів дослідників, які виділяють у розвитку інформаційної культури, як специфічної складової загальної культури людства, такі етапи:

- а) примітивна інформаційна культура первісного суспільства;
- б) елементарна інформаційна культура;
- в) базова інформаційна культура ХІХ століття;
- г) комп'ютерна інформаційна культура ХХ століття;
- д) інформаційна культура ХХІ століття.

Досвід роботи одного із авторів статті у ДНЗ у 2014-2016 роках а другого протягом багатьох років у вищому педагогічному навчальному закладі, переконав нас, що визначальною складовою інформаційної культури є, перш за все, освіта. Водночас вважаємо, що зміст сучасної середньої і вищої, зокрема, педагогічної освіти, на жаль, не є адекватним вимогам сучасності і не

може забезпечити ефективну підготовку молодій людині до життя в інформаційному суспільстві.

Проведені нами, а також іншими авторами дослідження серед студентів, які здобувають вищу педагогічну освіту свідчать, що у майбутніх учителів, зокрема, і студентів, що навчаються за спеціальністю дошкільна освіта і логопедія, спостерігається недостатньо розвинений рівень інформаційної культури: 12% опитаних мають помітно низький рівень інформаційної культури, 62% - середній і тільки 27% досліджуваних мають високий рівень інформаційної культури. Не користується послугами бібліотек більше 14% досліджуваних, 64% студентів працюють в бібліотеках періодично. Проведені нами дослідження свідчать, що більше 80% сьогоденних студентів – майбутніх педагогів послугами університетських бібліотек майже не користуються. Однак, зазначені статистичні дані, у авторів даного дослідження особливої тривоги майже не викликають. Це пояснюється тим, що більше 55% опитаних студентів, зокрема студентів – майбутніх логопедів, систематично користуються електронною бібліотекою. У той же час наше дослідження показало, що традиційний конспект як засіб підготовки студентів до семінарських, практичних, лабораторних занять та екзаменів поступово втрачає свою актуальність, так само, як і друковані підручники університетської бібліотеки, зміст яких не поновлюється і досить швидко застаріває.

Автори даного дослідження виявили також, що найбільшим попитом електронні підручними користуються у студентів заочної форми навчання, в тому числі і серед студентів факультету педагогіки і психології, зокрема спеціальності дошкільна освіта і логопедія. Серед студентів названої спеціальності, як показало наше дослідження, наявний потужний потенціал для підвищення ефективності інформаційної культури за допомогою раціонального використання електронних підручників у навчанні. З цією метою нами готується магістерське дослідження «Електронний підручник як



засіб формування інформаційної культури студентів-логопедів дошкільних навчальних закладів».

Робота включає розділи: теоретико - методичні основи інформаційної культури і експериментальне дослідження проблеми «Електронний підручник як засіб формування інформаційної культури майбутніх логопедів». В дослідженні розкрито становлення та розвиток інформаційної культури людства і прогрес інформатики, обґрунтовано поняття інформаційної культури майбутніх логопедів в контексті педагогіки вищої школи, доведено, що електронний підручник є важливим засобом комп'ютерного навчання в професійній підготовці логопедів, розроблено педагогічні умови використання електронних підручників в освітньому процесі факультетів педагогіки та психології педагогічних університетів України. Велика увага приділяється результатам експерименту і їх практичній реалізації.

Досліджуючи заявлену проблему автори статті переконалися, що саме інформатизація навчального процесу сприяє інтенсифікації спілкування викладача і студента, врахуванню індивідуальних особливостей майбутніх логопедів, формуванню їх творчих здібностей.

Дослідження показало, що електронні пристрої допомагають кожному студенту самостійно опанувати навчальний матеріал, збільшувати мотивацію опрацювання професійно-орієнтованого навчального матеріалу, кожен крок навчання завершувати контролем і атестацією. Важливо і те, що всі виконані завдання фіксуються і підсумовуються, що стає відомим студенту і викладачу .

Вищі навчальні заклади України, у тому числі і педагогічні, підготували великий масив електронних підручників і посібників. В НПУ ім. М.П. Драгоманова функціонує програма «Електронна педагогіка» основне завдання якої створення електронних підручників для майбутніх учителів різних факультетів і спеціальностей, відбувається осмислення ефективності використання електронних підручників у навчально-виховному процесі.

Водночас, приходимо до висновку, що електронний підручник не може повністю замінити традиційний друкований. Слід врахувати і те, що сьогодні

більшість електронних підручників, зокрема з психолого-педагогічних дисциплін, що систематично використовуються у навчально-виховному процесі – це, як правило, ксерокопії традиційних. Підтримуємо тих дослідників які вважають за доцільне електронні підручники поєднувати з іншими інтерактивними технологіями, наприклад webinar (вебінар) – різновид он-лайнного заняття, який дає змогу учасникам навчального процесу спілкуватися як у текстовому форматі, так і аудіо-відео чатах.

### **Використані інформаційні джерела:**

1. Алешкина, О. В. Применение электронных учебников в образовательном процессе / О. В. Алешкина // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 389–391.
2. Анісімов М.В. Педагогічні підходи побудови моделей електронних підручників / М.В. Анісімов. наукові записки. – Вип. 60. Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2005. - Ч. 1. - С. 5-10.
3. Боряк О. В. Професійна підготовка вчителів-логопедів до роботи з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку / О. В. Боряк // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - 2015. - № 4. - С. 9-17. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk\\_2015\\_4\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_4_4).
4. Вступ до спеціальності: Логопедія [Текст] : навч. посібник / І. М. Омельченко, В. В. Тарасун, Л. О. Федорович. – Кременчук : Християнська Зоря, 2011. – 416 с.
5. Гризун Л.Е. Особливості навчальної діяльності з використанням сучасного комп'ютерного підручника / Л.Е. Гризун // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип.19, частина 2. – С. 105-108.

6. Дудка В. Електронний підручник: становлення феномену та проблема типологізації понять / В'ячеслав Дудка, Людмила Дудка // Історія в школах України. – 2009. – № 6. – С. 43–46.
7. Коломієць А.М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / А.М. Коломієць. – Київ, 2008. – 32 с.
8. Мілаш О.О. Інформатизація вищих навчальних закладів як пріоритет державної освітньої політики в Україні [Електронний ресурс] / О.О.Мілаш. - Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em5/content/08paystf.htm>
9. Пахомова Н. Г. Системність як методологічна основа професійної підготовки вчителя-логопеда / Н. Г. Пахомова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наукових праць. - Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. - № 18. - С. 192-196.
10. Погулянік Т. Роль електронних книг в освітньому просторі України [Електронний ресурс]/ Таня Погулянік. - Режим доступу: [http:// ebook-ua.org/content/rol%D1%8C-ieliektronnikhknig-v-osvitn%D1%8CComuprostori-ukrayini](http://ebook-ua.org/content/rol%D1%8C-ieliektronnikhknig-v-osvitn%D1%8CComuprostori-ukrayini)
11. Тыщенко О. Б. Новое средство компьютерного обучения - электронный учебник. Компьютеры в учебном процессе. -1999. - № 10. - С. 89-92.
12. Федорчук В.В. Електронний підручник як засіб інформатизації сучасної освіти / В. В. Федорчук // Педагогічна освіта: теорія і практика. - 2012. - Вип. 12. - С. 153-158.

**Валентина Володимирівна Пальонко,**

*магістрантка Факультету педагогіки та психології*

**Іван Іванович Шкурко,**

*кандидат педагогічних наук, професор*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ПЕДАГОГІКА» З ВИКОРИСТАННЯМ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ У МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ**

*У статті розглядається проблема ефективної організації самостійної роботи майбутніх логопедів при вивченні курсу «Педагогіка» за допомогою освітніх ресурсів мережі Інтернет. Здійснено аналіз становлення організації самоосвіти в Україні та світі за допомогою освітніх он-лайн ресурсів у історико-педагогічному аспекті. Обґрунтована необхідність самостійної роботи у процесі самовдосконалення майбутнього логопеда. Проаналізовано педагогічну літературу з досліджуваної проблеми. Визначено основні напрямки удосконалення організації самостійної роботи майбутніх логопедів у процесі вивчення курсу «Педагогіка» із застосуванням освітніх ресурсів мережі Інтернет.*

**Ключові слова:** *організація самостійної роботи студентів, майбутні логопеди, освітні ресурси мережі Інтернет, корекційна педагогіка.*

Сучасний етап освіти в Україні характеризується особливою інтенсивністю та масштабами перетворень, зумовлених актуальними завданнями формування компетентного фахівця, включенням освіти в світові інтеграційні процеси.

Цілеспрямоване набуття майбутніми учителями, зокрема студентами-логопедами знань, умінь і навичок, орієнтація на застосування у своїй практиці

інформаційно-комунікативних технологій є важливою складовою освітньої політики України.

Вважаємо, що саме самостійна підготовка майбутніх логопедів до професійної діяльності є складною і в той же час надзвичайно важливою проблемою, а також об'єктом багатьох наукових досліджень у педагогіці та дефектології.

Наше дослідження показало, що сутність та специфіка застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і, зокрема, веб-технологій у самоосвіті майбутніх логопедів перебуває нині як ніколи раніше в центрі уваги міжнародних організацій та національних освітніх органів, досліджується провідними вченими світу.

Ми виявили також і те, що проблема самоосвіти активно досліджувалася в працях Е.Волконського, Н.Юрданського, А.Макаренка, Н.Новікова, Д.Писарєва, М.Пирогова, В.Сухомлинського та інших. Праці Ю.Дорошенка, К.Доуле, М.Кадемія, Г.Козлакової, Ю.Машбиць, Р.Нортон, І.Роберт, П.Стефаненко, Л.Шевченко присвячені організації самостійної роботи із застосуванням освітніх ресурсів Інтернет.

Мета запропонованого магістерського дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробленні та експериментальній перевірці педагогічних умов використання освітніх ресурсів Інтернет в процесі самоосвіти майбутніх логопедів при вивченні курсу «Педагогіка».

Основні методи педагогічного дослідження: педагогічне спостереження, дослідницька педагогічна робота, співбесіда і анкетування, аналіз письмових робіт студентів, педагогічний експеримент, вивчення документації факультету педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова, вивчення художньої літератури в контексті педагогічної проблематики; методи теоретичного аналізу і синтезу, методи математики і статистики.

Для реалізації поставленої мети і завдань нами досліджувався процес

самостійної роботи у структурі самовдосконалення майбутнього логопеда; досліджено організацію освітніх ресурсів в мережі Інтернет в процесі самостійної роботи майбутніх логопедів; запропоновано систему організації самостійної роботи майбутніх логопедів у процесі вивчення курсу «Педагогіка»; проведено експериментальну перевірку зазначеної системи та проаналізовано результати експериментального дослідження, здійснено їх практичну реалізацію.

Ми виявили, що педагогіка вищої освіти визначає поняття «самостійна робота студента» по-різному. Більшість дослідників вважають, що самостійна робота – це, перш за все, здобування нових знань у загальній структурі уже наявних; це діяльність, що спрямована на пізнання нового і управляється самим студентом. Деякі автори характеризують поняття «самостійна робота студента» як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності або поєднання декількох видів (М.Д. Нікандров). Р.А. Нізанов визначає самостійну роботу як різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів, яка здійснюється ними на аудиторних заняттях і у позанавчальний час [3, 164].

Автори даного дослідження з особливим пієтетом ставляться до визначення поняття «самостійність у навчанні», сформульованого професором-психологом Д.Ф. Ніколенком. Визнаний учений і досвідчений педагог вважав, що самостійність у навчанні – характерологічна і розумова особливість особистості, яка проявляється в умінні самостійно без посторонньої допомоги здобувати знання і оволодівати ними. Самостійність у навчанні, - писав Дмитрій Федотович, - є однією із передумов розвитку особистості і творчого оволодіння знаннями [1, 43].

Деякі дидакти розглядають самостійну роботу студента як засіб навчання (Підкасистий П.І.), як конкретний прояв самостійності розуму (Кузьміна Н.В.), як основу будь-якої освіти, особливо вищої (Молибог А.Г.).

В педагогічній літературі розроблено ряд кваліфікацій типів і видів самостійної роботи студентів. Не втратила актуальності і, на наш погляд,

найбільше відповідає сучасним завданням педагогіки вищої школи, класифікація розроблена Підкасистим П.І., яка включає: самостійні роботи за зразком (вирішення типових завдань, виконання різноманітних вправ за зразком); конструктивно-варіативні самостійні роботи (передбачають необхідність відтворення не тільки функціональної характеристики знань, але й структуру знань); евристичні самостійні роботи (пов'язані з вирішенням окремих питань, проблем поставлених на лекціях, лабораторних, практичних заняттях, семінарах, а дослідницькі самостійні роботи передбачають уміння бачити проблему дослідження, самостійно її формулювати, виділяти гіпотезу, розробляти план вирішення проблеми і розв'язувати її); дослідницькі самостійні роботи (у цих роботах завдання включають умови, які стимулюють виникнення проблемних ситуацій, діяльність студента набуває пошуковий характер: завдання пов'язані з постановкою констатуючого і формуючого експерименту, проектними роботами, визначень плану пошуку рішень шляхом постановки гіпотези тощо [2, 164-165].

Проведене авторами статті опитування студентів – майбутніх логопедів свідчить – більше 80% опитаних із них вважають, що основи формування навичок самостійної роботи закладені у них у період навчання в середній загальноосвітній школі (біля 35% - у початкових класах, 23% - у молодшій, 42% - у старшій середній школі). Водночас, у результаті багаторічної роботи в системі вищої педагогічної освіти ми переконалися, що середня загальноосвітня школа реально не справляється з реалізацією цієї надзвичайно важливої задачі. Біля 70-80% студентів, серед них 60-70% ті що закінчили ЗОШ із золотими і срібними медалями, є не підготовлені, або слабо підготовлені до навчання у вищому навчальному закладі. Вважаємо, що саме відсутність уміння самостійно здобувати знання і є вагомою причиною великого відсіву студентів, а також їх академічної заборгованості.

Аналіз результатів опитування студентів – майбутніх логопедів може вказати і на основні причини наведених вище закономірностей. Зокрема, те, що в загальноосвітній школі, як правило, - вважають студенти, - учнів

привчають до виучування і запам'ятовування готових знань, а не до самостійного їх засвоювання. У той же час 89% опитаних студентів-логопедів зазначили, в розроблених нами анкетах, що в умовах факультету педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова вони самостійно здобувають знання, разом з викладачами педагогічного університету шукають відповіді для розв'язання проблемних ситуацій, обдумують їх, висловлюють роздуми і аргументують їх, відстоюють власну точку зору.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з досліджуваної проблеми ми виявили, що відомі українські вчені і педагоги Алексюк А.М., Грищенко М.М., Зайченко І.В., Кобиляцький І.І., Касьяненко М.Д., Макаренко А.С., Мойсеюк Н.Є., Сухомлинський В.О., Чепелєв В.І., Ушинський К.Д. та інші наголошують у своїх працях на тому, що головне завдання вищої педагогічної школи – виховання у майбутніх учителів активності, самостійності, формування у студентів умінь і навичок самостійної роботи. Педагогічні ідеї зазначених вище учених-педагогів включені до змісту навчальних програм з педагогіки та історії педагогіки, багатьох навчальних посібників та підручників. Більшість проблемних ідей зазначених авторів вивчаються в курсі «Педагогіка», в тому числі і в освітніх ресурсах мережі Інтернет.

У нашому дослідженні акцентується увага на організації самостійної роботи студентів – майбутніх логопедів дошкільних навчальних закладів при вивченні таких тем з курсу «Педагогіка» в електронному варіанті мережі Інтернет як: «Освіта – багатоаспектне поняття», «Основні завдання дидактики», «Теорія організації змісту освіти», «Реалізація змісту освіти в сучасній школі», «Процес навчання як система», «Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів (операційно-діяльнісний компонент)», «Класифікація закономірностей навчання», «Методи організації і самореалізації навчально-пізнавальної діяльності», «Бінарні методи навчання», «З історії форм організації навчання», «Процес виховання як система»,



«Загальні закономірності процесу виховання», «Суть змісту виховання у сучасній школі», «Загальні методи виховання», «Діагностика виховання».

В експериментальному дослідженні брали участь 36 студентів заочної форми навчання: 20 студентів – експериментальна група і 16 – контрольна. Для респондентів експериментальних груп нами організовано просемінар (з участю викладачів і за їх згодою) «Культура самостійної навчальної праці студента - майбутнього логопеда дошкільного навчального закладу». Проведено три двогодинні заняття на теми: 1) Як слухати і записувати лекцію у вищому навчальному закладі, 2) Як працювати з науковою педагогічною і психологічною літературою, 3) Підготовка студентів до семінарських і практичних занять, 4) Організація і планування самостійної роботи студента заочної форми навчання, 5) Підготовка до підсумкової атестації, 6) Про підготовку студентами бакалаврських дослідницьких робіт. Студенти контрольних груп участі в роботі просемінару не брали.

Експеримент засвідчив, що час самостійної роботи студентів-логопедів експериментальної групи (в годинах щоденно в 5-ти денний робочий тиждень) склав у середньому 3,36-3,50 годин. В контрольній групі аналогічний показник становить 2,7-2,9 годин.

Водночас, аналізуючи результати анкетного опитування студентів, автори дослідження прийшли до висновку, що організація самостійної роботи студентів заочної форми навчання ще далека до педагогічного ідеалу: відсутня координація об'єму обов'язкових робіт в межах факультету, нерідко порушується система планування і проведення семінарів і практикумів, має місце також формалізм у вимогах до студентів. Вважаємо, що перспективним шляхом удосконалення самостійної роботи студентів-логопедів заочної форми навчання є необхідність введення спецкурсу з організації розумової праці студентів.

Результати експерименту показали, що більше 60% студентів-логопедів не навчені розподіляти час, планувати свою діяльність, багатьом із досліджуваних у контрольній і експериментальній групах не вистачає волі і

зібраності. Більше 70% студентів вважають, що вони поверхнево володіють прийомами розумової праці і у них не склався оптимальний стиль пізнавальної діяльності. Звернемо увагу на ще один, виявлений нами важливий фактор дефіциту часу, труднощів у самостійній роботі студентів. Більше 60% опитаних студентів-логопедів відзначили, що їм надзвичайно складно на лекціях осмислювати навчальну інформацію.

Автори статті вважають, що глибокий аналіз роздумів студентів, а також наших рекомендацій сприятиме підвищенню ефективності організації самостійної роботи студентів – майбутніх логопедів у процесі вивчення курсу «Педагогіка» з використанням освітніх ресурсів мережі Інтернет.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Николенко Д.Ф. Вопросы психологии обучения и воспитания в высшей школе. К.: 1971. – С.43.
2. Педагогика вышей школы. Учебное пособие, изд-во Казанского университета, 1985. – С.164-165.
3. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань. Изд-во КГУ. – 1975. – С.164.

**А.Л. Сідлецька**

*магістрантка Факультету педагогіки та психології*

**Іван Іванович Шкурко**

*кандидат педагогічних наук, професор*

### **ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (теоретико-методичний аспект)**

*У статті розкрито концептуальні положення професійної підготовки логопеда в умовах педагогічного університету.*

**Ключові слова:** *підготовка, логопед, професійна діяльність.*

Підготовка майбутнього педагога-логопеда до професійної діяльності відбувається за умови ґрунтування його на засадах компетентнісного, соціального, системного, особистісно – орієнтованого та соціально-педагогічного підходу. Саме вони передбачають інтеграцію змісту усіх складових професійної підготовки студентів-логопедів.

Проведене нами дослідження свідчить, що в державному освітньому стандарті вищої професійної освіти за напрямом підготовки «Корекційна освіта» робота з дітьми раннього дошкільного віку, на жаль, не знайшла достатнього висвітлення. Сказане стосується також і програм підготовки фахівців даного профілю. На наш погляд, недостатньо розробленими залишаються методики вузького викладання окремих дисциплін, пов'язаних з ранньою діагностикою порушень розвитку, з дошкільним вихованням і навчанням дітей з обмеженими фізичними і психічними можливостями. Реалії сучасної підготовки студентів-логопедів, свідчать про наявність суперечності між гострою потребою у фахівцях, здатних ефективно працювати з дітьми раннього дошкільного віку, і недостатньою розробленістю проблеми підготовки студентів до цього виду діяльності.

Ми переконалися, що професійна діяльність педагога-логопеда – це особливий вид педагогічної діяльності, складність якої, перш за все, полягає у наданні психолого-педагогічної допомоги особам з порушеннями мовлення. Вважаємо, що професійна підготовка логопедичних кадрів, особливо для дошкільних закладів, в сучасних умовах виправдовує себе лише частково.

Логопедія, як наука, також переживає сьогодні епоху антропоцентризму, що означає зміну об'єкту її як науки. Вона концентрується на аналізі мовлення як одного з видів людської діяльності, що передбачає вивчення процесів формування мовної особистості в умовах дизонтогенезу мовленнєвих, або мовних, або комунікативних, функцій, а також спробу побудови теоретичних моделей форм мовної патології. Проведений нами аналіз літератури з проблеми, показав, що тенденції сучасної логопедії, пов'язані перш за все з

ускладненню структури мовленнєвих порушень у дітей, що змінюють підхід не лише до вибору методів корекційного впливу при мовленнєвій патології, але і розширюють вимоги до об'єму професійних умінь і навиків логопеда.

Сьогодні визначився особливий напрям в логопедії-превентивне навчання дітей-дошкільного віку з порушеннями мовлення, що відповідає положенням концепції раннього логопедичного втручання і широко практикується в країнах Східної і Західної Європи.

Сучасний галузевий стандарт «Корекційна освіта» базується на компетентнісному підході, що визначається новою концепцією освіти; соціокультурному, який полягає в тому, що освітнє середовище розглядається як соціокультурне; системному, з позицій якого здійснюється професійна підготовка майбутніх логопедів як складна, соціальна, динамічна, самоорганізована система, у межах якої системо- утворені елементи вступають у специфічні навчально-професійні відносини; особистісно орієнтованому, який базується на суб'єктному підході до діяльності індивіда; діяльнісному підході, який теоретично обґрунтували Г.Атанов, Г.Балл, Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, В.Семиченко згідно з яким розвиток особистості здійснюється під час діяльності, в якій вона бере активну участь; соціально-педагогічному підході, що репрезентує сучасний соціум, як багатогранну систему, і є умовою успішного розвитку професійно-компетентного особистісно зрілого логопеда; технологічному підході, що передбачає гнучке інструментальне управління навчально-виховним процесом і охоплює низку напрямів у дидактиці вищої школи; діалогове, контекстне навчання, проблемно-модульне й рейтингово-модульне навчання, імітаційне та ігрове моделювання.

Проведене нами дослідження свідчить, що в процесі професійної підготовки студентів-логопедів, вирішуються завдання, пов'язані з визначенням того, що повинен знати фахівець відповідно до кола обов'язків, як ці знання він застосовуватиме в своїй професійній діяльності, якими якостями

особистості він повинен володіти, щоб знання і уміння давали максимальний результат. Вважаємо, що в професійній підготовці компетентісний підхід студентів є провідним, саме він змінює мету і вектор змісту вищої педагогічної освіти від передачі знань і умінь предметного змісту до формування майбутнього педагога зі сформованими життєвими і професійними компетентностями.

Нами запропоновані основні завдання формування у майбутніх логопедів готовності до використання педагогічної інформації в професійній діяльності. Це - компенсація і корекція порушень психофізичного розвитку в умовах особистісно орієнтованого підходу до освіти й процесу розвитку мовленнєвої діяльності у дітей з порушеннями мовлення та з обмеженими можливостями здоров'я; вивчення, освіта, розвиток, абілітація, реабілітація і соціальна адаптація дітей з порушеннями мовлення у спеціальних дошкільних освітніх установах, в умовах структур охорони здоров'я, соціальних структур, у тому числі й освітніх установах, що реалізують програми інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я і дітей, що нормально розвиваються; проектування і коректування індивідуальної програми психофізичного розвитку дітей з порушеннями мовлення, освіти і корекційної роботи на основі психолого-педагогічної, логопедичної діагностики дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Зазначені завдання потребують запровадження таких принципів організації навчально-виховного процесу, що забезпечать готовність підготовки майбутніх логопедів до професійно-педагогічної діяльності в умовах швидкозмінюваного, технократичного суспільства.

До принципів оновлення якості підготовки логопеда відносяться: принцип гуманістичних цінностей та реалізації прав людини (цінність кожної особистості, рівність прав та можливостей, надання підтримки незалежно від психофізичного, соціального статусу, релігійних переконань, етнічної належності, місця проживання), що означає врахування соціо-політичних, соціокультурних, психолого-педагогічних, інших факторів соціально-

економічного розвитку суспільства, що впливають на структуру і зміст професійної підготовки вчителя, в цілому, та становлення системи професійної підготовки майбутнього учителя-логопеда; принцип демократичності професійної підготовки майбутніх логопедів полягає у створенні рівних, найбільш сприятливих для кожного студента, можливостей для засвоєння змісту навчальних дисциплін та прояву власних здібностей і власної творчої індивідуальності у близькому для себе виді діяльності, відкриття широких можливостей для його самореалізації; принцип особистісної зорієнтованості професійної підготовки майбутніх логопедів як системи розвитку їхньої індивідуальності, згідно із яким перевага у педагогічному процесі надається розвитку особистісних якостей: здатність учитися; глобальне мислення; функціональна грамотність; культура людського спілкування; професійна універсальність та гнучкість; професійність як інтеграція загальної освіченості та ґрунтовних і широких спеціальних навичок і умінь; здатність застосовувати знання в конкретних ситуаціях; самостійність і критичність мислення; відповідальність, дисциплінованість, акуратність, прихильність до праці; підготовленість до невідомого майбутнього; вміння пристосовуватися до змін; принцип науковості зумовлює розробку теоретико-методологічних основ професійної підготовки логопедів до роботи з дітьми з порушеннями мовлення, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів впровадження організаційної моделі освіти, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи; принцип системного підходу до процесу організації та реалізації навчально-виховного процесу підготовки логопедів; принцип інтегративності видів знань (психологічних, педагогічних, медичних тощо); принцип урахування когнітивних стилів студентів передбачає опору на їх пізнавальний інтерес, спільний творчий пошук педагога і студентів, активізацію учасників навчального процесу й реалізацію процесу розвитку професійної індивідуальності суб'єктів; принцип контекстного навчання, що уможливорює зв'язок і наступність професійної підготовки із професійно-

педагогічною діяльністю, життям та педагогічною практикою; принцип міжвідомчої інтеграції та соціального партнерства, що сприяє координації дій різних відомств, соціальних інститутів, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції осіб з порушеннями мовлення [3].

В умовах нового інформаційного суспільства, при глобальному розширенні потоку інформації ускладнюється проблема визначення суті й структурно-змістовної організації освіти в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Сьогоднішні студенти отримують знання не лише від викладачів, з підручників, але й від електронних засобів інформації, що ставить нові психолого-педагогічні завдання й проблеми організації по-новому самих знань, формування умов засвоєння оптимально необхідних знань, їх стійкості. Разом із завданням навчання сьогодні постає проблема відбору інформації, пошуку можливостей і шляхів маневрування в її пошуках, освоєння нових засобів пізнання й, одночасно, розширення освітньо-культурного простору особистості. Підвищення якості логопедичної освіти студентів, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці й вдосконалення організації навчального процесу передбачає: впровадження кредитно-модульної системи навчання; використання інформаційно-комп'ютерних технологій та інтерактивних методів навчання і мультимедійних засобів; індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів; впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм; технічну і технологічну модернізацію навчальних лабораторій та засобів навчання; використання сучасних систем контролю якості знань студентів та проведення моніторингу якості освіти.

Вважаємо, що використання педагогічних технологій, інноваційних методів навчання в освітньому процесі вищої педагогічної школи, значно підвищить якість професійної підготовки майбутнього логопеда, забезпечить його конкурентоспроможність на світовому ринку праці.

**Використані інформаційні джерела:**

1. Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / Редкол.: [В.О.Огнев'юк, Л.Л.Хоружа, О.В.Караман та ін.] - К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2007. - 206 с.
2. Соботович Є.Ф. Психолінгвістичний аспект підготовки дітей до шкільного навчання / Є.Ф.Соботович. - М.: Класикс Стил, 2004. - С.32.
3. Тарасун В.В. Концепція становлення і розвитку особистості дитини переддошкільного віку з особливостями у розвитку / Вступ до спеціальності: Логопедія. - Навч. посібник / І.М.Омельченко, В.В.Тарасун, Л.О.Федорович. - Кременчук: Християнська Зоря, 2011. - С.262
4. Шеремет М.К. Проблеми та перспективи спеціальної освіти / М.К.Шеремет / Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. - 2007. - №1.

**Валентина Павлівна Польова,**

*студентка магістратури*

*кафедри теорії та історії педагогіки*

**ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО  
РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ**

*Стаття присвячена висвітленню окремих аспектів проблеми підготовки майбутніх вчителів до розвитку пізнавальних інтересів учнів. Галузевий Державний стандарт підготовки майбутніх учителів початкових класів визначає вимоги до рівня знань і вмінь майбутнього вчителя, а також комплекс його знань щодо реалізації в практичній діяльності положень*



*психології, дидактики, теорії виховання й методики відповідної освітньої галузі. Разом з тим майбутній учитель може стати компетентним фахівцем тільки за умови, якщо його теоретичні знання вміло взаємодіють із практикою навчання, виховання та професійного розвитку.*

**Ключові слова:** *початкове навчання, методичне забезпечення, компетентний фахівець, знання, практика, професійний розвиток.*

**Постановка проблеми.** Процес дослідження підготовки майбутніх вчителів до розвитку пізнавальних інтересів учнів актуалізує широке коло філософських, гносеологічних і методологічних проблем, пов'язаних із пізнанням загальних закономірностей та структури розвитку наукового знання. На важливість пізнавального інтересу в процесі навчання учнів вказували класики педагогічної думки Я. Коменський, І. Песталоці, А. Дістервег, К. Ушинський та ін.

**Стан дослідження проблеми.** Ще й досі недостатньо дослідженою залишається проблема методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів в учнів, оскільки молодший шкільний вік – це початок становлення мотивації учіння. Саме тому, **метою** даної статті є розкриття особливостей процесу методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів.

Перехід початкової освіти від знаннєвої парадигми до компетентнісної потребує цілеспрямованої підготовки майбутніх вчителів початкової школи до розвитку в молодших школярів пізнавального інтересу.

Як підкреслює О. Савченко, сутність компетентнісного підходу до навчання зводиться до формулювання: «звичний результат навчання «я знаю» змінюється на «знаю, як це застосувати, я це розумію» [9, с. 4]. Саме розвиток основної компетентності «вчити вчитися» для початкової школи має особливе значення. Як стверджує дослідниця, без розвиненого вміння вчитися не може

бути ефективною освітою, і оскільки навчальна діяльність у молодших школярів формується вперше, вона потребує особливої уваги.

Державний стандарт початкової загальної освіти розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів. В інваріантній складовій змісту початкової загальної освіти, в освітніх галузях таких, як: «Мова і література», «Математика», «Мистецтво», «Природознавство», «Суспільствознавство» та «Технології» наголошується на важливості формування пізнавального інтересу молодших школярів [4].

Вивчення наукових джерел свідчить про зростаючий інтерес учених до питань розвитку пізнавального інтересу в молодшого школяра у зв'язку з розробкою проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, формування у них суб'єктної позиції в навчальній діяльності, що передбачає розвиток здібностей самостійно керувати нею.

Розвитку пізнавальних інтересів дітей як психолого-педагогічній проблемі присвячено наукові розвідки Л. Аристової, Ю. Бабанського, Н. Бібік, В. Бондаревського, Л. Виготського, М.Данилова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, М. Короткова, Г. Костюка, В. Крутецького, І. Лернера, В. Лозової, Л. Лохвицької, Н. Менчинської, Н. Морозової, С. Рубінштейна, М. Скаткіна, П. Якобсона та інших учених.

Формування пізнавального інтересу як навчальної мотивації учнів висвітлено в працях Є. Баранової, Н. Бібік, О. Дусавицького, А. Маркової, Н. Морозової, О. Шукалової, Г. Щукіної. Особливості процесу формування пізнавальних інтересів на основі застосування ігрових технологій розкриті в дослідженнях Л. Божович, Н. Кудикіна, Л. Лохвицької, О. Матюшкіна), технологій індивідуалізації та диференціації (Ю. Бабанський, В. Бондар).

Реалізація цього важливого завдання, на думку вчених, можлива лише за умови стимуляції та укріплення пізнавального інтересу, який забезпечує реальний стан дитини як суб'єкта різних видів діяльності.

Видатний педагог-класик К. Ушинський в інтересі вбачав основний внутрішній механізм успішного навчання дітей. Німецький філософ, психолог

і педагог Й. Гербарт, визнаючи інтерес іманентною властивістю особистості, закликав вчителя не бути нудним, а будувати навчання на інтересах, притаманних дитині. С. Шацький зауважував, що для дитини важливо з цікавістю здобувати знання. Цю думку поділяють і психологи Г. Люблінська, Н. Морозова, Л. Славіна, наголошуючи на принципово важливому формуванні пізнавальних інтересів як ознаки готовності дитини до шкільного навчання.

Інтерес як складне і важливе для особистості утворення, має багато трактувань і розглядається як: цілісні динамічні тенденції, що визначають структуру спрямованості реакцій особистості (Л. Виготський, В. Крутецький); форма пізнавальної (інтелектуальної) потреби (С.Рубінштейн, В.Слободчиков); вибіркоче ставлення (О.Михайлова, В.Мясищев, Г.Щукіна); мотив (Л.Божович, Н.Морозова); своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, які підвищують активність, свідомість і діяльність людини (Л. Гордон); особливий стан психіки (Н.Постникова); потреба у знаннях, які орієнтують людину у дійсності (Л. Божович); «емоційно насичене вибіркоче ставлення до предмета і явищ дійсності» (Н. Левітов); «потреба, яка перейшла стадію мотивації, свідома спрямованість людини на задоволення незадоволених потреб» (Д. Кікнадзе); специфічне ставлення особистості до об'єкта, викликане свідомістю його життєвого значення й емоційної привабливістю (А. Ковальов).

Таким чином, інтерес виступає як вибіркоче спрямованість особистості на ту чи іншу діяльність, як прояв емоційної та мисленнєвої активності, як своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, як структура, що складається з домінуючих потреб, як ставлення людини до світу.

Людина реалізує свій інтерес у процесі основної діяльності, тому що найсильнішим мотивом у навчанні є саме пізнавальний інтерес, який активно взаємодіє із системою ціннісних орієнтацій, метою, результатами діяльності, відображає всі складові особистості: інтелект, волю, почуття. За певних умов

інтерес є засобом захоплюючого навчання, визначає інтенсивний і зосереджений розвиток пізнавальної діяльності, переростає в стійку рису характеру. Навчання спирається на інтереси учнів, воно ж і формує їх, тому інтерес є передумовою навчання і його результатом.

У контексті нашого дослідження найбільш цікавою є концепція Г. Щукіної, яка вважає, що інтерес – це одночасно:

– вибіркова спрямованість психічних процесів людини на об'єкти та явища навколишнього світу;

– тенденція, потяг, потреба особистості займатися саме цією галуззю, цією діяльністю, яка приносить задоволення;

– потужний збудник активності особистості, під впливом якого всі психічні процеси протікають особливо інтенсивно і напружено, а діяльність стає захоплюючою і продуктивною;

– не індиферентне, а наповнене активними помислами, яскравими емоціями, вольовими прагненнями ставлення до навколишнього світу, до його об'єктів, явищ, процесів.

Характеризуючи поняття інтересу, Г. Щукіна зазначає, що «в цьому складному ставленні людини до предметного світу в органічній єдності взаємодіють інтелектуальні, емоційні і вольові процеси» [10, с.25]. Подібної точки зору дотримується Н. Морозова, виділяючи в характеристиці інтересу три обов'язкові моменти: 1) позитивні емоції у ставленні до діяльності; 2) наявність пізнавальної властивості цієї емоції; 3) наявність безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності, тобто діяльність сама по собі захоплює і спонукає нею займатися [7, с.30].

Пізнавальний інтерес – найважливіша область загального феномена інтересу. Його предметом є сама визначна властивість людини: пізнавати навколишній світ не тільки з метою біологічної та соціальної орієнтування в дійсності, але в самому істотному відношенні людини до світу – в прагненні проникати в його різноманіття, відобразити в свідомості сутнісні сторони, причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, суперечливість. У пізнавальному

інтересі спрямованому на відображення сутнісних сторін дійсності, вкладені можливості проникати в наукові істини, здобуті людством, розширяти рамки пізнання, відшукувати нові шляхи та можливості більш повного освоєння людиною обраної діяльності, області пізнання. Правомірно назвати пізнавальний інтерес особливим видом інтересів, який, за висловом К.Ушинського, є інтересом, повним змісту.

Характерними особливостями пізнавального інтересу є його усвідомленість, емоційність, особлива воляова спрямованість до пізнання. Н.Морозова основною ознакою пізнавального інтересу вважає позитивне відношення, емоційно-пізнавальну спрямованість і внутрішню безпосередню мотивацію.

Пізнавальний інтерес має пошуковий характер, підвищує можливості розумового розвитку учня (В. Паламарчук), сприяє усвідомленій самостійності (О. Савченко), викликає продуктивну роботу (В. Лозова), змінює способи розумової діяльності (Г. Щукіна), є умовою розвитку творчої особистості (М. Алексєєва).

Водночас пізнавальний інтерес може виступати і як засіб навчання, і як мета педагогічної роботи щодо розвитку загальної пізнавальної активності. Така потрібність прояву інтересу як мети, засобу і результату навчання та виховання є головною особливістю педагогічного аспекту проблеми формування пізнавальних інтересів учнів.

У пізнавальному інтересі проявляється низка важливих для навчання і розвитку моментів:

1. Єдність об'єктивної і суб'єктивної сторін пізнавальної діяльності. Усі об'єктивно цікаві явища навколишнього світу, які містяться й узагальнені в знаннях, знаходять своє вираження в пізнавальному процесі тільки тоді, коли набувають для учня об'єктивної значущості (О. Леонтьєв, Н. Добринін).

2. Закономірність переходу зовнішнього у внутрішнє, що є сутністю розвиваючого навчання. Саме пізнавальний інтерес є своєрідним лакмусовим

папірцем, що дає змогу перевірити і відчутти вплив усіх затрачених у навчальному процесі засобів.

3. Органічна єдність усіх важливих для особистості процесів: інтелектуальних, емоційних, вольових. У пізнавальному інтересі виражається «думка-воля», «думка-участь», «думка-переживання» (С. Рубінштейн), і це становить для навчального процесу значну цінність.

4. Активізується вся пізнавальна діяльність і психічні процеси, що лежать в її основі: сприймання, увага, пам'ять, уява; діяльність стає продуктивнішою.

Важливим фактором виховання в особистості позитивного ставлення до навчання, а отже, активізації навчальних інтересів, є емоційна сфера учнів.

Формування пізнавальних інтересів – це тривалий процес. Він потребує певних умов і залежить від педагогічного керівництва, від правильного встановлення органічної єдності системи науки, системи пізнання цієї науки та системи її викладання в школі. Учні здобувають дієві знання тоді, коли під керівництвом учителя активно, з інтересом працюють над джерелами знань.

Необхідно виокремити основні етапи процесу формування пізнавального інтересу:

1) підготовка ґрунту для появи пізнавального інтересу – створення умов, які сприяють виникненню потреби в знаннях і відповідному виді діяльності;

2) формування позитивного ставлення до навчального предмету і діяльності;

3) організація діяльності, в якій формується справжній пізнавальний інтерес.

У практиці педагогічної діяльності застосовуються різні шляхи формування пізнавального інтересу молодших школярів: через організацію спільної і колективної навчальної діяльності, поєднання різних методів і форм навчання, створення ситуації проблемного навчання, взаємозв'язок різних видів діяльності тощо.

Прояв в учнів пізнавального інтересу нерозривно пов'язані з етапами збудження в них цього інтересу вчителем. До етапів збудження інтересу вчителем відносяться зацікавленість, емоційна привабливість і проблемні ситуації під час викладання.

Таким чином, можна зробити **висновок**, що в центрі навчання в початковій школі має бути інтерес, пізнавальна активність учнів, позитивне ставлення до процесу й результатів своєї праці. Пізнавальний інтерес в освітньому процесі володіє можливостями актуалізації найбільш важливими елементами знань, сприяє успішному розвитку вмінь і навичок. Ключова роль належить вчителю, в руках якого пізнавальний інтерес виступає ефективним інструментом розвитку і дозволяє зробити процес навчання цікавим, виділити в навчанні ті аспекти, які можуть залучити мимовільну увагу учнів, змусити їх активізувати мислення, хвилюватися, переживати, захоплено працювати над вирішенням навчальних завдань. Водночас пізнавальний інтерес, який виник завдяки зовнішнім стимулам, може швидко зникнути, тому, добираючи відповідні прийоми, учителю варто пам'ятати про їх вплив на формування стійкого прагнення молодшого школяра проникнути в сутність навчального матеріалу.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: монографія / Н.М. Бібік. -К.: Либідь, 1998. – 199 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. гол.ред. В.Г.Бусел]. – К. :Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
3. Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Гербарт. - М.: изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. - Т.1. – 292 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти/ Сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту/ Режим доступу <http://mon.gov.ua/index.php/ua/diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/149> diyalnist/osvita/doshkilna-ta-zagalna-serednya/zagalna-serednya-osvita/6091

5. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – No 12–13. – 20–27 лютого. – С. -5.
6. Концепція педагогічної освіти. – К., 1998. – 20 с.
7. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Світлана Миколаївна Мартиненко. – К., 2009. – 476 с.
8. Поддьяков Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников / Н.Н.Поддьяков //Вопросы психологии. – 1985. - No 2. - С.16-18.
9. Савченко О.Я. Новий Державний стандарт для початкової школи: від задуму до реалізації : [розмова з академіком НАПН України Олександром Савченко / розмову вела Ірина Красуцька] // Педагогічна газета. - 2012. - Січень (No 1). - С. 4.
10. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л.О.Хомич.– К.: Магістр–S, 1998. – 200 с.

**Тамара Василівна Лукашевська,**

*студентка магістратури*

**Науковий керівник –кандидат педагогічних наук,**

**доцент В.Б.Вишківська**

## **ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДНЕ ІНТЕГРАТИВНЕ УТВОРЕННЯ**

*Дана стаття присвячена висвітленню проблеми підготовки майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності. Готовність як потенційний стан особистості професійно-підготовленого спеціаліста досліджується і як теоретична проблема, і як практично орієнтований підхід і є наслідком, а також і результатом процесу підготовки, тому варто*



*розмежувати трактування цього поняття щодо певного змісту, що закладено в його формулюванні.*

**Ключові слова:** *професійна готовність, початкове навчання, методичне забезпечення, знання, професійний розвиток.*

**Постановка проблеми.** Проблема підготовки вчителя початкових класів не лише до навчання, а й до розвитку читацької культури молодших школярів, на сьогодні, є актуальною і значущою. Найбільш гостро ця проблема проявляється ще у ВНЗ, де формують кадри для шкіл. Реалії сьогодення вказують на необхідність пошуків нових підходів до підготовки фахівців, які не тільки володіють теорією формування дитини-читача, а й стійким типом правильної читацької діяльності.

**Стан дослідження.** Незважаючи на значні здобутки науковців у зазначеному напрямі, вважаємо, що питання готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності з розвитку читацької культури молодших школярів вирішується усе ще частково. Часто-густо стереотипи педагогічного мислення вчителя початкових класів не забезпечують триєдність навчальної, виховної і розвивальної функцій сучасної освіти учнів молодшого шкільного віку. Тому **метою** даної статті є пошук педагогічних шляхів і засобів підготовки, які допоможуть вчителям початкових класів проаналізувати свій власний читацький досвід, осмислити дитячу книгу як свій професійний інструмент, виробити технології формування читацької культури дитини молодшого шкільного віку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що поняття готовності є предметом досліджень як психологів, так і педагогів. Проблему готовності досліджували В. Бондар, А. Капська, О. Ярошенко та інші. Готовність до професійно-педагогічної діяльності вивчали О. Кучерявий, А. Линенко, С. Максименко, О. Пелех, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін. Шляхи, засоби, методи формування готовності до різних видів педагогічної діяльності виділяли у своїх працях Л. Арчажникова, Т. Садчикова, А. Немировська та ін.

Учені розглядають готовність як установку (Д. Узнадзе), особливий психічний стан (Ухтомський, М. Левітов), наявність здібностей (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн), якість, властивість особистості (В. Бондар, К. Платонов), складне особистісне утворення (С. Васильєва, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, А. Линенко). Наприклад, педагоги, вивчаючи явище готовності, акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності. Психологи орієнтуються на встановленні характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності [3, с. 238]. Зокрема, Т. Гуцан виділяє два головні аспекти проблеми готовності : 1) готовність до професійної діяльності і сама професійна діяльність є прямо зумовленими феноменами; 2) процесом формування готовності до професійної діяльності можна цілеспрямовано керувати, якщо доцільно встановлені чинники й педагогічні умови, дидактичні і виховні засоби формування професійної готовності.

Так, О. Антонова та Ю. Клименюк [1, с. 91-92] виділяють: *педагогічний, теоретичний, особистісний, функціонально-психологічний підходи* у розумінні феномену готовності. Згідно з педагогічним підходом готовність подається як загальна характеристика розвитку, навчання і виховання особистості у сфері освіти відповідно до соціального замовлення. Відповідно до теоретичного підходу готовність – процес вироблення педагогічної моделі майбутньої професійної діяльності залежно від отриманих у ході професійної підготовки знань, умінь, навичок та сформованого рівня компетентності. Так, М. Дьяченко і Л. Кандибович вважають готовність психологічною передумовою ефективності діяльності, називають її цілеспрямованим вираженням особистості, яке включає її переконання, погляди, взаємовідносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, установки, налаштованість на певну поведінку. Зокрема, Л. Савенкова розглядає готовність як інтегральне особистісне утворення, що поєднує знання, вміння і навички, особистісні якості, адекватні вимогам, змісту та умовам діяльності ;

А. Линенко визначає готовність як інтегроване системою властивостей і відносин особистісне утворення, що характеризує її вибіркову активність при підготовці та включенні до діяльності; К. Дурай-Новакова під готовністю розуміє систему інтегративних якостей, властивостей, знань, навичок особистості ; В. Сластьонін трактує готовність як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішне виконання певних функцій [10, с. 19]; з позиції Г. Балла готовність – це комплексна здатність, що має мотиваційну й інструментальну сторони [3]. Готовність як особистісне новоутворення характеризується цілісністю, що передбачає поєднання різних сторін особистості в цьому інтегративному утворенні, стійкістю, що зумовлює незалежність від перешкод у виявленні готовності, та розвиненістю, що є наслідком цілеспрямованих формувальних впливів на її розвиток. Останнє дозволяє характеризувати готовність як педагогічно кероване явище й нерідко веде до розуміння готовності до професійної діяльності як сплаву власне психологічної готовності, що становить сукупність особистісних передумов ефективного виконання професійної діяльності, та підготовленості, котра передбачає наявність у майбутнього педагога певного обсягу професійно важливих знань, умінь і навичок, розвинених завдяки цілеспрямованому формувальному впливу на нього [7, с. 67].

Основою професії вчителя є педагогічна діяльність, що «... являє собою вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві». Суб'єктом педагогічної діяльності є вчитель, до основних якостей якого традиційно відносять соціально значущі особистісні якості: позитивний моральний склад людини, любов до людей, здатність до неперервної самоосвіти, емоційну зрілість, а пріоритетними – «любов до дітей і захоплення своєю справою» [6, с. 67]. Відтак, цілком правомірно стверджувати, що успіх професійного самовизначення вчителя багато у чому

залежить від наявності у нього схильностей до педагогічної діяльності, покликання до неї.

У роботах учених (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, О. Волошенко, Л. Гапоненко, М. Дьяченко, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Кіяшко, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Ліненко, О. Мороз, С. Нікітчина, В. Сластьонін, С. Сисоєва, С. Смірнов, Л. Хомич, В. Чайка, І. Шапошнікова, О. Ярошенко та ін.) переконливо доведено, що саме стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності забезпечує не тільки її ефективність, але й можливість подальшого самовдосконалення. [8, с. 100].

Дослідження (А. І. Костецької, Н. К. Краснодарського, П. С. Купалова, С. М. Рубінштейна та ін.) показали, що стан професійної готовності є складним цілісним проявом особистості, виступає як загальна умова, яка впливає на динаміку комплексу психологічних процесів. Професійну готовність до педагогічної діяльності розглядають як: цілісну характеристику психологічної активності; стан відносно стійкий в певний період часу; стан, що являє собою єдність емоцій і психічної активності; стан, який залежить від певної об'єктивної ситуації [6, с. 55].

Професійно-педагогічна діяльність вчителя початкових класів характеризується різноманітністю. Усіма її видами вчитель має володіти, зокрема:

- предметною – знати предмети, що викладаються в початковій школі, володіти методиками їх викладання, розуміти місце кожного предмета в міжпредметних зв'язках та ін.;

- педагогічною – проектувати зміст предметів, проводити заняття; планувати позакласну роботу, індивідуальну роботу з учнями та ін.;

- інноваційною – переносити інноваційний досвід інших вчителів у власний; розробляти новації; проводити педагогічний експеримент; передавати власний інноваційний досвід;

- колективного самоуправління – підтримувати сприятливий клімат в колективі; забезпечувати ефективну роботу методичних об'єднань;

забезпечувати роботу проблемних груп педагогів; брати участь у виробленні колективних рішень та ін.;

- саморозвитку – бути готовим до професійного, загальнокультурного саморозвитку та ін. [2, 427].

Усі зазначені види педагогічної діяльності потребують від вчителя початкових класів високого рівня педагогічної майстерності. При цьому важливими властивостями особистості вчителя є гуманістична спрямованість його діяльності, професійна компетентність (професійні знання, високого рівня професіоналізм в педагогічній діяльності), педагогічні здібності (здатність до швидкого самовдосконалення), а також педагогічна техніка (спирається на знання і здібності, дає змогу виявити внутрішній потенціал учителя, гармонізує структуру педагогічної діяльності) [2, 30]. До того ж, повністю виконати своє призначення учитель може тільки тоді, коли він володіє певними професійно-особистісними якостями, або професійною придатністю до обраної праці [1, с.93]. Компонентами цих якостей є: методична підготовка (вміння використовувати прийоми і навички роботи проведення словникової роботи, вміння ефективно управляти цим процесом на уроках мовленнєвого циклу); лінгво-дидактична підготовка; лексикографічна підготовка; комунікативна підготовка, перекладацька компетентність і педагогічна підготовка. Тому педагогічні цінності розглядаються як форма суспільної свідомості та норми, що регулюють професійну діяльність учителя, виступають як ідеальне відображення виховного ідеалу, що реалізується у шкільній практиці [4].

Загальну структуру професійно важливих якостей вчителя можна представити в такому вигляді: високі моральні і громадянські якості; педагогічна спрямованість особистості як інтегральна якість, що включає в свою підструктуру інтерес і схильність до педагогічної праці, любов до дітей і орієнтацію на виховання особистості учня; педагогічна підготовленість або професійну компетентність, педагогічна творчість; педагогічні здібності, зокрема, дидактичні, академічні, перцептивні, організаторські, експресивно-

мовні, комунікативні, рефлексивні, управлінські, вольові, акторські (елементи), сугестивна, проектні, конструктивні, творчі та ін.

Отже, під системою складних ознак професійної готовності розуміємо: підсистему професійно значущих потреб, позитивну мотивацію до педагогічної діяльності; рівень знань про сутність професійної ролі учителя, про структуру педагогічної діяльності; відчуття відповідальності за результати педагогічної діяльності; стан мобілізації, актуалізації знань, умінь, навичок, досвіду і професійно значущих якостей особистості, а також час адаптації до вимог професійної ролі учителя і умов педагогічної діяльності; позитивне, соціально-професійне налаштування і стабільність професійних інтересів.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Алексеевская А.Т. Формирование читательских интересов младших школьников. – М., 2008. – 180.
2. Андропова Е.М. Метод проекта как средство формирования культуры работы с книгой у младших школьников // Творческое чтение в системе литературного образования (художественное образование и эстетическое воспитание в профильной школе): сб. науч. тр. / Учреждение Рос.акад. образования "Ин-т художеств. образования"; [сост. Э.И. Иванова и др.]. - М.: ИХО РАО, 2011. - 145 с.
3. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності / Г. О. Балл // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2. – С. 3-11.
4. Богданова О.Ю., Маранцман В.Г. Методика преподавания литературы: в 2 ч. Ч.1. – М.,2008, С. 594-560.
5. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1976. – 176 с.
6. Дурай-Новакова К. М. Проблемы и задачи спецкурса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности» в системе подготовки учителя / К. М. Дурай-Новакова //

- Теория и практика высшего педагогического образования. – М. : МГПИ, 1984. – С. 51–59.
7. Слова Т. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до професійного самовизначення: теоретичні аспекти // Педагогічний часопис Волині. – №1(4). – 2017. – С. 66-70.
  8. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Теоретико-методичні аспекти: Монографія / О. А. Комар. – Умань : РВЦ «Софія», 2008. – 332 с.
  9. Мозуль І. Проблема готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах модернізації змісту початкової освіти // Науковий вісник МНУ ім. В. Сухомлинського; Педагогічні науки. – 2016. – С. 238-242.
  10. Слостенин В. А. Професійно-педагогічна підготовка сучасного вчителя / В. А. Слостенин, А. І. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.

**Валентина Іванівна Абрагам,**

*аспірант кафедри теорії та історії педагогіки*

*НПУ імені М.П. Драгоманова*

## **ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КОЛЕКТИВУ**

*У статті розглядається проблема формування особистісних цінностей студентів в системі професійної підготовки вчителя початкових класів. Акцентується на професійно орієнтованій та особистісно орієнтованій аксіологічності майбутнього вчителя.*

*Ключові слова:* цінності, професійно орієнтовані цінності, особистісні цінності, діяльність, учень, майбутній вчитель початкових класів, формування аксіологічних компетентностей.

**Постановка проблеми.** Успіх інноваційних реформ, у першу чергу, залежить від вчителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості. У системі реформування освіти одним із провідних завдань є підвищення професіоналізму вчителя. Вивчення питання цінностей як механізму впливу на формування молоді особистості в системі підготовки у педагогічному коледжі набуває вагомого значення, оскільки саме цінності є інтегративним показником як окремого індивіда, так і для людства в цілому. Поняття «особистісні цінності» та їх значення у сформованості професіонала, зокрема, педагогічного працівника потребує ширшого розгляду, особливо з урахуванням того, що українська школа буде формувати ціннісне ставлення та судження, які слугуватимуть базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Аналіз праць авторів філософської, соціологічної, психолого-педагогічної науки свідчить про відсутність єдиного підходу до розгляду проблеми цінностей. Однак різні визначення, класифікації не суперечать, в цілому, один одному, а, навпаки, взаємодоповнюють та дозволяють розглядати їх з різних позицій, шукати шляхів інтегрування тезаурусних знань. Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (В. Водзінська, О. Зотова, В. Мясичевта ін.) та психолого-педагогічних (З. Сікевич, К. Альбуханова-Славська, Ю. Щербаков, І. Бех, М. Боришевський, І. Дубровіна, В. Семиченко, С.Максименко, Б. Анісімов, Н.Приходько та ін.) аспектів формування у майбутніх вчителів пріоритетних цінностей, засвоєння та відбору ціннісних систем через педагогічну взаємодію у невідривному зв'язку з проблемами професіоналізації особистості дозволяють розглядати їх як одне з новоутворень юнацького віку.



Отже, формування цінностей майбутнього вчителя складають фактори моделі професійного становлення, так і новоутворення юнацького віку [1].

**Метою статті** є: аналіз змісту поняття «особистісні цінності» та шляхи їх формування в ході професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів.

Завдання:

- розкрити взаємозв'язок індивідуальної системи цінностей особистості з груповою самосвідомістю;
- вказати шляхи формування особистісних цінностей як одного з найважливіших показників самовизначення особистості у ВНЗ;
- окреслити особливості впливу процесу професіоналізації на формування особистісних цінностей майбутнього вчителя початкових класів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливу роль відіграє особистість педагога: громадянина, патріота, професіонала, провідника значущої для суспільства інформації, провідника виховного процесу, інтелектуального та духовного потенціалу нації. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)» визначає стратегічну мету розвитку процесу виховання молодого покоління України: забезпечення можливостей постійного духовного й культурного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [4,с.5].

Одним із напрямків реалізації поставлених завдань є керування вихідними положеннями гуманізації педагогіки особистості, такими як:

- індивідуальний підхід як підтримка морального становлення особистості;
- визнання самоцінності особистості у визначенні цілей;
- єдність поваги й довіри до особистості та справедливої вимогливості до неї;
- єдність свободи вибору та відповідальності особистості;

- єдність прав та обов'язків особистості.

Якщо розглядати гуманізм як систему ціннісних орієнтацій, як світогляд, то основою його має стати ціннісне ставлення до самої людини [7]. Важливо зрозуміти, що в основі будь-якої педагогічної системи стоїть людина-студент, який постає не тільки об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу, а й суб'єктом свого становлення як гармонійно розвиненої особистості. Застосування принципу гуманізації освіти змушує викладачів педагогічного коледжу розглядати педагогічну діяльність як процес цілеспрямованої активної взаємодії зі студентами, метою якої є становлення останніх як особистостей і професіоналів. Для цього освіта має прищеплювати фахівцям загальнолюдські цінності. Проблема цінностей людини розглядалася філософами, вченими, мислителями з давніх-давен, однак як поняття вперше були обґрунтовані німецьким філософом Еммануїлом Кантом при протиставленні сфери моральності (свободи) сфері природи (необхідності). Варто зауважити, що науковий аналіз поняття «цінність» вперше зробив німецький філософ Р.Г. Лотце в середині XIX століття у праці «Мікрокосм». Розкриваючи різносторонньо термін «цінність», вчені вважають його єдністю таких понять, як значущість, доцільність, необхідність, важливість; системою взаєностосунків між людиною і суспільством, природою[6]. Поняття грецького походження «аксіологія» як наука про цінності виникло на початку XX століття від слів: *axios* – цінний (*axio* – цінність, вартість) і *logos* – слово, поняття, вчення. Цікаво, вперше цей термін використав у своїх працях французький філософ П.Лапі. Цінностями особистості є не тільки явища предметного світу (засоби задоволення потреб особистості), але також норми та ідеали.

Навчання, оволодіння професією та здійснення професійної діяльності і є тією наскрізною складовою у становленні особистості як складової процесу розвитку.

Одним з основних факторів становлення особистості є освітнє середовище, яке на підсвідомому рівні психіки людини надійно викарбовує

матрицю її поведінки. Поняття «освітнє середовище» варто розуміти як систему умов, створену для особистісного розвитку студента, серед яких: навчальна та управлінська діяльність, освітні технології та способи взаємодії з зовнішніми чинниками [3]. Тому, розглядаючи проблему формування особистісних цінностей студентів під час професійної підготовки вчителя початкових класів в умовах коледжу, неможливо залишити поза увагою питання впливу на особистість освітнього середовища вищого навчального закладу, яке характеризується системою організованих педагогічних впливів, сферою міжособистісної взаємодії та соціальних зв'язків. Саме в період тривалого процесу становлення студента в умовах коледжу з'являється ланцюжок новоутворень особистості, кожна ланка якого містить певні зміни в ціннісних орієнтаціях, розвиток духовно-моральних, інтелектуальних, практичних, вольових сфер.

Освітнє середовище сприяє формуванню соціально зрілої особистості педагогічного працівника, прийняттю цінностей громадянського (демократичного, відкритого) суспільства, поваги до держави та її правової системи, усвідомлення обов'язку захисту України, національної ідентичності та ін.

Студентський вік є періодом інтенсивного становлення пізнавальних, комунікативних, творчих можливостей особистості, періодом формування її свідомості та самосвідомості, утвердження визначальних життєвих цінностей та орієнтирів, самореалізації та самовизначення у соціальній ситуації. «Установки, сформовані у цей період, мають тенденцію залишатися незмінними... формуюча сила досвіду, набутого в юні роки, посилюється тим, що він пов'язаний з найбільш глибокими та стійкими враженнями». Успішність професіоналізації студента залежить від власної активності, від наявності відповідних мотивів (потреба реалізувати свої життєві цінності відповідно до цілей професійної діяльності). Належну увагу слід приділити самодіагностиці майбутнього вчителя, що розвиває процеси саморефлексії, самоаналізу та самооцінки, адже у процесі самоспостереження відбувається

усвідомлення характерних аспектів педагогічної діяльності, особистих цінностей, мотивів, а також самовизначення свого місця в системі професійних і суспільних відносин.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні – це перехід від стандартизації педагогічного процесу до інновацій в ньому. Підготовку майбутнього фахівця з необхідним рівнем професійної компетентності, інноваційним способом мислення, готовністю працювати в умовах інноваційних змін у сфері вищої освіти здійснюють педагогічні вищі навчальні заклади I –II рівнів акредитації. Тому, відповідно, діяльність педагогічного коледжу, переорієнтовується на формування у студентів інноваційного типу культури мислення, здатності свідомо та ефективно співпрацювати у глобальному просторі, вмінні запроваджувати у своїй професійній діяльності інновації психолого-педагогічної науки, професійно володіти сучасними педагогічними та інформаційно-комунікаційними технологіями, адже він сьогодні є учасником педагогічного процесу, щоб завтра самому організувати його в іншому закладі освіти; навчається, щоб завтра самому навчати й виховувати дітей.

Інноваційний потенціал студента, що включає творчу здатність генерувати нові уявлення та ідеї, високий культурний рівень можливий під час реалізації таких аспектів:

- студент має рівні можливості для здійснення активної, суб'єктної позиції; викладач виконує функції організатора навчально-пізнавальної діяльності студентів, який пропонує їм вибір методики для розв'язання значущих завдань;
- будь-яка діяльність у коледжі виконується як постійний самостійний вибір студентами;
- студенти під час взаємодії з викладачем планують й виконують різноманітні види наукової, професійної, громадської діяльності, що відповідає особистим інтересам та є соціально значуща;

- процес міжособистісної взаємодії, спілкування з викладачем регулюється шляхом налагодження зворотного зв'язку як обміну інформацією про отримані результати, очікування, реальні успіхи, досягнення, невдачі, висновки на майбутнє.

Особистісні та професійні цінності становлять аксіологічне ядро майбутнього вчителя початкових класів, обрамлене загально визначеним ідеалом. Педагогічний навчальний заклад, його освітнє середовище безпосередньо та опосередковано впливають на формування особистісних цінностей, які з кожним курсом все більше переростають у професійно-ціннісні [2]. Кваліфікація «вчитель початкової освіти» передбачає широкі можливості розвитку загальнолюдських цінностей через цикл професійно-орієнтованих дисциплін, навчальний матеріал яких відтворює цінності конкурентно спроможного педагога. Кожна взаємопов'язана структурна ланка навчально-виховного процесу педагогічного коледжу має містити ціннісну основу. Розглянемо, наприклад, педагогічні дисципліни. Кожне навчальне заняття має ціннісний характер. Зокрема, на історії педагогіки, аналізуючи діяльність певного періоду розвитку педагогічної теорії, студенти визначають суспільний ідеал особистості епохи, знайомляться з педагогічними джерелами, встановлюють зв'язок особистісних цінностей автора творів з його педагогічним розумінням окресленої якості вчительської професії.

Чітко окреслюється блок особистісних цінностей студента – майбутнього вчителя на заняттях з теорії виховання, методики виховної роботи, етики та естетики, адже вивчення сутності процесу виховання, його принципів, методів передбачає оволодіння студентом знаннями основ формування людських чеснот і застосування їх у житті та професійній практиці. Щодо соціальної значущості особистісних цінностей, то майбутні фахівці виробляють вміння роботи з батьками та учнівським колективом. Ще А.С.Макаренко зазначав, що «колектив – це інструмент дотику до душі». Упродовж навчання в стінах коледжу студенти є членами колективу навчальної групи, у згуртуванні та створенні морального клімату якого

важливу роль відіграє куратор, адже на навчання до коледжу дитина приходить у п'ятнадцять років, здебільшого відриваючись далеко від батьків. Варто підкреслити, що даний віковий період характеризується потребою спільного проведення вільного часу серед ровесників. Тому дуже важливо, щоб студентська академічна група набрала для студента статусу референтної групи, цінності якої є взірцем для наслідування особистості, за якими вона формує свої життєві ідеали, звіряє дії та вчинки. Лише в такій групі створюється атмосфера психологічного комфорту, що позитивно позначається на розвитку особистості майбутнього фахівця в напрямку професійного становлення [6].

Не менш важливим для формування особистісно-професійних цінностей є педагогічний колектив навчального закладу як взірець інтелігенції, адже студент постійно взаємодіє з викладачами, спостерігає за відношеннями до людей, педагогічною майстерністю, яка й включає ряд важливих складових майбутнього фахівця. Людство рухається до префігуративного суспільства, де дорослі не тільки навчають молодших, а й самі вчаться у них. Цінності такого суспільства є продуктом діяльності не тільки викладачів, а органічно стають частиною переконань студентів.

Нині педагогам слід особливо ретельно досліджувати ці процеси, бути мобільними, готовими до діалектики своїх переконань. Сучасні студенти та їх учні житимуть в умовах, яких не було ні в нашому житті, ні в житті їхніх батьків, відповідно відрізнятимуться і їх цінності. Тому слід враховувати, що в майбутньому поряд із сформованим ядром особистості їм потрібні психологічна лабільність та гнучкість, яку вже зараз слід розвивати під час навчання в коледжі, а викладачам своєчасно перебудовуватись. Але це ніяк не означає, що ми повинні відмовитись від формування цінностей у студентів. Це означає, що:

- ми не повинні стереотипізувати її й підходити до неї з усвідомленням складностей цього процесу;

- слід враховувати, що перелік еталонів потрібно скласти не тільки з погляду педагогіки і психології, а й з економічних, політичних, філософських міркувань;

- необхідно приділяти особливу увагу формуванню в студентів високої особистої толерантності до невизначеності та вмінню орієнтуватись у непередбачуваних ситуаціях;

- слід зважати на те, що ринкове господарство розвивається в умовах діалогу культур, міжнаціонального спілкування, підвищення ролі приватного життя, шанобливого ставлення до фізичного і психічного здоров'я людей, нових уявлень про естетику побуту тощо.

Не можна оминати увагою істотний вплив інтернету, засобів масової інформації на формування орієнтирів студентів. Зокрема, дієвими в коледжі є хмарні технології, які передбачають відкритість освітнього середовища для викладачів та студентів, які в будь-який момент можуть знайти потрібну інформацію: лекції, інструктивні картки, завдання та матеріали для самостійної роботи тощо. І для викладачів, і для студентів, які ще не володіють такими технологіями пропонуються різні шляхи, не враховуючи навчального процесу, одним із них є позанавчальне проходження дистанційного курсу «Сервіси Google у професійній діяльності вчителя (викладача)», який є доступним і цікавим. Формувати особистісно-професійні цінності як на заняттях, так і в позанавчальний час, використовуючи мережу інтернет, допомагають різноманітні онлайн-курси, наукові конференції та вебінари («Інтерактивна школа творчого вчителя», «Критичне мислення для освітян» та ін.).

Під час педагогічної практики різних видів майбутній вчитель початкових класів має можливість проявити себе, і як особистість, і як фахівець. Майбутній вчитель вже повинен не тільки знати, а й вміло застосовувати педагогічні технології. Кожна з них вимагає наявності відповідних цінностей, наприклад:

- особистісно орієнтоване навчання – ставлення до людини як до найвищої цінності;
- креативне – здатність перетворювати малі ідеї у великий проект;
- інтерактивне – вміння взаємодіяти в суспільстві;
- проблемне – розвитку критичного мислення, вміння проаналізувати всі «за» і «проти» та висловити власну позицію;
- продуктивне – вміння доводити розпочату справу до логічного завершення, адже навчально-виховний процес у загальноосвітньому закладі передбачає не тільки викладання, а й досягнення результатів у роботі з учнями та їх показників;
- превентивне – формування особистісної компетентності тощо.

Отже, проблема формування особистісних цінностей студентів під час професійної підготовки вчителя початкових класів в умовах коледжу потребує постійної наукової уваги і креативу. Однак, лише створення відповідних умов в педагогічному коледжі та активна позиція студента щодо особистісного самовдосконалення сприятимуть не лише ефективності засвоєння цінностей, а й діяльності в контексті аксіології.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Витоки і реалії стратегії аксіологічної підготовки вчителя // Наукові школи Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова; Ред. В.П. Андрущенко; укл. В.П. Бех, Г.І. Волинка. – К.: Четверта хвиля, 2005. – С.117–126.
3. Вовк Л.П. Корпоративні цінності вчителя, тенденції їх становлення та розвитку // Педагогічні кадри. – 2005. - №3. – 30с.
4. Вовк Л. Вишківська В. Падалка О. Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять та термінів: методичний посібник. К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 332с.



5. Вовк Л.П. Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 47, 2016. – С. 68-72.
6. Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
7. Ткачова Н.О. Ціннісні парадигми освіти. – Харків: «Основа», 2005. – 128с.
8. Vovk L. P., Kosharna N.V. Basic structures of the future teacher's intelligence and activity // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (60) / [Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos]. – Budapest: published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2017. – Issue 135. - p. 61 - 64.

**Валентина Іванівна Абрагам,**

*аспірант кафедри теорії та історії педагогіки*

*НПУ імені М.П. Драгоманова*

## **ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*У статті розглядається проблема змісту підготовки вчителя початкової школи. Висвітлюються фактори, які вплинули на формування вітчизняної професійно-педагогічної підготовки в контексті освітніх запитів сучасного суспільства. Характеризуються соціально-гуманітарний, психолого-педагогічний, фаховий, практичний цикли як структуротворчі компоненти професійно-педагогічної підготовки.*

**Ключові слова:** *професійно-педагогічна підготовка, загальні компетентності, професійні компетентності, початкова школа, неперервна педагогічна освіта.*

Освіта враховує реалії сучасного світу, і зокрема, фактори глобалізації економічного процесу. Важливим завданням є утвердження освіти, як цінності, як сфери громадської і суспільної практики факторів її модернізації відповідно цивілізаційних процесів і очікувань української спільноти. В змісті педагогічної підготовки безпосередньо відображаються методологічні трансформативні процеси українського суспільства.

Сучасний стан розвитку цивілізації характеризується прискореним розвитком технологій, демографічними тенденціями, змінами у структурі ринку праці. Відповідно, це змінює вимоги до компетентностей вчителя початкової школи, змісту підготовки.

Аналіз генезису професійної підготовки вчителів в Україні дозволяє означити основні фактори, що сприяли її стадіальному розвитку та поступовому удосконаленню. Професійна освіта вчителів початкової школи України сформувалась під впливом європейських традицій, в контексті еволюції освітніх запитів держави та суспільства. Власне, колишня учительська семінарія та інші типи професійно-педагогічних закладів, що стали її наступниками (педтехнікум, педшкола, педучилище, коледж, вища освіта) протягом тривалого періоду існування довели свою дієздатність і були основним закладом підготовки учителів початкових класів.

Апробоване поєднання спеціально-предметної, теоретичної, методичної і практичної педагогічної підготовки в ХХ – поч. ХХІ столітті, доповнене загальноосвітнім компонентом, таким чином замкнувши загальноприйнятту в світі чотириелементну модель професійної педагогічної підготовки учителів. У даний час вона набула змісту і структури, що складається з таких циклів: соціально-гуманітарний, психолого-педагогічний, фаховий, практичний. Кожен із циклів має власну періодичність у загальному терміні навчання, регламентовану навчальним планом послідовність вивчення і певний обсяг змістового вираження.

У змісті професійної педагогічної підготовки, зокрема, бакалаврату, все більше увага приділяється розвитку загальних (універсальних) компетентностей з акцентуацією на необхідності навчитись вчитися впродовж життя.

Багатокомпонентність, поліфункціональність та суспільна значимість проблем професійно-педагогічної освіти робить її об'єктом наукового аналізу і теоретичних досліджень багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених. Феномен професійно-педагогічної освіти вивчається науковцями в таких основних аспектах: методологічні та концептуальні засади професійної підготовки учителів; зміст професійної педагогічної освіти, визначення її базового рівня, інваріантних та варіативних компонентів; процесуальне здійснення навчально-виховного процесу в закладах підготовки педагогічних кадрів, пошук нових технологій, форми, засобів, методів навчання. Усі три напрямки досліджень взаємопов'язані в безпосередньому процесі здійснення професійної педагогічної підготовки. Саме тому розгляд проблем однієї із сторін підготовки вчителя обов'язково зумовлює дотик до суміжних сторін і з'ясування споріднених питань.

Актуальніше стає потреба подолання наслідків вузько спеціалізованої освіти, стримування розвитку науки через брак притоку нових знань та ідей із суміжних галузей.

Поняття змісту педагогічної підготовки найбільш глибоко розкрито у працях О. Абдуліної, Н. Клокар, О. Мороза, Г. Філіпенко та ін. Як відмічають автори, одностайності в підходах до вивчення змістового аспекту педагогічної освіти немає, тому в дослідженнях змісту підготовки учителя склалось декілька напрямків. Перший напрямок – розробка професіограми, в якій визначаються зміст і система теоретичних знань вчителя, особливості педагогічних компетентностей для здійснення навчально-виховних функцій (В. Бондар, Л. Спірін, О. Падалка, А. Щербаков); другий – дослідження структури педагогічної діяльності (І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Семиченко, В. Вишківська); третій – розробка змісту, форм і методів формування

теоретичних знань і педагогічних умінь з окремих видів діяльності вчителя-вихователя (Л. Вовк, Р. Семернікова, В. Сластьонін та ін.). Така багатоваріантність у підходах до тлумачення змісту професійно-педагогічної підготовки та його основних характеристик зумовлена, з одного боку, визріванням його в надрах загальнопедагогічних характеристик понять освіти та її змісту, змісту професійної освіти, а з іншого – віддзеркаленням соціально-статусних і діяльнісних проблем професії вчителя.

В системі професійної підготовки педагога у коледжі інноваційним фактором є програма підготовки за обраною спеціальністю з аспектами міждисциплінарних зв'язків.

Поняття “зміст” як філософська категорія означає те, “що наповнює форму і із чого вона складається”. Поняття “зміст” тлумачними словниками подається як “суть, внутрішній смисл, значення чого-небудь”. У свою чергу, “зміст” як суть, внутрішня особливість чого-небудь, певні риси, властивості, які відрізняють одне явище від подібних предметів” – розглядають словники української мови, педагогічні словники та енциклопедії. Зміст сам по собі неможливий, а обов'язково є відображенням сукупності істотних елементів і процесів певного предмету чи явища. Під змістом освіти розуміється переважно “система наукових знань, практичних умінь та навиків, а також світоглядних і морально-естетичних ідей, якими необхідно оволодіти в процесі навчання”. Спорідненим із поняттям “зміст освіти” за характерними ознаками є поняття “зміст професійної освіти”. Можна стверджувати, що спільним в поняттях змісту освіти і змісту професійної підготовки є система знань, умінь і навичок все того ж соціального досвіду, лише з тією різницею, що всі чотири компоненти соціального досвіду, виділені вченими, в основному обмежені спрямуванням професії. Тому в змісті професійної освіти відображені здобуті людством і перевірені на практиці знання певної професійної діяльності; повторення тими, хто навчається, відомих способів фахової діяльності; набуття досвіду пошукової діяльності в професійній галузі; вироблення аксіологічних основ професійної праці.

Учителів початкових класів готують у 15-ти коледжах, структурних підрозділах педагогічних університетів, у педагогічних та педагогічно-індустріальних коледжах України. Проблемою є дисбаланс між запитами українського суспільства і реальним станом змісту педагогічної освіти. Стандарти змісту не забезпечують майбутнім педагогам можливості оволодіння компетентнісним підходом, технологіями педагогічної діяльності.

Слід зазначити, що якщо в галузі опанування загальною освітою цей процес іменується словосполученням “здобуття освіти”, то в галузі професійної освіти аналогічне явище здобуття фахової освіти дістало назву “професійної підготовки”. На синонімічність цих понять вказують і словники української мови. Зокрема, в короткому тлумачному словнику української мови подано, що “підготовка – це запас знань, навичок, досвід, набутий в процесі навчання, практичної діяльності”. Саме зміст загальної освіти має дуже велике значення для спеціальної освіти, будучи фундаментом для набуття спеціальності, всебічного розвитку спеціалістів. Чим вища загальноосвітня (фундаментальна) підготовка спеціаліста, тим вище його професійний рівень. Він добре орієнтується не лише у вибраній, але і близьких до неї спеціальностях. Орієнтація освіти на європейські цінності і стандарти, кращі світові традиції ефективно впливає на розвиток творчих здібностей молоді, що навчається.

Слід зауважити, що найвагомішу роль у здійсненні професійно-педагогічної підготовки відіграє психолого-педагогічний цикл, тобто набір психологічних і педагогічних знань, умінь і навичок, які в системі компетентнісного підходу підготовки вчителя.

Завданням бакалаврського рівня педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих педагогічних працівників, зокрема, початкової освіти, які здатні вирішувати складні завдання навчання і виховання.

Під *змістом педагогічної підготовки* слід розуміти систему педагогічних знань, умінь і навичок, досвіду педагогічної діяльності, альтернативні оцінки і повторення майбутніми вчителями відомих концепцій

педагогічної діяльності, набуття досвіду пошукової діяльності в професійно-педагогічній сфері, формування аксіологічних основ педагогічної праці, спрямованих на формування педагогічних компетентностей і компетенцій учителя. Розгляд конкретних проблем педагогічної підготовки тісно пов'язаний із формуванням змісту професійно-педагогічної освіти. Згідно поглядів вчених-авторів змісту освіти як системного утворення, можна визначити декілька рівнів його формування: рівень загального теоретичного уявлення, рівень навчального предмета і навчального матеріалу, зміст навчального матеріалу, який зафіксований в підручниках, навчальних посібниках, збірниках завдань тощо. В. Бондар, П.Гусак, В. Краєвський, Н. Шапошнікова ці рівні змісту освіти поєднують з рівнями цілеутворення в педагогічній системі – найвищий – глобальний, відображений в моделі особистості майбутнього учителя; наступний – етапний – в навчальному плані, третій – оперативний – в навчальних програмах. Аналіз глобального рівня цілеутворення змісту професійно-педагогічної освіти дає змогу визначити стратегічну мету фахової педагогічної підготовки як “підготовки вчителів високої кваліфікації з соціальним замовленням”. А здійснення такої мети в педагогічному напрямку можливе при умові вирішення наступних завдань: вивчення і усвідомлення всіх необхідних компонентів педагогічної діяльності: мети, змісту, засобів, результату; формування на цій основі основних професійних компетентностей: проєктувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних, гностичних на репродуктивному, на реконструктивному і творчому рівнях; всебічне вивчення особливостей об'єкту педагогічного впливу. Мета і завдання означені Державним стандартом підготовки вчителя, що дозволяє діагностичніше з'ясувати мету і завдання змісту педагогічного навчання. Система знань фахівця повинна узгоджуватись із складовими узагальнених структур діяльності, яку він повинен здійснювати.

Працюючи на посаді вчителя початкових класів, молодший спеціаліст насамперед виконує проєктивну функцію, суть якої полягає в визначенні мети

і завдань навчально-виховного процесу, умінні передбачати результати своєї діяльності в стандартних і творчих умовах, відповідно до цього визначати стратегію своєї діяльності. Для успішної реалізації виробничих функцій педагог повинен володіти необхідними компетентностями і компетенціями. При формуванні знань і вмінь, які потрібні молодшому спеціалісту, визначено необхідний рівень їх сформованості, а саме: вміння виконувати дії, спираючись на: носії інформації, постійний розумовий контроль та вміння виконувати дії автоматично на рівні навички. Педагогічна діяльність вимагає наявності певних соціально-психологічних компетентностей і якостей молодшого спеціаліста, таких як: планетарне мислення, інноваційність, аксіологічність, комунікативність і тактовність, мобільність, валеологічність, аналітичність та здатність розуміти дитину, ставити себе на її місце, тактовність у спілкуванні. До цієї характеристики можливі доповнення відповідно до спеціалізацій, підготовка за якими здійснюється в тому чи іншому педагогічному коледжі. Таким чином, виходячи з загальнотеоретичних концепцій побудови змісту освіти (в даному випадку це зміст професійно-педагогічної освіти), слід пам'ятати, що торкаючись проблем формування змісту конкретного навчального предмету, необхідно співвідносити його з уявленням взаємопов'язаних ієрархічних рівнів цілісної системи змісту освіти.

Зміни, які відбуваються у європейському освітньому просторі, в національних освітах суспільств, фактично демонструють процес інтеграції людства в планетарну цивілізацію. Вироблення методологічних основ змісту такої важливої галузі освіти, як педагогічна освіта, мають орієнтуватись на популярні у світі ідеї глобальної та полікультурної освіти. Разом з тим, в період соціальних і техногенних, екологічних катаклізмів першочерговою увагою вчених світу залишається парадигма людського виміру. Традиційно такий гуманістичний напрямок у педагогічній освіті є стрижнем особистісно-орієнтованого підходу до підготовки вчителя більшості зарубіжних країн і в Україні.

Заміна освітніх парадигм, які орієнтувались на формування виконавців, спеціалістів з енциклопедичними знаннями, пристосованих до регламентованих дій на нові, трансформаційні парадигми, що переслідують мету розвинути критично-креативні здібності фахівців, здатність до інноваційної діяльності, до соціальної і міжособистісної комунікації, на гуманістичних засадах, до вирішення особистих і глобальних проблем. Саме це спонукає до глибокого осучаснення підготовки майбутніх учителів. Зміна змісту фахової педагогічної освіти немислима без реформування. Власне ці процеси розпочались в Україні в середині 90-х років, коли вона рішуче заявила про вступ у європейський простір. Держава реально усвідомлює, що без реорганізації цієї освітньої галузі дальший поступ неможливий. Для закріплення прориву до нової гуманістичної, по-справжньому національної школи державі, суспільству, потрібно плекати особистість вчителя, не як вузького предметника, а як людину культури, яка має великий особистий виховний вплив. Найважливіші цінності освіти – не тільки дитина, а й педагог, здатний до розвитку, задатків, таланту, соціального захисту, збереження індивідуальності дитини. Тому особистісно-орієнтована підготовка в шкільній і педагогічній освіті - взаємопов'язані. В ідеалі така підготовка передбачає проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення кожного студента протягом усіх років його навчання. Передусім необхідно змінити методологію підготовки – формувати майбутнього спеціаліста як особистість, здатну до самонавчання впродовж життя, до прийняття рішення в інтересах дитини. Цей процес передбачає створення варіативних навчальних планів, програм, нових структур змісту і тривалості навчання. За будь-яких умов навчання потрібно дбати про фундаментальність психологічної і педагогічної підготовки студентів, оволодіння ними набором нових педагогічних технологій, за допомогою яких успішно досягається мета кожного рівня освіти. Реформа професійної підготовки вчителя має безпосередньо торкнутись і змісту педагогічної підготовки, оскільки саме вона покликана в першу чергу “з різноманітних дисциплін взяти і синтезувати в цілісну систему



ті знання і практичні вміння, які необхідні педагогу для педагогічного моделювання навчально-виховного процесу, його реалізації, аналізу і дослідження”. А це достатньою мірою в процесі підготовки учителя поки що не вирішується. Більше того, педагогічна підготовка вступила, як відмічають дослідники (І. Бех, К. Волинець, Н. Клокар, С. Сисоєва, Л. Хомич) в ряд зовнішніх і внутрішніх протиріч, частина з яких повторює протиріччя інших напрямків професійної підготовки, а частина є притаманними лише педагогічній підготовці.

У напрямку оновлення організації навчання фахівців, а в тому числі і учителів, розпочався перехід до їх *рівневої* освітньої-кваліфікаційної підготовки. В урядових документах зазначається: “в сучасних умовах позачерговим завданням педагогічної освіти є організація, розвиток і функціонування в країні єдиної системи безперервної освіти». Відповідно до статті 30 Закону України “Про освіту” було запроваджено ступеневу підготовку, що повинна сприяти доступності всіх видів педагогічної освіти й створювати умови для повного задоволення потреб кожної особистості. Педучилища, які здійснюють підготовку молодшого спеціаліста, і педколеджі, що займаються підготовкою бакалаврів, фактично є закладами, що забезпечують фахівцями середнього кваліфікаційного рівня нижчі ступені системи національної освіти-дошкільної і початкової.

Продовження навчання як реалізація ідей *неперервної* освіти відбувається з врахуванням уже здобутих молодшими спеціалістами і бакалаврами знань із загальноосвітнього, спеціально-предметного, психолого-педагогічного циклів. Таке включення педучилищ і педколеджів до розряду вищих закладів освіти і відсутність повторень вивчення одного й того ж обсягу знань зумовлює вирішення такої проблеми теорії змісту освіти, як вироблення державних стандартів.

Реальна педагогічна діяльність набагато різноманітніша, ширша і складніша, ніж змодельована, оскільки пов’язана з навчально-виховним середовищем, міжособистісним контекстом, індивідуальністю учителя .

Можна погодитись із судженням про те, що зміст підготовки учителя неспроможний помістити всі рецепти щодо розмаїття необхідних дій, які зумовлюватимуться професійними ситуаціями. Але все ж особистісний і діяльнісний підходи, як цільова орієнтація у здійсненні фахової підготовки, не втратили своєї ваги і в даний час виступають реальним визначенням вимог із боку держави і суспільства до представників педагогічних спеціальностей.

Із точки зору Б.Ананьєва, якщо особистість – це вершина людини, то індивідуальність “її глибина”. Такі складні переплетення характеристик об’єкта педагогічного впливу вимагають інтегрування знань філософських, біолого-психологічних і соціальних наук в педагогічну науку.

Безумовно, обізнаність учителя з об’єктом власної діяльності (в його бінарному вияві) не є самоціллю, а фоном для успішного застосування професійних умінь. Урахування основних охарактеризованих особливостей учительської діяльності виступає важливим завданням формування змісту освіти на всіх її рівнях, починаючи від глобального до поетапного.

У наш час зусиллями таких вчених, як Т. Азгальдова, Ю. Андріакова, А. Глічев, А. Прокопенко, А. Субетто, В. Циба створена наука про виміри в оцінці якості – кваліметрія. Потенціал розвитку кваліметрії в даний час значний. Необхідність врахування кваліметричної культури та мислення дослідників педагогічної науки безумовна.

Якість освіти, в першу чергу, як вважають вчені, пов’язана з вирішенням питань гуманізації і гуманітаризації освіти, які тісно пов’язані з виробленням глобалістичного світогляду як базису навчальної і виховної підготовки майбутнього педагога. Важливим показником якості змісту загальнопедагогічної підготовки є подолання таких суперечностей: екстенсивності та інтенсивності; вузькоспеціалізованості та інтегрованості; теоретичності та прагматизму; репродуктивності та креативності; консервативності та прогресивності; стабільності та поновлення; замкнутості та контекстності.

Як видове поняття зміст професійно-педагогічної освіти містить у собі ознаки понять зміст освіти і зміст професійної освіти, починаючи від загальної (як базової) до професійної і нарешті професійно-педагогічної.

Модернізація програм з психолого-педагогічних дисциплін має відповідати Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» і передбачати впровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній освіті, наближення підготовки до умов фахової діяльності, запровадження педагогіки партнерства, набуття навичок дослідницької діяльності на посаді педагога.

Зміст освіти всіх рівнів перебуває в динаміці, і зміни розпочинаються, в першу чергу, під впливом трансформативних процесів у суспільстві. Але якщо на глобальному рівні у вигляді ідей і парадигм теоретичні дискусії з питань освіти розпочинаються одночасно (або й передують) рішучим змінам у суспільному житті, то на рівні вираження змісту освіти в навчальних планах, а особливо програмах і підручниках зрушення відбуваються доволі повільно і часто не відповідають актуальним суспільним запитам.

Проблема удосконалення змісту базової педагогічної освіти студентів педагогічних коледжів, вищих навчальних закладів здобуває особливу гостроту в умовах розбудови національної школи і потребує адекватного її вирішення.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Андрущенко В. Світанок Європи : Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття. – 3-тє вид. – Київ : Знання України, 2015. – 1099 с.
2. Бойко А.М. Побудова науково-обґрунтованої моделі випускника як умова забезпечення багатоступеневої освіти у вищій педагогічній школі // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Ч.І.– К., 1996. – С. 43-46.

3. Вовк Л.П. Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять та термінів: методичний посібник. К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. - 332 с.
4. Вовк Л.П. Акмеологічний підхід до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 47, 2016. –С.68-72.
5. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.
6. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала / Валентина Федорівна Паламарчук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.
7. Савченко О. Я. Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти [Текст] / О. Я. Савченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні: Збірник наукових праць: в 5 т. / Нац. акад. пед. наук України. — Київ: Педагогічна думка, 2012. — Т. 3 : Загальна середня освіта. — С. 61-74 . — ISBN 978-966-644-215-7

**Вікторія Вікторівна Киливник,**

*аспірант кафедри теорії та історії педагогіки*

*НПУ імені М.П. Драгоманова*

## **ЗМІСТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*У статті розглянуто зміст і технології формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів, зокрема, учителів іноземної мови у контексті компетентнісного підходу. Характеризуються відмінність понять „компетенція” та „компетентність” в системі підготовки вчителя, конкретизовано термін «соціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземної мови». Розглянуто компоненти соціокультурної*

*компетентності як складової формування професійної компетентності студентів педагогічного коледжу.*

**Ключові слова:** *компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, соціокультурна компетентність майбутнього вчителя, соціокультурна складова як фактор формування професійної компетентності.*

Спрямованість і загальна характеристика професійної освіти студентів спеціалізації іноземної філології педагогічного коледжу має визначатись в умовах інтеграції України до світового та європейського освітнього простору, реалізації концепції «Нова українська школа» кількома важливими складниками. В умовах глобалізації дієздатності та ефективності професійній підготовці сприяють зміст і технології механізму трансмісії розмаїття мов і культур у показник, що стимулює діалог між представниками різних лінгвосоціумів, у засіб взаємного розуміння, толерантності порозуміння, взаємообміну та творчого розвитку соціально активної особистісної і громадянської взаємодії. Соціальна та академічна мобільність сучасного громадянина України покликана допомогти йому глибоко відчувати свою приналежність до рідного народу, свою громадянськість і духовність, й одночасно набрати суб'єктних ознак полікультурної та мультилінгвальної світової цивілізації. Саме це має бути пріоритетом іншомовної освіти [3, с. 107]. Нові підходи до модернізації освіти пропонують сучасні вчені: філософи, педагоги, соціологи, історики, лінгвісти (В.Андрущенко, І. Зязюн, Л.Вовк, І.Бех та ін.). здебільшого еталони модернізації структуруються на методах компетентнісного підходу. Сутність його полягає у конструюванні такого змісту, який „не зводиться до знаннево-орієнтувального компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, які стосуються багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій” [2, с.9]. Зрозуміло, що першочергова роль в цьому процесі належить саме вчителю іноземної мови.

Про важливість проблеми компетентнісного підходу в системі освіти свідчить той факт, що цій проблемі присвячені роботи багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених та дослідників В.Болотова, В. Бондаря, А.Бараннікова, А.Кузнєцова, Джона Равена, О. Падалки, С. Ракова, М.Рижова, А. Хуторського та інших. Проблемні питання взаємозв'язку компетентностей і компетенцій і їх наукового опрацювання в контексті моделювання професійних характеристик осмислені у працях Н.Бібік, І.Єрмакова, О.Овчарук, Л.Паращенко, О. Шапран, О.Савченко.

Мета статті передбачає розглянути структуру та зміст соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у контексті компетентнісного підходу підготовки, визначити важливість проблеми акцентуації компетентнісного підходу в процесі професійною освіти, розрізнити поняття „компетенція” та „компетентність” стосовно фахівця іншомовної освіти; обґрунтувати тезаурус «соціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземної мови»; розглянути компонентисоціокультурної компетентності як складової професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови – випускників педагогічного коледжу.

Терміном „компетентність” зазвичай характеризують рівень поінформованості фахівця і готовність прийняття і реалізації рішень у своїй професійній діяльності. Компетентність – це результат професійного досвіду, який внаслідок його накопичення протягом професійної діяльності забезпечує глибоке знання своєї справи, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення

Фахівці Міжнародної комісії Ради Європи (програма Definition and Selection of Competencies) визначають поняття компетентності (competence) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби і виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що

можна мобілізувати для активної дії [12]. Аксіологічні орієнтири, що втілюють цінності життя суспільства завжди складають одну із сутнісних основ стратегії у сфері освіти, а отже, і соціокультурної компетентності майбутнього педагога.

Соціокультурна компетентність передбачає формування залученням суб'єкт-суб'єктних технологій, практик, дослідницької роботи, урахування регіональної специфіки.

Міжнародною Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР, з англ. Organization for Economic Co-operation and Development, OECD) професійна компетентність трактується як здатність успішно відповідати вимогам або виконувати завдання (діяльність), що складається з когнітивних та некогнітивних компонентів [14].

Як свідчать дослідження вчених з аналізу сучасних світових тенденцій розвитку освіти у країнах Європи та США, відбір і впровадження ключових компетентностей стає пріоритетним методологічним та дидактичним завданням, вирішення якого суттєво впливає на конструювання державних освітніх стандартів, навчальних програм, методичного супроводу процесу навчання, систем оцінювання результатів освіти. Наявність компетентностей дає змогу практично оперувати набутими в процесі навчання знаннями, застосовувати їх упродовж усього життя [8, 9].

Компетентності вчителя забезпечують інноваційний тип навчання у новій школі, що допоможе сформувати особистість, здатну ініціювати і вносити інноваційні зміни у наявну культуру, економіку, успішно розв'язувати завдання у життєвих ситуаціях.

Аналіз наукової літератури свідчить, що «компетентність» – досить складне багатозначне поняття, яке викликає широкі дискусії в науковому світі. Важливим внеском у розроблення компетентнісного підходу до проблем сучасної освіти вважається доробок Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади, якими було започатковано програму «Визначення та відбір

компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» (скорочено «DeSeCo»). Експерти цієї програми розглядають компетентність як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби. На думку експертів, до внутрішньої структури компетентності входять знання, пізнавальні та практичні уміння й навички, ставлення, емоції, цінності та етика, мотивація [10, с. 22].

Формування компетентностей вчителя потребує заміни формалізованих підходів до інноваційних моделей, які є неперервними, відкритими і базуються на андрагогічній основі.

Проблема компетентнісного підходу до навчання є об'єктом підвищеної уваги як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. На підставі відбору ключових компетентностей у Фінляндії, Австрії, Бельгії, Німеччині та Нідерландах вітчизняними дослідниками, такими, як В. Андрущенко, В. Войтов, О. Локшина, О. Овчарук, М. Степко, П. Хобзей та ін. [10], узагальнено класифікацію головних груп компетентностей, серед яких: соціальні компетентності, пов'язані з оточенням, соціальною діяльністю особистості й виявляються в здатності до співпраці, активності, мобільності в різних соціальних умовах, у комунікативних навичках, у соціальних і громадянських цінностях та вміннях; мотиваційні компетентності, які відображають внутрішню мотивацію, інтереси й індивідуальний вибір особистості, здатність до навчання, вміння досягати успіху в житті; функціональні компетентності, пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом; поділяються на лінгвістичну компетентність, технічну та наукову компетентність, уміння використовувати джерела інформації для власного розвитку тощо.

Особливої уваги потребує формування компетентностей, необхідних у самостійній діяльності, вирішенні дослідницьких задач з метою отримання нових знань.

У руслі загальноєвропейських процесів реформування та розвитку освіти, в Україні відбувається, з одного боку, переорієнтація національної



освіти на кінцевий результат, викладений у термінах компетентнісного підходу, а з іншого боку формування національної системи кваліфікацій (НСК), узгодженої з європейською системою кваліфікацій (ЄСК). Завдання розробки європейської системи кваліфікації були поставлені в Спільній доповіді Ради по освіті і Європейській Комісії (2004 р.), присвяченій реалізації робочої програми «Освіта й навчання 2010». Таку систему кваліфікацій вважають «основною складовою успішності Європейської вищої освіти у світовому масштабі» [6]. Україна приєдналася до процесу впровадження системи кваліфікацій, про що свідчить факт внесення на розгляд Верховної Ради України проекту Закону України «Про національну систему кваліфікацій» (реєстраційний № 4843) [6]. Ядром Національної системи кваліфікацій (НСК) є національна рамка (framework) кваліфікацій (НРК) - визнана на національному і міжнародному рівнях цілісна система, що дає змогу незаперечно вимірювати, порівнювати і співвідносити одне з одним досягнення в галузі навчання та встановлювати відносини між усіма дипломами/сертифікатами освіти і навчання. Основні завдання НРК такі:

- встановити спільні системи координат для результатів навчання і рівнів компетенції, для чого рівні та їх опис формуються у загальному вигляді, що забезпечить охоплення всього різноманіття кваліфікацій, які діють на рівні національних систем і галузей;

- стати «засобом перекладу» (ключем), який дозволяє порівняти результати навчання в різних системах;

- задати спільну систему координат для забезпечення якості, розвитку освіти і навчання;

- задати спільну систему координат для структур, які відповідають за визнання результатів освіти і навчання;

- задати спільну систему координат для органів управління освітою та навчальними закладами в частині порівняння запропонованого навчання з навчанням в інших країнах;

- для кожного рівня кваліфікацій мають бути передбачені свої типи дипломів/свідоцтв/сертифікатів, які будуть забезпечувати систему освіти і визначати умови переходу з одного рівня на інший.

В основі ЄСК (Європейської Системи кваліфікацій) є визначення восьми рівнів, які відповідають усім можливим кваліфікаційним рівням: від базового до найрозвиненішого, кожен з яких визначає необхідний мінімум знань, умінь, особистісних та професійних компетенцій. Особистісні та професійні компетенції поділені на групи:

- автономія та відповідальність;
- уміння навчатись;
- комунікативна та соціальна відповідальність;
- професійна компетенція.

Отже, відбувається оцінка кваліфікацій не за „входовими ресурсами навчання (learninginputs), тобто тривалістю освіти, типом інституції, країною чи регіоном, де було здобуто освіту тощо, а за результатами навчання (learningoutputs), тобто конкретними знаннями, навичками, здатностями, якостями, що їх набула особа. Саме в сутності компетентностей формулюються освітні цілі і результати, розробляються сучасні державні освітні стандарти підготовки фахівців різних галузей. Учень або студент засвоює «дорослі» компетентності для подальшого їх застосування в майбутній професії і в той же час діє, тобто використовує вже набуті компетентності для основної своєї діяльності.

Виокремлюючи освітні компетентності, А.Хуторський зазначає, що вони «відносяться не до всіх видів діяльності, в яких бере участь людина (наприклад, дорослий фахівець), а тільки до тих, що включені до складу загальноосвітніх галузей і навчальних предметів» [10]. Існує певна ієрархія освітніх компетентностей, на вищому шаблі якої містяться ключові надпредметні (або базові) компетентності, на другому шаблі - загальнопредметні – ті, що належать до певної сукупності предметів або

освітніх галузей, а вже на третьому - предметні, яких набувають у процесі вивчення окремих навчальних дисциплін [11].

У наші дні визначальними характеристиками компетентностей є такі процеси – глобалізація, інформаційна революція, демократизація та європейська інтеграція.

В контексті нашого дослідження цікавим є висновок зробив О. Дахін щодо розрізнення понять „компетенція” та „компетентність”, він стверджує, що „освітня компетенція – ідеальна, нормативна, моделює якості випускника та в якомусь розумінні обслуговує термін „освітня компетентність”, скоріше, надає опис його смислового наповненню. Освітня компетентність – реальна, що відноситься до особистості, існує „тут та зараз”. З нею можуть відбуватися трансформації, вона має емоційну „забарвленість” [4, с. 23]. Зрозуміло, що компетентність у педагогічному розумінні – це особистісна якість випускника навчального закладу, що формується у процесі навчання, який потребує використання особистісно орієнтованого підходу.

Для формування соціокультурних компетентностей додається ще палітра цінностей, пов’язаних з утвердженням незалежної держави, відродженням національної культури, становленням і розвитком нової української людини.

М. Лук’янова запропонувала визначення поняття „компетентність” з психолого-педагогічної точки зору. Вона вважає, що компетентність учителя – це „сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з учнями в освітньому процесі” [8, с.56]. З позицій елементно-структурного аналізу психолого-педагогічної компетентності вона запропонувала три основні компоненти психолого-педагогічної орієнтації, по-перше, грамотність, тобто загальнопрофесійні знання, по-друге, уміння як здатність учителя використовувати свої знання у педагогічній діяльності, організації взаємодії і, по-третє, професійно значущі особистісні якості, які невідривні від самого процесу педагогічної діяльності. Треба зазначити, що при розробці структури психолого-педагогічної компетентності науковець акцентує свою увагу

значною мірою на психологічних компонентах системи. Але вона також, як і О. Дахін, вважає, що сутність психолого-педагогічної компетентності вчителя має бути спрямована на розвиток особистості учнів, а також на потребу в розумінні себе, засоби навчально-виховної діяльності, методи взаємодії та на учнів з урахуванням закономірностей розвитку особистості [8, с. 57].

Головна функція освіти багатьма сучасними вченими визначається як соціокультурна адаптація людини в світі. Особлива роль у цьому належить іноземній мові, яка в сучасних умовах інтенсивних міжнародних контактів стає важливим засобом узагальнення пізнання дійсності й міжкультурної комунікації [3; 4; 5;]. Міжкультурне іншомовне спілкування вимагає не лише розуміння почутого і вміння реагувати на репліку, а перш за все взаєморозуміння на рівні діалогу культур [3].

Прийнятий нещодавно проект МОН України «Нова українська школа» передбачає формування привабливої школи та вчителя.

Для студентів коледжу – майбутніх учителів іноземної мови, засобом отримання професійної кваліфікації є англійська мова, саме вона відіграє роль способу соціалізації особистості студента, його інтеграції в нову культуру.

Коледж готує нового вчителя з урахуванням впливів змінного світу, відповідь на які передбачає Проект.

Оволодіння відповідною культурою при вивченні іноземної мови знайшли відображення у наукових дослідженнях Б. Блазгіної, Р. Гришакової, І. Закір`янової, О. Селіванової, Т. Тер-Мінасової, В. Топалової, С. Шехавцової та інших. Аналіз результатів, висвітлених у зазначених дослідженнях, засвідчив, що більшість науковців ефективність зазначеного процесу вбачають у формуванні в учнів чи студентів соціокультурної компетентності у процесі вивчення іноземної мови.

Важливими складниками привабливості вчителя іноземної мови є професіоналізм, вміння спілкуватися, переконувати, вести діалог, бути джерелом знань, культури, моралі і духовності.

Е. Сепір зазначав, що мова не існує поза культурою, тобто поза соціально наслідваною сукупністю практичних навичок та ідей, що характеризують спосіб життєдіяльності [9]. Трансляція культури здійснюється засобами мови, мова також забезпечує органічний зв'язок між освітою і культурою, між індивідом і суспільством, між індивідуальною і суспільною свідомістю, між культурою особистості і культурою суспільства, а іноземні мови є ефективним регулятором соціального розвитку особистості. Їх вивчення має сприяти формуванню соціокультурної компетентності: опанування цінностями особистісної і соціальної культури, гуманітарним мисленням, культурою спілкування і соціальною етикою носіїв мов, що вивчаються.

Студенти педагогічного коледжу, вивчаючи іноземну мову, перебувають в умовах діалогу культур (рідної та іноземної), оскільки «освіта забезпечує процес соціалізації особистості, включаючи її в культурний контекст епохи, національні і загальнолюдські культурно-цивілізаційні перетворення та конструювання нових цінностей» [13, с. 8].

Сьогодні освіта розглядається як трансляція наступним поколінням накопичених суспільством знань для розвитку у молодих людей пізнавальних можливостей, а також прищеплення вмінь і навичок для застосування цих знань (загальноосвітніх та професійних) на практиці. Проте, процес трансляції культури через освіту, результатом чого є, зокрема високий рівень соціокультурної компетентності вчителя під час професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах коледжу носить особистісну орієнтацію, оскільки «заломлюється» через внутрішній світ особистості. Механізмом такої трансляції є інтеріоризація культурних особливостей носіїв іноземної мови майбутніми учителями. Ключовою в цьому процесі є особистість з її потребами, мотивами, цілями та прагненнями. Серед цінностей, які виділено державними програмами та окремими авторами відзначимо ті, що можна характеризувати як соціокультурні: прагнення до істини; соціальний добробут суспільства; соціальна справедливість; морально-

гуманістичні норми; набуття знань; повага до вмінь і талантів; порядність в значному і малозначному; власна гідність; цінність особистості; здоров'я власне і оточуючих; збереження природи і можливість насолоджуватись нею; соціальна активність; моральне здоров'я колективу і суспільства; цінність інших народів, їх специфіки і культури; доброзичливість у взаєминах і взаємодопомога; гуманістичне спрямування економічного розвитку.

На всіх рівнях організації освіти мають пріоритети людиноцентризму, демократизації, екологічної та інформаційної безпеки, європейської перспективи, толерантності, солідарності та інших цінностей.

У контексті нашого дослідження важливим є бачення Ю. Пасовим чотирьох аспектів засвоєння студентами іншомовної культури: пізнання, навчання, виховання та розвитку. На думку вченого: «Пізнання спрямоване на оволодіння культурознавчим змістом (явища культури народу, мова як частина культури), розвиток – це оволодіння психологічним змістом (здібності, психічні функції і т.д.), виховання як оволодіння педагогічним змістом (моральний та етичний аспекти); навчання в якості оволодіння соціальним змістом, тому що мовленнєві вміння засвоюються як засоби спілкування в соціумі» [19, с. 54].

Узагальнюючи дослідників і концептуальність завдань «Нової української школи» робимо висновок, що за своєю сутністю соціокультурна компетентність майбутніх учителів іноземної мови – це інтегративна особистісна якість, яка ґрунтується на знаннях, уміннях та досвіді, що набуваються у педагогічному коледжі, переважно під час вивчення іноземної мови, і дозволяє бути людиною своєї культури і продуктивно взаємодіяти з представниками інших мов та культур у соціокультурному просторі та ефективно здійснювати формування цієї якості в учнів.

З огляду на між предметний зміст, полі функціональність, особливості формування, що передбачає залучення нормативних і загальнонаукових навчальних предметів, позааудиторну діяльність і діалогічність, життєвопрактичні функції соціокультурної компетентності майбутніх учителів

іноземних мов, її безумовно слід віднести до над предметної або ключової компетентності.

Серед авторів, які на основі тезаурусу змін соціального та інтеграції з мовленевою культурою визначають структуру та зміст соціокультурної компетентності, зокрема, стосовно професійності вчителя іноземної мови виділяємо Г. Воробйова, який визначає структуру соціокультурної компетентності: 1) лінгвокраїнознавчий компонент (лексичні одиниці з національно-культурною семантикою та вміння їх використовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування); 2) соціолінгвістичний компонент (мовні особливості соціальних груп, представників різних поколінь, статей, суспільних груп та діалектів); 3) соціально-психологічний компонент (використовувати соціокультурні сценарії, національні специфічні моделі поведінки з комунікативною технікою, яка відповідає нормам даної культури); 4) культурологічний компонент (соціокультурний, історико-культурний, етнокультурний фон).

Провівши компаративні оцінки, зокрема, праць зарубіжних авторів, зосереджуємось на висновку, що соціокультурна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови – студентів педагогічного коледжу вміщує такі компоненти, як:

- *лінгвокультурна* складова (знання історико-культурних, країнознавчих особливостей, етнокультурного фону країни, прояв толерантності, поваги та розуміння соціокультурних особливостей представників інших культур; виявлення соціальної відповідальності за свою поведінку як громадянина Української держави);

- *соціолінгвістична* складова (знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою, особливостей писемного мовлення, знання мовленнєвих особливостей соціальних угруповань та національних меншин);

- *етнопсихологічна* складова (знання соціокультурних норм поведінки в умовах міжкультурної комунікації, національної ментальності, ціннісно-розумових аспектів духовної культури, способу життя соціокультурних

співтовариств та співвідносні з ними звички, норми, традиції; уміння та навички культурного самовизначення, тобто визначення себе в якості полікультурного суб'єкта);

- *комунікативна* складова (здатність до взаємодії в умовах міжкультурної комунікації, знання національно-специфічних моделей комунікативної поведінки представників інших мов та культур; вибір відповідного стилю спілкування; уміння використовувати особливості невербального спілкування).

В системі іншомовної підготовки вчителя в коледжі структуротворчими соціокультурних компетентностей будуть лінгвокультурний, етнопсихологічний, комунікативний складники в контексті цінностей, які впливають на мотивацію людської поведінки. Важливими соціокультурними критеріями професійних компетентностей вважають ті, що сприяють розгортанню загальнолюдських здатностей і підтримують саме життя особистості і благополуччя суспільства.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Андрущенко В.П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. – К., 2011. – 1099 с.
2. Вовк Л. П. З'ясування дидактичної моделі науки і дисципліни / Л. П. Вовк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 53: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – С. 5–10.
3. Вовк Л.П., Падалка О.С., Вишківська В.Б. Українсько-російський словник навчально-педагогічних понять та термінів: методичний посібник. К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 35-66.
4. Геращенко І.Г. Філософія освіти: типи сучасних методологій / І.Г. Геращенко, С.Я. Клевцова // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН, 1996. – Вип. 6. – С. 24 – 28.



5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 237 с.
6. На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації Комюніке Конференції Міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти (м. Лондон, 16-19 травня 2007 року) - [Електронний ресурс] // Режим доступу: [http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007\\_London\\_communique\\_Ukrainian.pdf](http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_communique_Ukrainian.pdf)
7. Національна доктрина розвитку освіти України XXI століття // Освіта. – 2002. – 24 квітня. – С. 2 – 5.
8. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56 – 61.
9. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – 2-е изд. / Э.Сепир – М.: Изд. группа «Прогресс», 2001. – 656 с.
10. Хуторской А. Концепция Научной школы человека сообразного образования: Научное издание. — М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2015. — 24 с.
11. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загально педагогічний аспект / В. І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 383 с.
12. Шехавцова С.О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у поза навчальній діяльності: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. / С.О. Шехавцова – Луганськ: 2009, – 20 с.
13. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.oecd.org>>.
14. Kiymet SELVI Teachers' Competencies [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.international-journal-of-axiology.net>>.

15. Vovk L. Training Teachers of English in Ukraine // Academic Days of Timișoara: Language Education Today / edited by Georgeta Rata. – Romania: Cambridge Scholars Publishing, Romania// 2011. P. 482 – 490.
16. Vovk L., Kosharna N. Basic structures of the future teacher's intelligence and activity //Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (60) / [Editor-in-chief: Dr. XéniaVámos]. – Budapest: published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2017. – Issue 135.- P. 61 - 64.

**Світлана Олександрівна Пшеславська,**

*аспірант кафедри теорії та історії педагогіки*

*НПУ імені М.П. Драгоманова*

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СІМЕЙНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ У МІЖНАУКОВОМУ ВИМІРІ**

*У статті розкрито сутність і особливості категорії «сімейні цінності» в філософських, соціологічних і психолого-педагогічних дослідженнях, визначено систему сімейних цінностей; конкретизовано поняття “ціннісні орієнтації особистості” і “особистісні цінності”.*

**Ключові слова:** цінності, ціннісні орієнтації, класифікація цінностей, особистісні цінності, сімейні цінності.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Проблема формування цінностей та ціннісних орієнтацій підростаючого покоління досить актуальна, оскільки ціннісні структури свідомості особистості детерміновані тими культурно-історичними та соціально-економічними умовами, в яких здійснюється її життєдіяльність. Тому, коли змінюється суспільство, ціннісні орієнтації особистості і різних соціальних груп у цілому закономірно

трансформуються, з'являються нові соціальні норми і цінності, правила і зразки соціальної поведінки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз наукових джерел засвідчив, що вивчення різноманітних параметрів аксіосфери молоді проводилося значною кількістю науковців. Філософські основи цінностей розроблялися В.Андрущенком, С.Анісімовим, О.Дробницьким, А.Здравомисловим, М.Каганом, М.Лапіним, М.Мамардашвілі, В.Тугаріновим. Психологічний аспект цінностей досліджувався В.Анненковим, В.Багіровим, І.Бехом, Л.Божович, А.Здравомисловим, Г.Костюком, Д.Леонтєвим, Е.Помиткіним, С.Рубінштейном. У працях М.Боришевського, О.Вишневського, П.Ігнатенка, З.Равкіна, О.Сухомлинської, Г.Чижакова, Ж.Юзвак розкриваються педагогічні аспекти змісту та формування цінностей.

**Виклад основного матеріалу.** У наукових дослідженнях ця проблема знайшла відображення у філософському, психологічному та педагогічному аспектах.

У вітчизняній науці категорія «цінності» стала предметом філософського осмислення, починаючи з 60-х років XIX століття, коли зріс інтерес до суб'єктивного фактора, проблем людини, моралі, гуманізму.

З філософської точки зору поняття «цінність» відіграє провідну роль в об'єднанні індивідів для спільних, колективних дій; є важливим у забезпеченні основи для поєднання людей у нації, цивілізації, чи навіть людства, оскільки це передбачає наявність деяких базових спільних цінностей [20].

Так, науковець В.Тугарінов зауважує, що цінність несуть ті явища (сторони, властивості явищ) природи та суспільства, які корисні, потрібні людям історично визначеного суспільства чи класу в якості дійсності, цілі, ідеалу. Відповідно цінністю може бути не тільки те, що вже об'єктивно існує, але й те, що ще необхідно здійснити, за що потрібно боротися.

У своїх соціологічних дослідженнях А. Здравомислов підкреслює, що тільки духовні прагнення, ідеали, принципи, норми моралі і є сферою цінностей. Цінності в його концепції виступають як особливі продукти

духовної діяльності людини, у ході яких певним чином перетворюються та демонструються соціальні властивості речей [5; 6]. З цього приводу, А. Ручка під цінністю розуміє матеріальний або ідеальний предмет, життєво значимий для соціального суб'єкта. Він вважає, що в суспільстві функціонують ідейно-духовні цінності, а також предметні і ідеальні цінності, які належать сфері суспільного буття [15].

Близькою до наведених вище є позиція сучасних вітчизняних науковців В. Андрущенко, Л. Губерського, І. Надольного, які цінності характеризують як сутнісні універсалії людини, загальнолюдські властивості її ставлення до світу. До переліку базових цінностей дослідники відносять: добро (благо), свободу, користь, істину, правду, творчість, красу, віру. Вищим життєвим орієнтиром людини автори визначають категорію «блага», яка інтегрує в собі поняття істини та добра.

У різних аспектах вивчення властивостей особистості розглядається категорія цінностей у психології. Відомий психолог С. Рубінштейн [14] зазначає, що цінності є похідними від взаємодії світу і людини і виступають важливою сполучною ланкою між суспільством і особистістю, її внутрішнім світом. Важливо підкреслити, що цінності не існують поза системою «суб'єкт-об'єкт». Цю думку підтверджує далі в своїх дослідженнях психолог Є. Клімов і зазначає, що «цінність не є ознакою об'єкта, а є характеристикою суб'єкта в його середовищі.

Дослідник М. Подлесний, розглядаючи проблеми «цінностей» в історичному аспекті, підсумовує: «зарубіжні і вітчизняні психологи ототожнюють цінності особистості з потребами (А. Маслоу), особистісним смислом (Г. Олпорт), похідними від мотивів діяльності утвореннями (О. Леонтьєв), характеристикою усього, що підтримує людську здатність до життя (Е. Фромм), переконаннями (М. Рокич), регуляторами потоків інформації (когнітивність), значущістю для людини чогось у світі (С. Рубінштейн), одухотвореними явищами людського буття (І. Маноха), утвореннями свідомості й самосвідомості людини, в яких віддзеркалені актуальні життєві

потреби, інтереси, погляди і ставлення до дійсності й себе (М. Боришевський), зводять їх до психодинаміки потягів (З. Фрейд, К. Юнг)» [17].

Для опису психології особистості український науковець І. Бех використовує поняття «особистісні цінності», «що відображає факт включення суб'єкта у соціальні зв'язки та відношення, і трактує людину як соціокультурну реальність. Точніше, поняття «особистісні цінності» зв'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а значить, за ним закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо.

Сучасний вітчизняний учений І. Зязюн визначає цінності як «внутрішній рушій соціального управління, що поєднує особистісну смислову сферу з груповими орієнтаціями і узгодженнями в суспільстві». Науковець доводить, що «цінності зумовлюють культурний розвиток суспільства, визначають змістову специфіку конкретної культури і на особистісному рівні стають психічною основою процесу соціалізації.

Аналіз різних підходів до визначення сутності цінностей дозволив нам виділити ряд класифікацій цінностей особистості і визначити суть та значення сімейних цінностей у формуванні особистості.

Так, дослідником В. Тугариновим висунуті дві групи цінностей: цінності життя (здоров'я, життя, радість життя), цінності культури (матеріальні, духовні, соціально-політичні). Він встановив два рівні цінностей: вищі, пов'язані з уявленням людини про гідність, значення життя, свободу, і перехідні, які задовольняються на рівні потреб та інтересів [18].

Пов'язуючи цінності із можливістю реалізації потенціалу людини, процесом її морального вдосконалення та особистісного розвитку, вітчизняні науковці Н. Ганнусенко, В. Киричок, Л. Осьмак, В. Павленчик, О. Феоктистова, С. Циганок, К. Чорна та ін. розглядають останні крізь призму таких аспектів, як: 1) аксіологічний – звернення до вищих духовних цінностей (добра, свободи, обов'язку, честі, совісті, гідності, щастя, любові); 2)

гносеологічний – залучення особистості до процесу пізнання гуманістичних цінностей, транскультурних принципів співжиття, терпимості до інших; оволодіння етичними знаннями, уміннями бачити риси, що об'єднують людство, і, водночас, характеризують кожну людину зокрема; засвоєння і застосування етичних правил спілкування та поведінки; 3) когнітивний – пізнання людиною національної й загальнолюдської культур, себе як суб'єкта діяльності та взаємовідносин, усвідомлення власних можливостей; 4) суб'єктно-особистісний – визначення сутності гуманістичного світогляду, осмислення належності до світу, формування особистості як суб'єкта соціальних відносин [1].

У підході до класифікації цінностей В. Гаврилюка значущим для нашого дослідження є виокремлення автором таких цінностей, як здоров'я, справедливість, дружба, довіра, взаємодопомога, взаємопідтримка, мета життя, свобода, правда, краса, які виступають основними духовно-моральними орієнтирами виховання особистості у родині, у підготовці її до самостійного дорослого життя [2].

Як бачимо, учені не виокремлюють сімейних цінностей в окрему групу. Проте в наведеній класифікації мають місце такі цінності, як щастя, любов (на аксіологічному рівні), які кожною особистістю співвідносяться з сімейним затишком; на когнітивному і суб'єктно-особистісному рівнях мова йде про цінності, пов'язані з усвідомленням себе як суб'єкта взаємовідносин і суб'єкта соціальних відносин (а сімейні – одні з найважливіших для людини, сім'янин – одна з основних соціальних ролей особистості). І хоча сімейні цінності не виокремлені в окрему групу, водночас, до складових соціальних цінностей входить така цінність, як «сім'я», а серед моральних цінностей названі «любов», «дружба», «добро», «взаємодопомога». Саме на таких моральних принципах, на нашу думку, має будуватися щаслива українська сім'я.

Зокрема, науковець В. Ніколіна в систему виховання духовних цінностей серед інших (екзистенційні цінності, що визначають духовне буття особистості (людина, її життя, здоров'я, свобода, вибір, світ); релігійні цінності (Бог, віра,

святині, милосердя, покаяння, стриманість як основа духовного піднесення особистості); естетичні цінності (краса, творіння природи і людини) визначають естетичне ставлення до світу; духовно-моральні цінності (любов, добро, благо, совість, обов'язок, моральний імператив), які визначають «ядро» особистості і носять неситуативний характер; пізнавальні цінності (істина, знання, мудрість), що забезпечують процес пізнання світу; національні цінності (рідна земля, рідна мова, національна історія, традиції) як основа збереження національної культури та самосвідомості особистості; державні цінності (Батьківщина, патріотизм, громадянськість) як основа збереження цілісності країни); включає сімейні цінності (сім'я і її традиції, дім, батьки) як основу соціального буття людини. Науковець, визначаючи сімейні цінності основою соціального буття людини, висловлює важливі думки щодо ролі виховання дитини в сім'ї: «саме в сім'ї закладаються цінності добра, любові, співчуття, гідності, шанування батьків» [10].

Ми розділяємо таку позицію автора і переконані, що всю повноту і глибину таких цінностей, як материнство, батьківство, діти, спорідненість тощо, людина здатна зрозуміти, тільки як член сім'ї.

Тому, у своєму розумінні сутності цінностей виховної діяльності у сім'ї ми розділяємо точку зору Н. Зелевської, яка до таких цінностей відносить: сім'ю, побудовану на демократичних засадах; любов; свободу дитини і недоторканість її особистості; дисципліну; нормальні гігієнічні умови життя; позитивний приклад батьків; гарну загальноосвітню і педагогічну підготовку батьків; єдність, свідомість і систематичність їхнього виховного впливу; спільну працю; спільне дозвілля; природу; гру; традиції; усну народну творчість; мистецтво; національну культуру [6].

У зв'язку з цим існує певна система цінностей сімейного життя. Вона значною мірою увібрала в себе моральні норми і принципи загальнолюдських і національних цінностей, культурно-історичні традиції та звичаї і служить однією з найважливіших передумов духовного благополуччя і морального здоров'я суспільства.

Як вважає науковець О. Особа, під традиційними сімейними цінностями розуміють «класичні історичні уявлення про родину, важливість оформлення шлюбу та сталості шлюбних стосунків, народження та виховання дітей у сім'ї, що передбачає обох батьків, традиційні ролі чоловіка та жінки, вірність, взаємоповагу всіх членів родини та стійкий пріоритет збереження шлюбу над розлученням» [11].

Розділяє таку позицію учених щодо розуміння сутності сімейних цінностей і Л. Повалій, яка розглядає сімейні цінності як визнану в суспільстві сукупність уявлень про сім'ю, що впливає на вибір сімейних цілей, способів організації життєдіяльності та взаємодії; принципів взаємин між подружжям, між батьками і дітьми, які охоплюють любов, турботу, взаєморозуміння, терпіння, вірність, повагу, співчуття, взаємопідтримку, щирість, довіру та ін. При цьому вчена наголошує, що названі цінності є не тільки важливими для ефективної життєдіяльності сім'ї, вони складають її підґрунтя [13].

На думку науковця Л. Канішевської, цінності сімейного життя як світоглядні уявлення та моральні настановлення, які засновані на традиційному розумінні інституту сім'ї, відносин людей в сім'ї, відповідальної шлюбної та сімейної поведінки індивіда, забезпечують культурне та демографічне відтворення українського суспільства [7].

Значущими для нашого дослідження є також підходи до класифікації і змістового наповнення категорії сімейних цінностей вченими Є. Узденової та А. Русецької, які, на відміну від вище наведених класифікацій, вже виокремлюють сімейні цінності в окрему самостійну групу. Так, Є. Узденова пропонує таку їх класифікацію: сімейні функції як цінність (репродуктивна, соціальна, екзистенційна), батьківство, діти, спорідненість, сімейні взаємини, почуття любові і взаємна повага в сім'ї, виховання дитини, фізіологічна потреба, матеріальний добробут, моральна культура міжстатевих відносин, загальнолюдські норми моралі, традиційна етнічна культура, духовна культура [19].



Заслужують на увагу наукові погляди на проблему класифікації сімейних цінностей О. Гноєвої, яка виділяє такі основні цінності сім'ї: цінності, пов'язані зі самоствердженням особистості серед найближчого оточення; цінності, що задовольняють потребу в батьківстві і материнстві; цінності, пов'язані із задоволенням потреби в любові і визнанні; цінності, що задовольняють фізіологічні потреби (сексуально-інтимні стосунки подружжя); цінності, що дозволяють відчувати відносну стабільність і захищеність; цінності, що задовольняють потребу в спілкуванні і розширюють його коло; цінності, що дають можливість задовольняти прагматичні потреби [3].

Проведений аналіз наукових поглядів сучасних учених на сімейні цінності дозволив нам зробити деякі узагальнення.

Сімейні цінності звернені до розуму, волі, почуттів особистості і в їх основі особистісний досвід людини, сімейні цінності складають ядро особистості, її унікальний особистісний стержень; вони є сукупністю загальних принципів поведінки людини, її взаємодії з іншими людьми, природою, суспільством. Сімейні цінності розглядаються як соціальні за своєю природою особистісні установки людини, які виконують функцію регуляторів поведінки і охоплюють усі сторони людського буття.

Таким чином, до основних системоутворюючих сімейних цінностей ми відносимо:

- цінності, що пов'язані зі шлюбом (цінність шлюбу, подружня вірність; цінність рівноправ'я подружжя, цінність домінування одного з них, цінності різноманітних статевих ролей у сім'ї, цінність міжособистісних комунікацій між подружжям, стосунків взаємопідтримки та взаєморозуміння подружжя; взаємна любов);

- цінності, пов'язані з батьківством (відповідальне батьківство, цінність виховання та соціалізації дітей у сім'ї, демократизація відносин, повага до прав дитини);

- цінності, які пов'язані з родинними зв'язками (відповідальність за благополуччя інших членів сім'ї, цінність взаємодії між родичами, турбота про батьків і старших у сім'ї, повага до предків, догляд за їхніми могилами).

У контексті нашого дослідження важливо зазначити, що найсприятливішим для формування сімейних цінностей є саме старший шкільний вік, адже це час активного світоглядного самовизначення молоді людини і пошуку сенсу життя.

Аналіз наукової літератури [ ] дозволив виокремити провідні особливості старшого шкільного віку, які стають визначальними у формуванні сімейних цінностей учнів 9 – 11 класів:

- усвідомлення себе як особи певної статі з характерними потребами, мотивами, ціннісними орієнтаціями, сформованими ставленнями до протилежної статі та відповідними формами поведінки (І. Дубровіна);

- активний розвиток емоційної сфери, розвинена емоційна адаптація (С. Холл);

- актуалізація потреби соціального самовизначення та вибору професії (за І. Кулагіною) [9];

- здатність до самоідентифікації, відкриття внутрішнього світу.

Серед усіх засобів ефективним у формуванні цінностей старшокласників дослідники [ ] визначають літературу. Література активно впливає на почуття і розум дитини любого віку, розвиває її емпатійність, емоційність, забезпечує розуміння та прийняття моральних норм як єдиних вірних варіантів поведінки.

В школі серед навчальних дисциплін гуманітарного циклу українська література набуває особливого значення як мистецтво слова і спосіб формування загальної культури людини, її моральних орієнтацій і загальнолюдських цінностей. Варто зазначити, що українська література стоїть на національному ґрунті, що є найбільш сприятливим для формування духовного світу учня тому, що в старшій школі формування духовних орієнтирів проходить інакше, ніж в основній. Сам процес усвідомлення цінностей відбувається лише у випадку повного розуміння духовності. Тому

вчитель літератури повинен доторкнутися до душі та розуму старшокласників, підбирати твори для вивчення, наповнені духовними загальнолюдськими цінностями.

Значним потенціалом у вирішенні завдань сімейного виховання, а значить і формування сімейних цінностей, володіють саме уроки української літератури [4]. Сучасна методика викладання літератури переосмислює мету літературної освіти, наголошуючи не стільки на знаннях, скільки на розвитку духовної сфери особистості («Пояснювальна записка» до нових програм з української літератури (1998 р.)) урок має проводитися не заради самого уроку, а заради того, щоб впливати на особистість учня; не заради того, щоб «пройти» якісь питання програми, а заради того, щоб на матеріалі цих програмних питань формувати певні інтелектуальні, моральні, вольові й інші якості особистості» [12].

А. Сергієнко зауважує, що учителі-філологи засобами української мови та літератури покликані залучати школярів до фундаментальних національних цінностей, які базуються на традиціях, звичаях, ідеалах, переконаннях, ментальності народу, його етнічній і національній самосвідомості і, в свою чергу, виступають необхідною передумовою повноцінної самореалізації особистості [16].

Згідно Концепції сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» сформувати культурно-розвинену, працездатну, гармонійну, самодостатню і відповідальну особистість чоловіка та жінки, мотивованої на створення щасливої сім'ї та здатну до усвідомленого народження і виховання дітей, тобто забезпечення виконання сім'єю основних її функцій, передусім виховної та демографічної, що призведе до гармонійного розвитку суспільства, а також зростання економічних та культурних показників, радісного і щасливого життя членів сім'ї [8], українська література повинна використовуватися як засіб розвитку людяності, гуманних почуттів особистості: добра, справедливості, почуття обов'язку, забезпечити перехід сімейно-ціннісних орієнтацій у внутрішнє надбання особистості. Сприймаючи високохудожні твори, аналізуючи їх, діти вчаться оцінювати вчинки і

поведінку літературних героїв. Літературний твір сприймається дітьми в цілому, в єдності його змісту й художньої форми, а розуміння виявляється в судженнях та поглядах [9]. Моральні норми та правила в художніх творах набувають живого змісту, стають доступними і зрозумілими та легко приймаються дитиною як єдиний правильний варіант поведінки. Дитина ніби входить всередину подій художнього твору, ніби стає їх учасником, здобуває власний досвід .

Кожен урок має бути звернений до душі учня, насичений матеріалом, що викликає роздуми про життя, про духовний світ людини, про загальнолюдські цінності. Через зміст художніх творів, аналіз вчинків і почуттів персонажів, через сприйняття авторської позиції вчитель має навчати дітей мислити, творити, схилитися перед мудрістю, бути добрими і чесними, виховувати любов і повагу до батьків, пошану до людей.

Сімейні цінності, як уже було доведено раніше, виступають фундаментальною складовою національної культури. Відтак, твори української літератури через безпосередній зв'язок літературного матеріалу з історією рідного народу, через широку подієво-образну основу, спонукають до проблемного аналізу, утверджують загальнолюдські та національні цінності, морально-етичні орієнтири, культивують кращі риси української ментальності, формують уявлення про сім'ю і цінності сімейного життя.

Таким чином, проведений аналіз категорії «сімейні цінності» та особливостей учнів старшого шкільного віку, з'ясування змістового потенціалу творів української літератури щодо формування сімейних цінностей старшокласників ставить перед нами завдання розробки сукупності критеріїв та їх показників, за якими можна буде визначити наявний рівень сформованості досліджуваних цінностей у старшокласників.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Виховання моральності підростаючого покоління : наук.-метод. посіб. / [К. І. Чорна, В. О. Білоусова, Н. І. Ганнусенко, В. А. Киричок, Л. П.

- Осьмак, В. О. Павленчик, О. Л. Феоктістова, С. Д. Циганок ; за ред. К. І. Чорної]. – К. : Богдана, 2005. – 288 с.
2. Гаврилук В. В., Трикоз Н. А. Динамика ценносных ориентаций в период социальной трансформации // Социологические исследования. – 2002. - № 1.- С. 99
  3. Гноевая О. Н. Семейное воспитание и его потенциал в социализации детей // Этносоциокультурное развитие личности: сб. научных статей по материалам региональной научно-практической конференции «Личность, Духовность. Творчество», 7-8 декабря 2000 г. — Петропавловск-Камчатский: изд-во КГПУ, 2001. - С. 45 - 68.
  4. Державний стандарт базової та повної середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 / сайт Міністерства освіти і науки України.
  5. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
  6. Зелевская Н. А. Ценностный подход к проблеме семейного воспитания / Н. А. Зелевская // Образование. - 2004. -№ 6. - С. 16 - 25.
  7. Канішевська Л. В. Крокуємо до соціальної зрілості : наук.-метод. посіб. / Л. В. Канішевська. — К. : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2011. — 175 с. 83.
  8. Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012-2021 р.р. – К., 2012. – 11 с.
  9. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). - М.: УРАО, 1997. - 176 с.
  10. Николина В. В. Дети, молодежь и духовность: ценности и цели / В. В. Николина // Воспитание. ценности и цели: Науч.-метод. сб. - Н. Новгород, 2004. - С. 6 - 15.
  11. Особа О. Нівеляція сімейних цінностей як прояв культури постмодернізму / Особа О. // Молодь і ринок. - 2012. – № 12. – 128 с.

12. Охитина Л.Т. Психологические основы урока. В помощь учителю / Л.Т.Охитина - М.: Просвещение, 1977. - 96 с.
13. Повалій Л. В. Формування у старшокласників відповідального батьківства як сімейної цінності // Молодий вчений. - 2015. - № 2 (17) лютий. - С. 291 - 294.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: 1989. – Т. 1. – С. 117.
15. Ручка А.А. Ценностный подход в системе социологического знания. – К.: Наукова думка, 1987. –156 с.
16. Сергієнко А. Формування ціннісних орієнтацій особистості на уроках української мови і літератури // Українська література в загальноосвітній школі / Науково -методичний журнал - №12, грудень – 2013. - С. 14.
17. Скріннік Є.О. Підготовка майбутнього вчителя до формування сімейних духовно-моральних цінностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Є. О. Скріннік.- Умань, 2016.- 24 с.
18. Тугаринов В. П. Проблема ценности в философии [Текст] / В. П. Тугаринов. – М. : Наука, 1966. – 357 с.
19. Узденова Е. К. Формирование ценностного отношения к родительству у старшеклассников. / Е. К. Узденова // Гуманитарные и социально-экономические науки. Научное издание. Спецвыпуск. Педагогика. - Ростов-на-Дону: РГИУ, 2006. - № 4. - С. 125 - 130.
20. Філософський енциклопедичний словник / [ред. колегія: В.І. Шинкарук (гол. ред. кол.), Є. К. Бистрицький, М. . Булатов та ін.] – К.: Абрис, 2002. – 742 с. – С. 707.

**Н. А. Ончул**

*аспірантка НПУ імені М.П.Драгоманова*

## **ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ-АНДРАГОГІВ**

*У статті охарактеризовано зміст інноваційних технологій навчання викладачів-андрагогів, проаналізовано сутність актуальних ідей з проблеми застосування інноваційних освітніх технологій в системі професійної підготовки викладачів-андрагогів, класифіковано інноваційні технології для підготовки викладачів-андрагогів за їх змістом та способом передачі інформації.*

**Ключові слова:** *інновації, інноваційні технології, професійна підготовка, викладач-андрагог.*

Динаміка соціального і науково-технічного прогресу, зміни в змісті і характері праці та суспільної діяльності людей, запити ринку праці зумовили необхідність розвитку ринку дорослих. Соціально-економічні трансформації у сучасному світі зумовлюють необхідність перепідготовки фахівців, здобуття ними нових знань, умінь і навичок, які відповідали б вимогам професійної діяльності. Тенденцією розвитку сучасного світу є збільшення тривалості життя громадян. Кількість осіб похилого віку переважає молоде населення, а для їхнього утримання необхідним стане підвищення пенсійного віку та продовження активної трудової діяльності уже в інших сферах. Зрештою, сучасний технізований та інформатизований світ висуває вимогу необхідності навчання упродовж життя, що лягла в основу концепції неперервної освіти.

Професійна підготовка викладачів-андрагогів є невід'ємним компонентом системи неперервної освіти, одним з пріоритетних напрямків

світової освіти, яка забезпечує професійний і особистісний розвиток дорослого населення в умовах динамічних соціально-економічних змін в суспільстві.

Зростаючий інтерес до освіти дорослих в усьому світі обумовив підвищену увагу до проблеми підготовки викладачів – андрагогів, що є найважливішим гарантом якісного функціонування системи. В нашій країні проблема професійної підготовки викладачів для роботи з дорослими, як особливої категорії слухачів в останні роки викликає все більший інтерес педагогів і переосмислення ролі викладача в навчальному процесі в зв'язку з різноманітними цільовими, ціннісними установами і віковими особливостями дорослого.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті визначено мету, пріоритетні напрямки державної політики щодо розвитку освіти. Це особистісна орієнтація освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інноваційних технологій [12].

В Українському законодавстві нещодавно здійснено перші кроки на шляху до реалізації парадигми освіти впродовж життя: Л.Б. Лук'яною розроблено Концепцію освіти дорослих [10]; вступив в силу Закон України «Про освіту» (2017), де в статті 6 серед головних принципів освітньої діяльності проголошено принцип сприяння навчанню впродовж життя, а у статті 18 визначено, що освіта дорослих є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки [5].

В світлі нових змін, що відбуваються у світі і Україні, зокрема заслуговують на увагу інноваційні технології в системі професійної підготовки викладачів-андрагогів, що спрямовані на активну участь у навчальному



процесі. Застосування цих технологій спрямоване на поліпшення якості навчання, професійне й особистісне зростання викладачів-андрагогів.

**Аналіз наукових досліджень** свідчить, що проблемі інноваційних технологій навчання дорослих присвячені праці О.В. Аніщенка, М. Ю. Кадемії, Л. Б. Лук'янової, Л.Є. Сігаєвої, С.В. Стеблюк та ін. Їх діяльність спрямована на формування якісно нових, альтернативних компетенцій і андрагогічних систем. У працях багатьох дослідників обґрунтовуються концептуальні засади освіти дорослих (Н. М. Бідюк, М. Т. Громкова, В. Г. Кремень, Л. Б. Лук'янова, Н. Г. Ничкало, О. І. Огієнко, Н. С. Побірченко, В. І. Подобед, Л. Є. Сігаєва та ін.); аналізується система підготовки професійних педагогічних кадрів та післядипломна педагогічна освіта (С. Ю. Алферов, Г. А. Андреева, І. А. Зязюн, В. І. Луговий, В. Г. Онушкин, Л. П. Пуховська та ін.). Упровадження інтерактивних технологій навчання розглядали В. Котов, Х. Лійметс, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Тарасенко та ін. Розробленню та впровадженню педагогічних технологій присвячені дослідження сучасних педагогів В. Безпалька, М. Кларіна, Н. Кузьміної, Б. Ліхачова, В. Монахова, Г. Селевка та ін.; проблему використання інноваційних методів навчання розглядали О. Арламов, М. Бурчік, І. Дичківська, В. Загвязинський, О. Зінченко, А. Нісімчук, Л. Новікова, О. Пехота та ін. У працях зазначених авторів значна увага приділяється теоретичному аспекту розроблення інноваційних технологій у вищій школі та визначення їх ефективності в умовах інформатизації суспільства та суспільства економіки знань.

Комплексний аналіз українських та зарубіжних досліджень з проблеми впровадження інноваційних технологій в систему професійної підготовки викладачів-андрагогів засвідчив, що незважаючи на значну кількість наукових праць присвячених педагогічним інноваціям, система професійної підготовки викладачів-андрагогів залишається не дослідженою. Саме цим зумовлений інтерес до вивчення і подальшого впровадження досліджених інноваційних технологій в систему освіти дорослих.

**Метою статті** є аналіз та висвітлення змісту інноваційних технологій навчання в системі професійної підготовки викладача-андрагога.

**Виклад основного матеріалу.** В ХХІ столітті безперервна освіта набуває особливого значення, стає потребою індивіда, оскільки знання та інтелект забезпечують: конкурентоздатність на ринку праці, шляхи для розв'язання суспільних потреб, задоволення найвищої потреби – самореалізації. Вихідний постулатом сьогодення є зміна концепції «Освіта на усе життя» на «Освіта впродовж усього життя».

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, спричинюють зміни вимог до кваліфікації фахівця будь якої галузі, сприяють розвитку інновацій, які все частіше застосовуються у навчально-виховному процесі ВНЗ. Їх пошук та впровадження нових інновацій у навчальний процес сприятиме удосконаленню різних сфер професійної діяльності майбутніх фахівців [16].

Основною рисою технологій навчання дорослих є орієнтація на чітко окреслену мету, визначення принципів і розробку прийомів оптимізації освітнього процесу, а також оцінювання методів, що застосовуються. Освітні технології створюють гнучкий адаптивний простір для реалізації цілей і змісту освіти.

Існує велика кількість активних та інтерактивних технологій, що можуть бути використані на різних етапах навчання, а саме: під час початкового оволодіння знаннями, їх закріплення, формування вмінь і навичок. Їх можна застосовувати як фрагмент заняття для досягнення певної мети або ж проводити заняття з використанням певної технології.

Велике значення в роботі зі студентами мають андрагогічні підходи і принципи як основа ефективної і продуктивної роботи. Перед викладачем поставлені особливі задачі: він повинен формувати у слухачів усі типи творчої діяльності, здатність до самоорганізації і самозміни, що забезпечить успішну постановку і вирішення професійних і позапрофесійних проблем. Більш того, викладач, працюючий зі студентами – перш за все, є керівник, консультант їхньої дослідницької інноваційної діяльності [17].

Існують такі форми освіти дорослих: формальна загальна і професійна освіта для дорослих, після завершення якої видається визнане державою свідоцтво (сертифікат) про освіту та кваліфікацію; неформальне загальне і професійне навчання, освоєння якого підтверджує посвідчення (сертифікат), виданий організацією або установою, в тому числі роботодавцем, яке здійснювало навчання; спонтанне (інформальне, повсякденне) навчання, коли нові знання і навички отримуються в ході повсякденної життєдіяльності людини, пов'язаної з її роботою, сім'єю або дозвіллям.

На даний час попит на неформальну освіту дорослих низький: неформальна освіта більшістю дорослих неусвідомлюється як потреба; неформальна освіта дорослих майже не відома суспільству і не визнана як індивідуальна і суспільна цінність.

Пропозиція неформальної освіти дорослих обмежена і поки недостатньо якісна (відсутня система сертифікації викладачів): вчать люди з найбільшим рівнем доходу (вивчення мов, маркетингу та ін.) у великих містах; безкоштовне навчання в основному є за рахунок донорів; державою фінансуються курси для безробітних, чиновників, працівників освіти, медицини та ін. [13].

Перш за все необхідно розібратись з поняттями, що є основними в нашому дослідженні, це – «інновації», «інноваційні технології», «професійна підготовка» та «викладача-андрагог».

Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності викладача-андрагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якістьми: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільною функціонування [3].

Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово "інновація" має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [4, с. 338-340].

Інновації технологічні – кінцеві результати інноваційної діяльності, що втілилися у вигляді нового або вдосконаленого продукту або послуги, упроваджених на ринку, нового або вдосконаленого технологічного процесу або способу виробництва (передачі) послуг, використовуваних в практичній діяльності [11, с. 338].

На нашу думку інноваційні технології – це технології, засновані на нововведеннях: організаційних (пов'язаних із оптимізацією умов освітньої діяльності), методичних (спрямованих на оновлення змісту освіти та підвищення її якості).

У сучасне життя влилися і стали його органічною часткою електронні засоби зв'язку, цифрові технології, комп'ютерна техніка. З кожним днем зростає популярність інтернет-ресурсів. Використання інформаційних технологій – це не лише одна з умов успішного здобуття освіти, це вимога часу. Інформаційні технології є ефективним інструментом, який полегшує засвоєння знань, робить навчання інтерактивним, комунікативно спрямованим, цікавим, наочним, індивідуальним. Інформаційні технології відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність

самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, вироблення та закріплення професійних навиків. Під сучасними інформаційними технологіями розуміють сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, опрацювання, передачі, подання інформації за допомогою комп'ютерів та комп'ютерних комунікацій. В системі освіти дорослих дедалі частіше використовуються сучасні інформаційні технології. Їх застосовують, як дорослі студенти, та і викладач-андрагог.

Викладач-андрагог – суб'єкт процесу навчання дорослих, в якому надзвичайно велику роль відіграє рівень його професійної підготовки. У цьому сенсі слід наголосити, якісна відмінність виконуваних професійних ролей андрагога фіксується у нових термінах визначеннях, що підкреслюють цей вид діяльності. Наприклад, тьютор – забезпечує супровід індивідуальної освітньої програми в системі підвищення кваліфікації; фасилітатор, полегшує процес доручення дорослої людини до знань; модератор – виконує функції консультанта, який допомагає групі дорослих ефективно використовувати свої внутрішні ресурси для розв'язання актуальних (життєвих і професійних) проблем [8].

В контексті нашого дослідження необхідно визначити поняття професійної підготовки андрагогів. Професійна підготовка викладачів-андрагогів – це сукупність наперед запланованих і розроблених заходів навчання й виховання майбутнього фахівця з організації навчальної діяльності дорослих. У цьому процесі надзвичайно важливо ураховувати різні групи андрагогів [9, с. 8]. Л. Лук'янова визначає андрагогічну підготовку як «сукупність наперед запланованих і розроблених заходів навчання й виховання майбутнього фахівця з організації навчальної діяльності дорослих». На думку О. Кукуєва, андрагогічна підготовка є цілеспрямованим, поетапним, модельованим, системним процесом навчання, що «спирається на андрагогічні принципи й технології, метою якого є створення певних умов для реалізації потреб конкретних груп фахівців», а результатом є формування готовності до андрагогічної діяльності. Завдяки професійній підготовці, педагоги для

дорослих спроможні зрозуміти реалії життя, пристосуватись до них та активно формувати середовище, в якому вони працюють над розробкою освітніх проектів для дорослих; викладачі-андрагоги здатні допомогти дорослим задовольнити актуальні вікові потреби, розкрити професійний потенціал та сприяти їхній самореалізації. О. І. Огієнко наголошує на тому, що професійна підготовка педагогів для дорослих дуже відрізняється від підготовки вчителів інших вікових груп. Відбувається докорінна зміна ролі педагога в процесі навчання дорослих, що активізує необхідність підготовки педагогів для дорослих. Ми погоджуємось з визначенням О. Ю. Чугай, що професійна підготовка викладача-андрагога – це цілеспрямований системний процес навчання, результатом якого є формування професійної компетентності педагога для дорослих, необхідної для ефективного навчання дорослих в різноманітному освітньому середовищі.

Проаналізувавши праці вчених, що займаються дослідженнями в галузі педагогіки та андрагогіки, нами було класифіковано інноваційні технології для підготовки викладачів-андрагогів за їх змістом та способом передачі інформації на такі види:

- Особистісно-орієнтовані технології навчання дорослих.
- Інтерактивні технології навчання дорослих.
- Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) навчання дорослих.
- Дистанційні технології навчання дорослих.

**Особистісно-орієнтовані технології навчання дорослих.** Особистісно-орієнтоване навчання при підготовці викладачів-андрагогів ґрунтується на певних принципах: пріоритет індивідуальності, самоцінності студента, який є суб'єктом навчального процесу; співвіднесення освітніх технологій на всіх рівнях освіти із закономірностями професійного становлення особистості; визначення змісту освіти рівнем розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності; випереджувальний характер освіти, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього викладача-андрагога; визначення дієвості

освітнього закладу організацією навчального середовища; врахування індивідуального досвіду студента, його потреби в самореалізації, самовизначенні, саморозвитку.

Ефективність особистісно орієнтованої освіти дорослих значною мірою залежить від правильно вибудованого її змісту, до якого ставлять такі вимоги: навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктивного досвіду студента, в т. ч. досвіду його попереднього навчання; виклад знань викладачем (у підручнику) повинен бути спрямований не лише на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення, а й на постійне перетворення набутого суб'єктивного досвіду кожного студента; у процесі навчання необхідне постійне узгодження досвіду студентів з науковим змістом здобутих знань; активне стимулювання майбутнього андрагога до самоцінної діяльності, можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження; конструювання і організація навчального матеріалу у такий спосіб, щоб студент сам вибирав зміст, вид і форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач; виявлення та оцінювання способів навчальної роботи, якими користується студент самостійно, постійно, продуктивно.

Особистісно орієнтований підхід визначає зміни характеру об'єкта і процесу навчання, а також основної схеми взаємодії викладача і студента. Замість схеми взаємодії викладач – студент, де викладач – суб'єкт педагогічного впливу і керування, а студент – об'єкт впливу, повинна знайти місце схема суб'єкт – суб'єктного рівнопартнерського навчального співробітництва викладача і студентів у сумісному дидактично організованому викладачем розв'язанні навчальних задач.

**Інтерактивні технології навчання дорослих.** Інтерактивність є центральним моментом у соціальному аспекті освіти, і сама по собі повинна бути первинною метою будь-якого освітнього процесу, тим зворотнім зв'язком між студентом і викладачем, який необхідний для того, щоб освіта розвивалася і покращувалася. Без інтерактивності навчання може стати таким, що «відбувається в контексті догматичної правди, проведення контролю знань,

отримання оцінки і перевірки підсумкової валідності знань» (Аскер і Мак-Кеин).

Навчання дорослої людини має низку специфічних ознак і особливостей. Перш за все, воно повинно здійснюватися за андрагогічною моделлю навчання, з урахуванням психологічних особливостей навчання дорослої людини, а, по-друге, перевага повинна віддаватися інтерактивним технологіям навчання, які найбільш ефективно забезпечують комунікаційні зв'язки того, хто навчає, і того, хто навчається, сприяють утвердженню партнерських відносин урахування професійного і життєвого досвіду обох суб'єктів педагогічної взаємодії [15]. До інтерактивних технологій навчання та викладання відносяться: методи стимулювання творчої активності, творчі ситуації, навчально-творчі задачі, навчання у співробітництві (навчання в малих групах), метод проектів, навчальний тренінг, метод дискусії, метод «мозкової атаки», метод «дельфі», кейс-метод та ін.

*Методи стимулювання творчої активності.* Під стимулюванням творчої активності учнів в процесі навчання розуміється така діяльність викладача, яка спрямована на формування мотивів творчої діяльності і підвищення наявного рівня творчої активності на занятті до необхідного і достатнього, тобто такого, який забезпечує виконання запланованих викладачем цілей та конкретних творчих завдань. До методів стимулювання творчої активності учнів відносяться: стимулювання зацікавленості, творчого інтересу (у процесі навчання вводяться цікаві приклади, парадоксальні факти), цікаві аналогії (їх використання стимулює інтерес до самостійного навчання, творчого пошуку), створення ситуацій емоційного переживання (створення ефекту здивування, захоплення, недовіри) та ін.

*Творчі ситуації.* Творчою ситуацією вважається та, яка потребує вирішення деякого протиріччя або проблеми. Творча ситуація стимулює пошукову діяльність учнів, розвиває їх творчі можливості, але не завжди призводить до оволодіння новими знаннями, уміннями і навичками. У цьому полягає її відмінність від проблемної ситуації. Творчі ситуації можна створити



в процесі: розв'язання задач, вирішення навчальних проблем, критичного аналізу прочитаного, виконання різноманітних творчих завдань, навчальної експериментальної і дослідницької діяльності.

*Навчально-творчі задачі.* Навчально-творча задача є такою формою організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої педагог створює учням творчу ситуацію, прямо чи опосередковано задає мету, умови та вимоги до навчальної творчої діяльності, в процесі якої учні активно оволодівають знаннями та навичками, розвивають свої творчі здібності. Навчально-творчі задачі класифікуються на: задачі на виявлення протиріччя, проблемне бачення (задачі-головоломки; задачі-проблеми, парадокси, антиномії; задачі на формування проблем), задачі з відсутністю повної інформації (на уточнення мети умови, вимог та обмежень; задачі з недостатньою вихідною інформацією, з надмірною інформацією, з вихідною інформацією, яка містить протиріччя; задачі в яких практично відсутня вихідна інформація, а задається тільки мета, діяльності), задачі на прогнозування (на прогресивні екстраполяції, на регресивні екстраполяції, на безпосереднє висування гіпотези, оригінальної ідеї), задачі на оптимізацію (на вибір оптимального розв'язку; на оптимізацію процесу, функціонування об'єкту; на оптимізацію витрат, засобів діяльності), задачі на рецензування (на виявлення найбільш ефективних евристик; на розробку евристичних розпоряджень, правил), логічні задачі (аналітично-синтетичні, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків), дослідницькі задачі (експериментальні, графічні, моделювання), задачі на винахідливість (на пошук нового конструкторського вирішення, на винахід нових конструкцій та засобів діяльності) та багато інших.

*Навчання у співробітництві (навчання в малих групах).* Навчання у співробітництві спрямоване на формування певних навичок та умінь, засвоєння понять, академічних і професійних знань, які передбачені програмою, або на організацію проектної діяльності учнів з подальшою дискусією. Головну ідею навчання можна виразити такою тезою: вчитися разом, а не просто щось виконувати разом. Існують різні варіанти навчання в

команді (групі), які можна застосовувати в процесі навчання дорослих (організація навчання у співробітництві в малих, командно-ігрова діяльність, індивідуальна робота в командах, дослідницька робота в групах та ін.)

*Метод проектів.* Суть методу полягає стимулюванні інтересу учнів до визначеної проблеми, оволодіння учнями необхідними знаннями і навичками для її вирішення, організації проектної діяльності щодо вирішення проблеми, практичному застосуванні отриманих результатів. В основу методу проекту покладена ідея, яка відображає сутність поняття «проект», цю прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої проблеми. Результат можна побачити, осмислити, застосовувати в реальній практичній діяльності. Щоб домогтися результату, необхідно самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми. Вирішення проблем набуває характеру проектної діяльності. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів (індивідуальну, парну групову); передбачає вирішення проблем; результати виконаних проектів повинні бути «відчутними».

*Навчальний тренінг.* Навчальний тренінг – це вид навчальної гри. Тренінг максимально сприяє формуванню практичних навичок; передбачає напрацювання і засвоєння поведінкових навичок, ідей, які необхідні для виконання конкретної роботи; тренінг, навчання і досвід є взаємопов'язаними і рівноправними партнерами у справі учіння і розвитку. Ігри класифікують: за місцем в життєдіяльності людей (ігри-розваги, акторські, спортивні, навчальні, дослідницькі, виробничі, психотерапевтичні та ін.), за кількісним складом (індивідуальні, парні, групові, колективні), за сферою людської діяльності (пізнавальні, комунікативні, художні, управлінські, військові, педагогічні, конструкторські), за часом протікання (короткочасні і тривалі), за особливостями ігрової реальності (імітаційні і неімітаційні), за характером відображення дійсності (репродуктивні і творчі), за структурою ігрових взаємодій (сюжетні і безсюжетні), за ступенем жорсткості правил (з

фіксованими, відкритими, з прихованими правилами), за способом організації (словесні, рухливі, письмові, комп'ютерні).

*Метод дискусії.* Дискусія (від латинського «discussion») – розгляд дослідження: спосіб організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу ухвалення рішення в групі; метод навчання, що підвищує інтенсивність й ефективність процесу сприйняття за рахунок активного включення тих, яких навчають, у колективний; пошук істини шляхом зіставлення різних точок зору. Групова дискусія – це колективне обговорення якої-небудь проблеми, кінцевою метою якого є досягнення певної загальної думки щодо неї. У ході дискусії відбувається колективне зіставлення думок, оцінок, інформації з обговорюваної проблеми. Дискусія організується як процес діалогічного спілкування учасників, у ході якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні й вирішенні теоретичних і теоретико-практичних проблем. Мета групової дискусії – навчити учнів чітко виражати свої думки й відстоювати їх в ситуаціях, коли стикаються кілька точок зору; розуміти протилежну думку і враховувати її позитивні сторони.

*Метод «мозкової атаки».* Мозкова атака – один з розповсюджених методів активного пошуку відповіді на поставлене питання у складі групи чи експертів. Суть методу полягає спочатку в чіткому формулюванні навчального питання чи проблеми, а потім у пошуку варіантів оптимальної відповіді на основі використання знань учнів, врахування їх точок зору і ступеня професійної підготовленості. Перед заняттям викладач вивчає склад групи та враховує ступінь засвоєння учнями попереднього матеріалу. Для проведення заняття складається сценарій, відбираються початкові питання проблеми, готуються точні відповіді на питання, а також готуються питання, які допомагають викладачу виводити учнів на вирішення проблеми. В процесі «мозкової атаки» аналізуються пропозиції учасників щодо вирішення проблеми, наприкінці обирається оптимальний варіант вирішення проблеми,

викладач повинен чітко ставити питання, а учні висловлювати будь-які відповіді.

*Метод «дельфі».* Слово «дельфа» походить від давньогрецької назви міста Дельфи, яке відоме своїми «дельфійськими оракулами», до яких звертались за порадою. Суть методу «дельфі» полягає не тільки в генеруванні правильних відповідей на висунуті навчальні питання, але й у виробленні узгоджених відповідей. Взаємний вплив учнів виключається – кожний учасник сидить за окремим столом чи навіть у окремому приміщенні, якщо є така можливість. Замість групового обговорення проводиться індивідуальне опитування учнів за попередньо підготовленими питаннями. Метод «дельфі» виключає навіювання групової думки і дозволяє висловити свою точку зору на проблему.

*Кейс-метод.* Суть кейс-методу полягає в тому, що тим, хто навчається, пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки яку-небудь практичну проблему, але і актуалізує визначений комплекс знань, який необхідно засвоїти при розв'язанні даної проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних рішень.

Виділяють такі специфічні ознаки кейс-методу: наявність моделі соціально-економічної системи, стан якої розглядається в деякий дискретний момент часу; колективне вироблення рішень; багатоальтернативність розв'язки; єдина мета при виробленні рішень; наявність системи групового оцінювання діяльності; наявність керованої емоційної напруги тих, хто навчається.

### **Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) навчання дорослих.**

ІКТ навчання дорослих – це педагогічна технологія, що спрямована на покращення результату навчання дорослих за умов використання інформативного продукту педагогічного призначення у навчальному процесі.

ІКТ складають нині в системі освіти дорослих основу організації навчання. У результаті їх упровадження в навчальний процес здійснюється вирішення складного і суперечливого завдання – необхідності підвищення

інформаційної насиченості обмеженого навчального часу у поєднанні з одночасною доступністю і наочністю матеріалу. Серед сучасних ІКТ, що широко використовуються в даний час в освітньому процесі в системі освіти дорослих можливе застосування наступних технологій: медійні засоби для створення та обробки медіа матеріалів в освітньо-виховному процесі (Camtasia Studio, Sony Vegas, Progi та ін.); програмні засоби для моніторингу та результатів навчальної діяльності (Test W2, MyTest, Майстер-Тест, Google forms та ін.); програмні засоби для презентації основних результатів діяльності сучасного фахівця (MS PowerPoint, Prezi, Glogster та ін.); сервіси для спільної роботи з документами різних форматів (Google Docs, MS Office Live Work Space, Office 365, Web Apps та ін.); фото та геосервіси (Picasa, Flickr, Panoramio, Instagram, Google Maps, Google Earth та ін.); технології Вікі-вікі (Wikipedia, Letopisi, ZapoWiki, MediaWiki, Tagul та ін.); робота безпосередньо в глобальній мережі (on-line консультації, on-line конференції, вебінари, робота з електронними пошуковими системами, електронні бібліотеки, форуми) та багато іншого [7].

### **Дистанційні технології навчання дорослих**

Дистанційні технології навчання передбачають індивідуалізований процес передавання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Вони реалізують право людини на освіту і навчання й одержання інформації; надають можливість набуття знань в умовах віддаленості особи, яка навчається, і викладача у зручній для всіх учасників навчального процесу час, що дає величезні можливості навчання дорослим людям, які працюють, а також людям із особливими потребами.

Вивчення світового досвіду виникнення і запровадження дистанційних технологій навчання в освітніх закладах і організаціях неформальної освіти підтвердило те, що система освіти адаптується до мінливої ситуації, до зміни

способів передавання знань і практики навчання, до освітніх запитів дорослого населення [1].

На сучасному етапі серед основних форм організації дистанційного навчання дорослих виділяють такі:

*Консультаційне навчання*, яке характеризується регулярним відвідуванням дорослими консультаційного (навчального) центра з метою прослуховування лекцій, одержання консультацій, роз'яснень, контролю знань тьюторами.

*Кореспондентське навчання*, на основі обміну навчальною інформацією за допомогою пошти, телефону, факсу, комп'ютерних мереж, або іншим способом, без особистого контакту; воно може бути доповнене при бажанні особистими зустрічами суб'єктів освітнього процесу, проведенням лекцій і консультацій.

*Регульоване самонавчання*, яке засноване на максимальній самостійності того, хто навчається, при роботі з навчальним матеріалом, у виборі місця й темпу навчання. Оцінка якості знань здійснюється самою людиною за допомогою питань із ключами.

*«Кейс»-технологія*: той, хто навчається, отримує комплект навчальних матеріалів (друковані навчальні посібники, аудіо-відеоматеріали, CD-диски, комп'ютерні навчальні програми); тьютор пояснює, як працювати з навчальними матеріалами, знайомить з розкладом і графіком роботи консультантів. Основу навчальної діяльності становить самостійна робота з періодичними консультаціями і перевіркою тестів.

*Телекомунікаційне навчання*: для доставки навчальної інформації тому, хто навчається, використовуються радіо й телебачення, потокове відео через Інтернет, які також використовуються для проведення настановних занять і лекцій.

*Мережеве навчання*, яке базується на використанні комп'ютерних мереж і глобальної мережі Інтернет. Вся інформація про умови навчання, предмети, навчально-методичні матеріали розміщуються на сервері освітньої установи чи

організації. Після початку навчання студент отримує логін (ім'я) і пароль для доступу до електронних навчально-методичних матеріалів і координати тьютора для індивідуальних консультацій і здачі проміжного контролю та тестів.

**Висновки.** Інноваційні технології змінили схему передачі знань та методи навчання, створили нові засоби впливу і значно підвищують ефективність знань. Інформатизація освіти – це перспективний шлях до розвитку суспільства. Навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій має багато переваг, проте на нашу думку, ми не повинні відмовлятися від традиційних ефективних методів навчання. Варто говорити про поєднання традиційних методів та новітніх технологій.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Василенко О.В. Зарубіжний досвід розвитку дистанційних технологій у неформальній освіті дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://lib.iitta.gov.ua/11411/1/83.pdf>
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К.: „Академвидав”, 2004. – 352 с.
3. Дубасенюк О.А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки / Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія // За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – С. 14-47.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Закон України «Про Освіту» 2017 від 05.09.17 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Інноваційна Україна – 2020 : Національна доповідь; [за ред. В.М. Гейця та ін.]. – К.: НАН України, 2015. – 336 с.
7. Інформаційно-комунікативні технології в освіті дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу:[http://ito.vspu.net/repozitariy/shahina/4\\_IKT\\_doros.pdf](http://ito.vspu.net/repozitariy/shahina/4_IKT_doros.pdf).

8. Лук'янова Л.Б. Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці / Л.Б. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 7. – С. 257-266.
9. Лук'янова Л.Б. Історико-теоретичні аспекти підготовки андрагогів у Польщі / Л.Б. Лук'янова // Професійна порівняльна педагогіка. – № 1 (5), 2013: наук. журнал / голов. ред. Н.М. Бідюк. – К. – Хмельницький: ХНУ, 2013. – С. 7 – 15.
10. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
11. Лук'янова Л.Б. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. // Освіта дорослих: короткий термінологічний словник. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002. – 16 с.
13. Петрушенко Ю.М. Освіта дорослих як складова освіти впродовж життя: основні положення, реалії та перспективи розвитку в Україні наук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://fpkv.sumdu.edu.ua/images/stories/long-programs/2017\\_Petrushenko.pdf](http://fpkv.sumdu.edu.ua/images/stories/long-programs/2017_Petrushenko.pdf).
14. Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кривий Ріг, 20 – 21 листопада 2017 р.) / [за ред. О. О. Лаврентьєвої, Т.М. Мішеніної]. – Кривий Ріг, 2017. – 293 с.
15. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
16. Сігаєва Л.Є. Інноваційні технології в навчанні дорослих / Л.Є. Сігаєва // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць /// Редрада. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – № 16 (23). – С. 140-145.



17. Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 182 с.

**В.В. Геращенко**

*аспірант кафедри педагогіки і психології вищої школи*

*НПУ імені М.П. Драгоманова*

**ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО  
ВИКЛАДАЧА ПРАВОЗНАВСТВА МОДЕРНІЗОВАНОЇ ОСВІТИ:  
ГРОМАДЯНИНА, ПАТРІОТА, ПРОФЕСІОНАЛА**

*У статті порушено проблему формування професійної компетентності майбутніх викладачів правознавства. Визначено й розглянуто зміст компетентностей викладача правознавства, типові завдання професійної діяльності та відповідні вміння й навички, якими повинен оволодіти майбутній викладач правознавства для набуття професійної компетентності.*

**Ключові слова:** *компетентнісний підхід, компетентність, професійна компетентність, професіоналізм, патріот, громадянин.*

**Постановка проблеми.** Зміни, що відбуваються сьогодні майже в усіх сферах суспільного життя, істотно підвищують роль вищої освіти. Згідно з концепцією модернізації освіти основною метою професійної освіти у вищій школі є підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного, компетентного, здатного до ефективної роботи на рівні світових стандартів.

Саме система освіти ставить перед собою завдання виховати компетентну і соціально-активну особистість, яка має фундаментальні наукові, спеціальні і педагогічні, теоретичні і практичні знання, творче педагогічне мислення, широку ерудицію, духовність. Саме вищий освітній заклад володіє духовним потенціалом, здатним створити новий тип фахівця, професіонала, вивести його на новий значно вищий рівень соціальної реальності, особистої культури, де поєднуються професіоналізм, інтелект, соціальна зрілість, прагнення до творчості. Вимоги до майбутнього фахівця, наставника молоді, зумовлюються соціальною потребою суспільства у гармонійно розвиненій, аксіологічно зорієнтованій, духовно багатій особистості [8].

Орієнтуючись на сучасний ринок праці, до пріоритетів сьогодення освіта відносить вміння оперувати такими технологіями й знаннями, що задовольняють інформаційні потреби суспільства та забезпечують готовність молоді активно діяти у швидкоплинних умовах. Одним зі шляхів узгодження змісту освіти з сучасними потребами суспільства, забезпечення інтеграції світового освітнього простору є орієнтація на компетентнісний підхід у підготовці фахівців та створення ефективних методик його запровадження [5].

Компетентнісний підхід в галузі освіти передбачає підготовку викладачів правознавства нової формації, що не лише володіють енциклопедичними знаннями, а уміють ефективно вирішувати різноманітні проблеми на основі отриманих знань, а також постійно їх поповнювати, тобто безперервно навчатися.

Специфіка підготовки викладачів правознавства вимагає від вищих навчальних закладів розробки нових підходів, які б сприяли розширенню загальної ерудиції студентів та водночас орієнтували їх на оцінку й вибір інформації, поглиблення фахових знань, забезпечення розвитку спеціалізованих умінь.

**Стан дослідження.** У психолого-педагогічній науці активно обговорюється вдосконалення системи освіти шляхом компетентнісного підходу (Кадемія М.Ю., Луговий В.І., Зимня І.О., Маркова А.К., Овчарук

О.В.). Питання професійної компетентності розглядали автори Мельник М., Шпортун О.М., Драч І.І., Титаренко В.П., Стрельников В.Ю., Андріївський Б.М., Л.П. Василевська-Скупа, О.О. Скупа. Значна частина праць цього спрямування відводиться висвітленню проблем професійної підготовки юридичних педагогічних кадрів, розвитку їх професійної компетентності (Безсмолий Є.Б., Гуз А.М., Андрейцев В.А., Андрусишин Б.І., Данькевич О.О., Свідовська В.А.).

**Виклад основного матеріалу.** У законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» у «Національній доктрині розвитку освіти» наголошується, що модернізація вищої освіти в Україні має бути спрямована на її гуманізацію, зростання інтелектуального, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства, забезпечення реальної підготовки особистості до життя та професійної діяльності на основі сучасних підходів, збереження кращих національних традицій з урахуванням тенденцій євроінтеграції та Болонського процесу [4]. Акцентується увага на високі вимоги до особи та професійної діяльності педагога. Суспільство висуває перед сучасним педагогом необхідність наявності високої культури, глибокої моральності, сформованої системи цінностей і переконань, громадянської позиції, зацікавленості у розвитку творчого потенціалу своїх студентів, здатності до інноваційної діяльності, самовдосконалення, професійної активності та ін.

Специфіка педагогічної діяльності ставить перед викладачем вищого навчального закладу низку вимог, які в педагогічній науці визначаються як професійно значимі особистісні якості. Останні характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову сторони особистості, суттєво впливають на результат професійно-педагогічної діяльності й визначають індивідуальний стиль педагога. Особливо важливим є формування в майбутнього педагога професійної компетентності, яка сприяє становленню викладача - професіонала [6].

Розвиток професійної компетентності викладача правознавства розпочинається ще з лав студентства і є одним з основних завдань вищого навчального закладу.

У літературі визначилися декілька основних підходів, ключовим з яких є концепція Н. Кузьміної. Вона визначила компетентність через сфери здібностей, які необхідні педагогам. Інші автори включають у ці здібності і психологічні якості особистості. Деякі автори вважають, що компетентність педагога включає такі особисті якості, як ініціативність, відповідальність, працьовитість, цілеспрямованість, упевненість у собі. Іншим уявляється, що необхідно включати в структуру компетентності і мотиваційно-ціннісну сферу, яка значною мірою визначає рівень оволодіння знаннями. Таким чином, перераховані складові професійної компетентності означають, зрілість людини у професійній діяльності, в професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, його індивідуальності [2]. І. Гришина вважає, що компетентність є частиною професіоналізму, при цьому вона обумовлює його і співвідноситься з ним як категорія можливості і дійсності. Щоб компетентність як потенційна можливість привела до ефективної професійної діяльності, необхідні певні об'єктивні умови, відновлена мотивація, вольові зусилля і певна актуалізація набутих знань. Дослідниця також зазначає, що компетентність не є стабільним атрибутом особистості. Навпаки, це надзвичайно динамічне утворення, що є результатом ділового вдосконалення, безперервного процесу розвитку професіоналізму.

Компетентність – це не тільки професійні знання, уміння і досвід, а й відношення до справи, певні схильності, цікавість, прагнення, а також здатність ефективно використовувати знання і уміння, особисті якості для забезпечення потрібного результату на робочому місці.

Отже, сучасний викладач правознавства повинен володіти цілим рядом культурних і професійних компетенцій: методична, комунікативна, організаційна, аналітична, дослідницька, психологічна, громадянська. Всі вони в комплексі формують професійну компетентність як функцію освіти і досвіду

педагога. Однією з компетентностей є громадянська освіта – формування свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини, якій притаманні особистісні якості й риси характеру, світогляд і спосіб мислення, почуття, вчинки та поведінка, спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства.

Викладач має володіти всіма рольовими складовими професійної позиції: як громадянин – служити суспільству і справі, якій віддає себе, свій досвід і здібності; як майстер своєї справи – розбиратися в науці, яку викладає, педагогіці і психології навчання й виховання, підносити до еталону, зразка майбутню професію студентів; як організатор – активізувати різноманітну діяльність студентів; як вчений – виявляти надзвичайну захопленість своєю навчальною дисципліною, організовувати дослідницьку діяльність студентів; як експериментатор і новатор – удосконалювати методику навчання у виші, оволодівати інноваційними технологіями навчання тощо. Зазначене вимагає перебудови «Я-концепції» викладача, наявність у нього внутрішньої згоди на необхідність змін, усвідомлення власного професійного й особистісного розвитку як цінності і життєво важливої потреби [1].

В умовах інформаційного суспільства для успішного виконання своїх професійних функцій викладач правознавства повинен бути й організатором, і висококваліфікованим, конкурентоспроможним фахівцем у своїй галузі, й оратором, і психологом, й аналітиком, патріотом, громадянином, справжнім ерудитом в інших галузях знань, і творчою особистістю. Сучасний викладач повинен: володіти не тільки професійною компетентністю і готовністю до фахової, науково - педагогічної та викладацької діяльності, але й мати значний особистісний культурний розвиток для реалізації виховних функцій, трансляції норм і традицій соціокультурної спільноти педагогічних працівників; демонструвати ціннісне ставлення до професіоналізму і мати сформовану на цій основі стійку мотивацію до професійної педагогічної діяльності тощо.

Сучасний викладач покликаний експериментувати, здійснювати творчий пошук ефективних, нестандартних підходів до вирішення педагогічних

проблем, уміти запроваджувати новітні технології навчання, оригінальні педагогічні ідеї, інноваційні методи.

Щодо європейського виміру професійних якостей викладача, то сучасне бачення цього питання може бути визначене за контекстом міжнародних угод та настанов, прийнятих в рамках Болонського процесу, і загалом розкриватися як гармонійне поєднання національної й транснаціональної складової в реалізації освітньої діяльності та вихованні громадян сучасного глобалізованого суспільства [7].

Аналізуючи міжнародні тенденції розвитку суспільства та сучасні акценти освітньої політики європейських держав, можна визначити основні професійні вимоги, які дозволять викладачу на базі національної освіти стати повноправним громадянином Європи Знань, бути конкурентоспроможним фахівцем в педагогічній галузі і реалізувати свій творчий потенціал в будь-якій з Європейських чи світових держав. Серед цих вимог головними є:

1) *європейська ідентичність*. Європейський вчитель повинен мати такі якості, які дозволять йому бути вчителем не лише у власній країні, а й мати змогу викладати за програмами будь-якої держави. Європейський вчитель має бути патріотом своєї держави, але в той же час відчувати себе частиною великої європейської родини. Це поєднання національної приналежності та загальноєвропейської ідентифікації забезпечує розуміння важливості питань багатоформатності і гармонійності сучасного суспільства. Різноманітність в межах єдності є ключовим аспектом визначення європейської ідентичності, яка передбачає відкритість до загальносвітових цінностей.

2) *європейські знання*. Європейський вчитель повинен розумітися на питаннях функціонування та розвитку інших європейських систем освіти і питаннях освітньої політики на рівні ЄС. Він має сприймати систему освіти своєї країни в органічному взаємозв'язку з освітою інших європейських держав. Повинен орієнтуватися в загальних питаннях освітньої політики європейських і світових країн. Європейський викладач має знати історію європейського розвитку і її вплив на сучасне європейське суспільство.

3) *європейська полікультурність*. Європейські вчителі повинні органічно сприймати багатопланову сутність європейського суспільства. Вони мають бути добре обізнані в питаннях власної культури і відкриті до сприйняття цінностей інших культур; вміти тактовно й толерантно поводитись в іншому культурному середовищі, не виявляючи національного шовінізму. Працюючи з учнями/студентами, які належать до різних етнічних груп, вчитель має з повагою ставитися до їх національних традицій і поважати їх самобутність. Європейський учитель виступає за демократичне вирішення проблем полікультурності суспільства знань і забезпечення рівних можливостей доступу до освіти для всіх жителів Землі.

5) *європейський професіоналізм*. Для набуття якостей європейського професіоналізму європейський вчитель повинен мати освіту, яка б дозволяла йому викладати в будь-якій європейській країні. Він повинен застосовувати «європейський» підхід при викладанні різних предметів і реалізувати міждисциплінарні зв'язки орієнтуючись на європейські наукові традиції. Європейський вчитель має обговорювати зміст навчальних програм і свої педагогічні методи з колегами з інших європейських країн. Він має цікавитися і вивчати різні методики викладання і досвід організації навчання. Він, зазвичай, спирається на результати наукових досліджень різних країн, щоб зрозуміло пояснити професійні питання і належно організувати навчання [7].

Педагогічна освіта в даний час орієнтовна на новий рівень професіоналізму, не обмежений національними кордонами. Багато навчальних курсів вже будуються на засадах багатої історії європейських традицій, і це починання має успішні результати. Спільні програми за різними рівнями освіти, що пропонуються навчальними закладами Європейських країн, органічно сприяють розвитку європейського професіоналізму, так же як і застосування інноваційних технологій, які відкривають для цього широкі можливості.

6) *європейський рівень якості*. Для належної оцінки рівня професійної відповідності європейського вчителя встановленим вимогам, обов'язково має

бути система визначення і порівняння якості підготовки фахівців різних європейських країн. Пропозиції стосуються як формальної оцінки систем педагогічної освіти, так і неофіційних обмінів та міжкультурних візитів. Болонський процес є важливим кроком на шляху до академічної узгодженості та створення загальних рамок визначення кваліфікацій по всій Європі. Збільшення сумісності між європейськими кваліфікаціями та прозорості результатів навчання випускників займає центральне місце в Болонському процесі, так же як і усунення перешкод для мобільності викладацьких кадрів.

Наведені вище положення передбачають подальший розвиток в плані визначення основних складових «європейських характеристик» сучасного освітянина, адже «європейський вимір» професійних педагогічних компетентностей складається з безлічі різних аспектів, які є необхідними для розвитку соціально-політичного і культурного контексту європейського співтовариства. Єдине, що має бути беззаперечним і вирішальним при формуванні європейських і загальносвітових педагогічних компетентностей – це загальнолюдський і гуманістичний контекст в організації роботи викладача та реалізації навчально-виховного процесу [7].

Загальноєвропейські вимоги щодо змісту сучасної педагогічної освіти визначаються, зокрема, в проекті Tuning «Ключові орієнтири для розробки і реалізації освітніх програм у предметній галузі «Освіта» [3]. За версією проекту Tuning «Освіта», – фахівці освітньої галузі мають володіти загальними для всіх галузей компетентностями, які дозволять ефективно реалізувати свою професійну діяльність за будь-яким фаховим спрямуванням, – так званими, – мета-компетентностями, до яких входять загальні та фахові мета-компетентності.

*Загальні мета-компетентності [3]:*

1. Уміння працювати в команді;
2. Здатність до створення нових ідей (креативність);
3. Здатність визначати, формулювати і вирішувати проблеми;
4. Здатність застосовувати знання на практиці;



5. Здатність до самоосвіти;
6. Здатність до спілкування в усній та письмовій формі рідною та іноземною мовою;
7. Здатність працювати самостійно;
8. Здатність діяти відповідно до етичних норм;
9. Здатність знаходити, обробляти, аналізувати і використовувати інформацію з різних джерел;
10. Знання і розуміння фахової галузі та професії;
11. Здатність вирішувати конфлікти і вести переговори;
12. Націленість на досягнення якості.

*Фахові мета-компетентності [3]:*

1. Здатність діагностувати і оцінювати рівень розвитку, досягнень та освітніх потреб особистості;
2. Здатність до саморозвитку на основі рефлексії результатів своєї професійної діяльності;
3. Здатність проектувати і здійснювати освітній процес з урахуванням сучасної соціокультурної ситуації та рівня розвитку особистості;
4. Здатність до організації спільної діяльності та міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
5. Здатність створювати і підтримувати психологічно безпечне освітнє середовище;
6. Здатність створювати умови для позитивного ставлення суб'єктів освітнього процесу до соціального оточення і самого себе;
7. Здатність використовувати основи теорії та методології освіти в професійної діяльності;
8. Здатність користуватися інформаційно-комунікаційними технологіями.

При формуванні наведеного переліку мета-компетентностей автори проекту Tuning «Ключові орієнтири для розробки і реалізації освітніх програм у предметній галузі «Освіта» орієнтувалися на доповідь Ж. Делора, члена

міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб», в якій автор сформулював 4 цілі (стовпи) освіти:

- Навчитися жити в ладу з іншими людьми, що передбачає – розвиток розуміння інших, чужої історії, традицій, духовних цінностей і на цій основі спонукання людей до реалізації спільних проектів або вирішенню неминучих конфліктів розумним і мирним способом.

- Навчитися вчитися, що зумовлене інтенсивними змінами внаслідок науково-технічного прогресу і появою нових форм соціально-економічної діяльності, та потребує необхідності поєднання ґрунтовної загальної освіти й можливостей поглибленого вивчення обраної предметної галузі.

- Навчитися працювати – що передбачає крім формування професійних навичок, необхідності набуття компетентностей, які дозволять діяти в різних, зокрема, непередбачуваних ситуаціях, і працювати в команді. Це моменти, на які в освітніх методах не приділяється належної уваги.

- Навчитися жити в злагоді із собою. У XXI столітті кожному необхідно розвивати незалежність і власну думку в поєднанні із загостреним почуттям особистої відповідальності за досягнення загальних цілей [3].

Отже, дані наукові дослідження розширюють компетентнісний профіль сучасного викладача за рахунок наголосу на його соціальних функціях і ролях.

**Висновки.** Упровадження компетентнісної парадигми в освіті, має кардинально інноваційний характер, орієнтуючи майбутніх викладачів правознавства на практичне використання власних досягнень, формування загальної та фахової культури та здатності до педагогічної діяльності.

Формування професійної компетентності має бути результатом навчання студентів у вузі, включаючи цілий комплекс знань, умінь, розвинену мотивацію до професійного зростання та багато інших аспектів, що включають її сутність та специфічні особливості.

Формування професійної компетентності майбутнього викладача правознавства передбачає широке коло педагогічних завдань, орієнтацію освітнього процесу на розвиток студента, набуття досвіду практичної

діяльності, що дозволить майбутньому фахівцю успішно здійснювати професійні функції, здатності самостійно розвивати й реалізовувати набутий у процесі навчання фаховий потенціал.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Волкова Н. Підготовка викладача вищої школи як стратегічне завдання / Н. Волкова // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету Лесі Українки. – С. 11-18.
2. Василевська-Скупа Л.П. Професійна компетентність майбутнього педагога / Л.П. Василевська-Скупа, О.О. Скупа // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – С.181-184.
3. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Образование»: публикация в рамках проекта Tuning TEMPUS / под ред.: И. Дюкарева, ун-т Деусто (Испания), Е. Караваевой, Е. Ковтун (Россия). – Більбао: Університет Деусто, 2013. – 81 с.
4. Котикова О.М. Практико-зорієнтована психолого-педагогічна підготовка майбутніх юристів : монографія / О.М. Котикова. – К.: КНЕУ, 2010. – 343 с.
5. Негребецька О. М. Компетентнісно-орієнтована освіта як один з напрямів підготовки майбутнього вчителя музики / О. М. Негребецька // Наукові записки. Педагогічні науки. - С. 237-241.
6. Рижков В.С. Теорія і практика конструювання цільових людей (професіограм) та процес професійної підготовки майбутніх юристів : монографія / В.С. Рижков. – Херсон : «Айлант», 2010. – 280 с.
7. Субіна О.О. Формування соціальної компетентності майбутніх викладачів гуманітарних спеціальностей в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Субіна Оксана Олександрівна. – Київ, 2015. – 248 с.

8. Шпортун О.М. Основні аспекти формування професійної компетентності майбутніх педагогів у ВНЗ / О.М. Шпортун // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – С.482 – 486.

**Д. В. Губарєва**

*аспірант НПУ ім. М.П. Драгоманова*

**СПРОБА ОСМИСЛЕННЯ КРАЩИХ СВІТОВИХ ОСВІТНІХ  
СИСТЕМ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІДЕЙ ПРОЕКТУ  
«НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»**

*У статті аналізуються освітні системи провідних країн світу (Японії, Фінляндії, Канади, Польщі). Припускається, що завдяки інтегруванню педагогічного досвіду цих країн, система освіти України може набутися докорінних змін, що призведе до кращого прояву якісних показників освіти і перспективного розвитку країни у цілому.*

***Ключові слова:** педагогічний досвід, інтегрування, українська освітня система, Концепція Нової української школи, якісні показники освіти.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Система освіти завжди займала одне з головних місць в економічній сфері держави. Адже завдяки освітньому процесу ми виховуємо і навчаємо громадян і створюємо їхнє майбутнє, що підтверджують слова Схиархимандрита Іоанна: «Виховувати людину — означає визначати долю нації», а також авторів звіту ОЕСР Еріка Ганушека зі Стенфордського університету і Лугер Вессман з Мюнхенського університету, які вважають, що рівень освіти є потужним засобом прогнозування рівня заможності країни на довгу перспективу [9]. Якщо

проаналізувати світовий рейтинг освіти, то можемо побачити, що Україна займає лише 38 місце, що спонукає українську систему освіти впроваджувати нові реформи. Один із варіантів - запозичувати педагогічний досвід розвинених країн світу та інтегрувати його у вітчизняний освітній простір.

Досвіду, як одному із засобів освіти, завжди надавали великого значення. У філософії досвід є основою всього непонятійного знання про реальність. До досвіду повинна зводитися вся наука: знання мають бути достовірними, впорядкованими, вивіренними, об'єднаними за допомогою мислення і навіть виправленими та доповненими. Значення і важливість досвіду були досліджені Кантом в «Критиці чистого розуму», який стверджував, що «досвід є головний продукт нашого розуму. З нього починається все пізнання.».

З давніх віків на основі досвіду люди вибудовували стратегії розвитку держави, людства. А досвід великих педагогів минулого (В. Сухомлинського, А. Макаренка та багатьох інших) і сьогодні дозволяє нам вдосконалювати результати навчально-виховного процесу, розробляти нові освітні технології.

Педагогічний досвід — це сукупність знань, умінь і навичок, здобутих "учителем у процесі навчально-виховної роботи. Педагогічний досвід може бути масовим і передовим. Як зауважує Ю.К. Бабанський, передовий педагогічний досвід формується на основі масового завдяки оволодінню об'єктивними педагогічними закономірностями.

Передовий педагогічний досвід - це діяльність педагога, яка забезпечує стійку ефективність навчально-виховного процесу шляхом використання оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання, нових систем навчання і виховання або вже відомих форм, методів, прийомів, засобів роботи на основі їх удосконалення.

Отже, скориставшись світовим передовим педагогічним досвідом, ми можемо виокремити немало корисних новацій для їх інтеграції у сучасну систему освіти України.

**Аналіз наукових досліджень і публікацій.** Однією із галузей «Педагогіки» є «Порівняльна педагогіка». Порівняльна педагогіка – це галузь

педагогічної науки, предметом якої є вивчення, аналіз, порівняння та оцінювання освітніх систем у різних країнах, подібних та відмінних рис і тенденцій в галузі освіти та виховання, перспективи освітньої політики. Особливої значущості порівняльна педагогіка набуває у зв'язку з тим, що пошук загального й специфічного в освітніх системах різних країн дозволяє знаходити і науково тлумачити освітні традиції, системи, збагачувати національну педагогічну культуру за рахунок міжнародного досвіду [9]. До аналізу і порівняння різних світових освітніх систем зверталися ще від часів Античності і до сьогодення. Наприклад, давньогрецький історик Геродот описував виховання у Вавілоні та Єгипті, Платон застосував метод порівняльного аналізу для характеристики особливостей спартанської та афінської виховних систем. К. Д. Ушинський використовував у своїх працях інформацію, яку здобув під час перебування в Західній Європі.

Роблячи висновки з вище вказаного, можемо стверджувати, що у педагогічній науці завжди існував великий інтерес до вивчення і аналізу досвіду світових освітніх систем.

Аналізом світових систем освіти займалися багато сучасних учених, а саме: Василюк А., Вульфсон Б. Л., Малькова З. А., Гершунский Б. С., Долженко О., Корсак К. В., Кремень В. Г., Одерій Л. П., Пуховська Л. П., Тараненко І., Локшина О., Форбек М. Є.

Теоретичні та методичні аспекти передового педагогічного досвіду і його ролі в освіті висвітлювалися в роботах таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як В. Бондаря, П. Жерносека, І. Кривоноса, М. Красовицького, Л. Момота, Е. Мосонзона, В. Паламарчук, П. Підласого, К. Ушинського та ін.

**Мета статті** – проаналізувати можливості інтеграції передового світового педагогічного досвіду в українську освітню систему в умовах реалізації Концепції Нової української школи (на прикладі початкової школи).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У зв'язку зі вступом України до Європейського простору, актуалізується потреба змін в освіті, що призведуть до повного реформування освітнього простору. Основною метою

ключової реформи, запропонованої Міністерством освіти і науки України «Нова школа», є не надання учням сухого затеоризованого матеріалу, а формування умінь застосовувати набуті знання на практиці. Така ідея цілком співпадає з європейськими стандартами, адже на Європейській Раді ЄС у 2000 році наголошувалося, що кожний громадянин має бути озброєний навичками, потрібними для життя і роботи в новому інформаційному суспільстві.

Вимоги до обов'язкових результатів навчання розроблено на основі компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності, визначені Законом України «Про освіту» з урахуванням Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради ЄС для освіти впродовж життя [1]. До них належать:

- 1) вільне володіння державною мовою;
- 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- 3) математична компетентність;
- 4) компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій;
- 5) екологічна компетентність;
- 6) інформаційно-комунікаційна компетентність;
- 7) навчання впродовж життя;
- 8) громадянські та соціальні компетентності;
- 9) культурна компетентність;
- 10) підприємливість та фінансова грамотність;
- 11) інноваційність.

Ще в давні часи, великий вчений Арістотель стверджував, що єдиний шлях, який веде до знання - це діяльність. Ця думка є цінною і у новому державному стандарті, адже спільними для всіх компетентностей є так звані наскрізні вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати

проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [2]. На обґрунтування такого підходу виступають слова П. Зінченко: «Ефективність запам'ятовування і збереження матеріалу інформації залежить від конкретності установки на умови запам'ятовування (мета, характер використання у практиці тощо) та включення в активну власну діяльність [3, с.212]. Тобто, засвоєння знань найефективніше відбувається через застосування у практичній діяльності.

Тому у Новий державний стандарт освіти включене інтегроване і проектне навчання, що, в свою чергу, передбачає активне залучення учнів молодших класів до практичної діяльності.

Для порівняння візьмемо декілька світових освітніх систем: Японії (посідає 4 місце у світовому рейтингу найкращих освітніх платформ), Фінляндії (6 місце), Канади (10 місце), Польщі (11 місце) [10].

Проаналізуємо освітню систему Японії. Показником якісної освіти виступає її місце у світовій економіці (частка у світовому ВВП становить майже 16 %). У системі цінностей японців на першому місці стоїть духовність, на другому — китайська ученість і на третьому — європейські знання. Саме духовному розвитку присвячено багато часу у шкільній системі навчання, що, в свою чергу, впливає на розвиток особистості в цілому. Велика увага приділена груповій роботі, що прийшло в Японію у результаті інтеграції європейського педагогічного досвіду. У школі намагаються запровадити групове спілкування і в організацію дозвілля школярів, і безпосередньо в процес навчання. Так учні залучаються до розробки різних групових проектів: від організації і проведення спільних туристських походів до клубної діяльності. Все це робиться для того, щоб навчити учнів поважати один одного і бути відданими своїй групі. У зв'язку з цим у школах учнів не ділять на здібних, малоздібних і нездатних. Японські педагоги вважають, що всі школярі можуть успішно освоювати пропоновану в школах програму, але якщо учень відстає, то треба наполегливіше працювати над собою, що виховує у учнів цілеспрямованість. Отже, завдяки статусу Японії можемо зробити висновки,



що прогресивні принципи їхньої освіти Україна може інтегрувати у новий освітній простір [6; 1].

Розглянемо особливості освітньої системи Фінляндії. За останній час Фінляндія лідирує у світових економічних рейтингах, а також посідає одне із провідних місць за якістю освіти. Фіни вважають, що основна роль школи – навчити дитину самостійності. У них відсутня затеоретизованість матеріалу, натомість дітей навчають самостійності у пошуках відповідей на їхні запитання, що, в свою чергу, розвиває вміння навчатися і застосовувати набуті знання впродовж усього життя. Вчителі виступають як помічники у набутті знань. У фінській системі активно діє індивідуальний підхід, адже для кожного учня складається індивідуальний план, що в подальшому і впливає на оцінювання досягнень учнів. Щоб допомогти дитині зорієнтуватися в майбутніх професіях, в школах працює спеціаліст із профорієнтації, який за допомогою тестів та бесід координує навчання школяра та орієнтує його на певні види діяльності [4; 5]. Фінляндія виступає як один із партнерів розвитку освіти в Україні.

Звернемося до освітнього досвіду Канади. Згідно зі статистикою ООН, за сукупністю найважливіших критеріїв (загальний рівень життя, екологія, культура й мистецтво, освіта, рівень злочинності, реальні доходи населення, тривалість життя) Канада була визнана найкращою країною світу, а її міста Ванкувер і Торонто були названі найкращими містами в світі для проживання людини [10]. Основою системи освіти Канади виступає індивідуальний вибір предметів та блочна система навчання. Значну увагу приділяють організації самостійної роботи учнів, проектному навчанню, але при цьому орієнтуються на слабких учнів. У кожній школі діє свій кодекс правил поведінки, більш або менш суворий. Оцінки виставляються у відсотках. Наприклад, 50-60% - це приблизно відповідає "задовільно", 65-75% - "добре", 80-90% - близько до "відмінно" [11].

Проаналізуємо освітні новації Польщі. Останні десять років система освіти Польщі розвивається швидкими темпами у порівнянні з іншими

європейськими країнами і посідає 11 місце у світовому рейтингу якості освіти. Польща одна із головних «сусідок» України, тому запозичення її досвіду й інтегрування його в освіту України є особливо актуальним. У початкових класах заняття інтегровані, з учнями працює один вчитель, лише тільки заняття іноземними мовами, фізкультурою і музикою ведуть інші викладачі. З 4 класу впроваджується чіткий поділ на предмети. Починають оцінювати знання учнів (по 6-ти бальній шкалі, де “1” - незадовільно, а “6” - відмінно). Список досліджуваних наук досить широкий. По закінченню 6-класу школярі здають обов'язкове тестування. Освіта у Польщі ставить перед собою такі завдання: зближення навчання з реаліями сучасного життя, виховання сучасної людини, позбавленої стереотипів минулого, демократизація системи освіти з урахуванням європейського досвіду, а також можливість саморегуляції нової системи освіти [13, с. 35, 13].

**Висновки.** Отже, завдяки інтегруванню педагогічного досвіду інших країн, система освіти України набуває докорінних змін, що повинно призвести до кращого прояву якісних показників освіти і перспективного розвитку країни у цілому. Одне із головних завдань світової системи освіти - це впровадження набутих знань у практичне застосування для створення конкурентоспроможної особистості. Адже, як стверджує Кен Робінсон у своїй праці «Школа майбутнього», «світова економіка більше на платить вам за те, що ви знаєте, адже Google знає більше. Вона платить за те, що ви робите з тим, що знаєте».

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Аримото А. Реформа вищої школи в Японії / А. Аримото // Економіка образования. – 2007. – № 6. – С. 91–92.
2. ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ
3. Лозова В. І., Москаленко П. Г., Троцько Г. В. Педагогіка: Навч. - метод. посібник. — К., 1993.
4. Ляшенко Л.М., Василюк А.В. Нові підходи до планування і реформування освіти: зарубіжний досвід // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5.- № 1. – С. 59-68.

5. Освіта в Фінляндії: повний релакс для психіки школяра і вчителя [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://ukr.media/world/271143/>
6. Павлова, Т. Современная японская школа : за матеріалами liveinternet.ru / Т. Павлова // Директор шк. Україна. – 2011. – № 1. – С. 53–63.
7. Рудишин С.Д. Стан екологічної освіти в практиці школи зарубіжних країн/ С.Д. Рудишин // Режим доступу до журн.: <http://eprints.zu.edu.ua/2404>.
8. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999.
9. Світовий рейтинг освіти: Україна стала 38-ю [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [http://www.bbc.com/ukrainian/science/2015/05/150513\\_vj\\_education\\_rankings\\_it](http://www.bbc.com/ukrainian/science/2015/05/150513_vj_education_rankings_it)
10. Семенов Г. А. Міжнародні економічні відносини: аналіз стану, реалії і проблеми: навч. посіб. для студ. ВНЗ / Г. А. Семенов, А. Г. Семенов, В. В. Томарева, Л. О. Жилінська ; Класич. приват. ун-т. – 3-тє вид., переробл. і допов. – Запоріжжя, 2010. – 214 с.
11. Система освіти в Канаді [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [https://www.edugot.com/news/sistema\\_osviti\\_v\\_kanadi-343](https://www.edugot.com/news/sistema_osviti_v_kanadi-343)
12. Характеристика системи освіти в Польщі [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: [http://myrefs.org.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1302009-07-26-09-45-47&catid=35:2009-06-17-17-5522&Itemid=53&titles=система%20освіти%20в%20Польщі%20](http://myrefs.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1302009-07-26-09-45-47&catid=35:2009-06-17-17-5522&Itemid=53&titles=система%20освіти%20в%20Польщі%20)
13. Edukacja dla Europy: raport Komisji Europejskiej / w tł. [z ang.] Ireny Wojnar i Jerzego Kubina. – Warszawa : Elipsa, 1999. – 191 s.

**ПРОБЛЕМА ЗАЛУЧЕННЯ ДІТЕЙ  
ДО РІЗНИХ ВИДІВ ПРАЦІ В ТЕОРЕТИЧНІЙ СПАДЩИНІ І  
ПРАКТИЧНОМУ ДОСВІДІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті проаналізовано досвід В. О. Сухомлинського із залучення дітей до різних видів праці і здійснення трудового виховання в сільській школі, який може бути використаний при підготовці підростаючого покоління до праці в сучасних умовах розвитку суспільства.*

Ім'я Василя Олександровича Сухомлинського - видатного педагога, письменника, громадського діяча - відоме в усьому світі. Він належить до педагогів, які весь свій талант, всі свої сили поставили на службу науці і творчість якого невіддільна від життя дітей і школи.

Педагогічна праця В. О. Сухомлинського почалася у важки роки. У школі не було підручників, але Василь Олександрович знаходив вихід, зібравши невеличку бібліотеку з книжок Шевченка, Коцюбинського, Франка, Лесі Українки, які стали підручниками. І мало хто знав, скільки тяжкої праці, сил, енергії коштував йому кожен урок. На уроках з рідної мови, так само, як і на уроках праці молодий учитель виховував у школярів благородні почуття, розкривав перед ними красу праці. Видатний педагог вважав організацію праці дітей основою в розвитку і вихованні особистості дитини. Ми не можемо забувати, говорив він, що переживання краси праці починається з того, що дитина радіє життю, цвітінню, зеленому ростку пшениці, який вона виростила своїми руками [8, с. 75].

Через усю творчість Василя Олександровича проходить тема праці як могутнього фактора всебічного і гармонійного розвитку духовних і фізичних сил кожної дитини. Саме через філософію праці і творчість, як смислу й краси

життя, через свою закоханість у мистецтво праці, що так яскраво виявляється в усіх сильних, здорових життєлюбних людських натурах.

Він приділяв велику увагу праці дітей у саду, в школі, на навчально-дослідній ділянці. Вчений вважав, що це не просто школа набування вмінь і навичок, а насамперед школа виховання почуття прекрасного.

В працях В. О. Сухомлинського висвітлено шляхи формування в учнів, починаючи з перших днів навчання, трудових навичок, які б допомагали їм готуватися до практичного життя. Насамперед не самообслуговування, як вдома, так і в школі. І на думку Василя Олександровича, якщо дитині десять років, і вона ще не вклала крихітку своєї душі в турботу про іншу людину - про свого маленького друга значить не все благополучно, тут уже потрібне не виховання, перевиховання [8, с.60].

Внаслідок зміни характеру виробництва, зауважував педагог, сім'я не забезпечує виховання в дітей трудових навичок, крім самообслуговування, отже постає питання про трудове виховання в усіх доступних для дітей формах у школі. Вчителям молодших класів він радить враховувати у трудовому вихованні досвід дітей, набутий в сім'ї і пов'язувати його з навчальними предметами. Тільки тоді праця дитини буде осмисленою, цікавою, збуджуватиме спостережливість. "Нехай наші діти зрозуміють, відчують, на власному досвіді переконаються, прекрасне створюється працею, що праця винагороджує людину красою. У створенні прекрасного - перше джерело працьовитості" – писав В.О.Сухомлинський [8, с.77]. За основу організації трудом виховання молодших школярів педагог радив брати доводств виходячи з цього, організовувати роботу з папером, елемент навчання життю, збиранню лікарських рослин, ремонт нішч посібників, робота на навчально-дослідній ділянці.

Виховання і праця знаходяться у педагогічних пошуках Василя Олександровича у нерозривній єдності, на його думку, не може б успішного виховання без праці, а праця не може бути лише самоціллю. Тому при організації трудової діяльності школярів він забезпечував; єдність трудового,

розумового і морального виховання, що служило засобом підготовки школярів до майбутнього трудового життя, щоденної буденної праці. Педагог розглядав працю лише взаємозв'язку з навчанням, яке повинне стати для школяра наполегливою працею, адже розумово трудитися означає не просто думати. Мислення стає працею, коли воно цілеспрямоване і забезпечує досягнення певного результату. З огляду на це він розумів працю значно ширше, вважаючи, що внаслідок внутрішнього співпадання інтелектуально-естетичних, моральних і фізичних зусиль школярів досягається "трудова культура", до якої включається "не тільки досконалість практичних умінь і навичок, майстерність, досягнута внаслідок виучки, вмілого керівництва працею з боку старших ..., а і роль, місце трудової діяльності в духовному житті людини, інтелектуальна насиченість і повнота, моральне багатство,... трудова творчість" [5].

При всьому цьому, трудове виховання школярів не абсолютизувалося В.О.Сухомлинським, а праця учнів у його досвіді виступає у ролі органічно необхідної складової єдиного комплексу організаційно-виховних заходів. З огляду на це, він добивався, щоб уся система шкільної освіти істотно допомагала вихованцям і жоден навчальний предмет при цьому не залишався б осторонь. Особливе місце у вихованні відводиться ним гуманітарному циклу предметів, які повинні забезпечити розвиток духовних інтересів, поглиблення і збагачення інтелектуальних здібностей школярів. Він заперечує думку про те, що трудове виховання забезпечує лише фізична праця у поєднанні з подоланням труднощів, на його думку, праця школяра виховує, якщо вона здійснюється у поєднанні з іншими організаційно-виховними формами і при цьому забезпечуються найоптимальніші зв'язки між ними. При цьому праця учня займає центральне місце у системі "школяр - праця - природа", "школяр - праця - навчання" тощо.

Здійснюючи трудове виховання, Василь Олександрович надавав великого значення матеріальній зацікавленості школярів у її результатах. Цей момент набуває особливої актуальності на сучасному етапі розвитку школи.

Педагогом розроблені різні форми такого заохочення, переважною з яких є відтворення матеріальної праці учнів.

Зміст праці може бути різним, але будь-яке трудове завдання для учнів повинно мати громадсько-корисний характер - це наблизить дитячу працю до виробничої.

Василь Олександрович писав: "Наші малюки зайняті справжньою, дорослого працею... Людина, яка в дитинстві навчилася втілювати свої духовні сили в матеріальні результати праці, стає дуже чутливою до громадських інтересів" [8, с. 207-208].

З глибоким знанням справи розкриває Василь Олександрович характер дитячої праці. Він відмічав, зокрема, що першокласники ще не в змозі зосереджуватись на одному виді діяльності. Недостатнє оволодіння увагою необхідно враховувати в організації праці наймолодших учнів. У 3-4 класів діти вже здатні осмислювати загальну цільову настанову трудового завдання і разом з цим намагаються вдосконалювати кожну деталь виробу. Проблема трудового виховання підростаючого покоління в різних його формах розглядається в творах В. О. Сухомлинського в тісному зв'язку з питаннями розвитку особистості дитини. Праця дітей, вважав він починаючи від нескладних трудових дій першокласника і закінчуючи виробничим навчанням випускника школи має будуватись на основі єднання розуму і рук, давати, з одного боку, загальні трудові навички - вміння ставити певну мету, планувати працю, здійснювати відповідні розрахунки. А з другого - вміння осмислювати трудові процеси і зокрема з погляду органі праці і громадської значущості її. Трудові навички допомагають організувати громадсько-корисну працю дітей, яка в свою чергу позитивно впливає на виховання навичок праці.

Хто не знає, що таке хліб і праця, той перестав бути сином с народу. Той втрачає духовні якості народні, стає відщепенцем, безликою істотою, невартою поваги. Хто забуває, що таке праця, піт і втома, той перестає цінувати хліб. Який би з цих могутніх коренів не був пошкоджений у людини,

вона перестає бути справжньою людиною. Саме з огляду на це, проблема трудового виховання займала у творчості педагога одне з основних місць.

На думку Василя Олександровича справжнім громадянином лише той, у кого в зрілі роки прискорено заб'ється серце, коли він пригадає, які неповторні радощі давала у дитинстві щаслива життєрадісна праця [8, с. 89].

Творчий потенціал талановитого педагога В. О. Сухомлинсько є науково цінним і не втратив життєву силу і сьогодні, тому що вибудований на постійному експерименті, своєрідності, системній перевірці теоретичних висновків в умовах щоденної роботи з дітьми протягом тривалого проміжку часу. В основі досвіду виховання Василя Олександровича лежать народні джерела, реалізовані у нових соціальних умовах, що є прикладом їх трансформації і, одночасно зразком реалізації їх можливостей для сучасних науковців і практиків.

В.О.Сухомлинський розробив програму трудового виховання учнів, визначивши обсяг праці дітей вдома, в школі, на шкільній навчально-дослідній ділянці.

Вчений вважав, що виховна сила праці величезна, а тому істотна роль в організаційно-виховній роботі належить прикладу як методу трудового виховання. Вчений вважав, що батьки вдома, а вчитель у школі повинні прищеплювати дітям такі моральні якості, як чесність, людяність і насамперед любов до праці. І батьки, і вчителі повинні бути взірцем в усьому для дітей.

Безперечно, трудове виховання займає одне з головних місць у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського, яким було розроблено і класифіковано принципи трудового виховання:

- єдність трудового виховання і загального розвитку - морального, інтелектуального, естетичного, фізичного;
- розкриття, виявлення, розвиток інтелектуальності в праці;
- висока моральність праці, її суспільно корисна спрямованість;
- раннє залучення до продуктивної праці;
- різноманітність видів праці;



- постійність, безперервність праці;
- наявність рис продуктивної праці дорослих у дитячій праці;
- творчий характер праці, поєднання зусиль розуму і рук;
- наступність змісту трудової діяльності, умінь і навичок;
- загальний характер продуктивної праці;
- посиленість трудової діяльності;
- єдність праці і багатогранності духовного життя;
- залежність життєвих благ і культурних цінностей, одержаних людиною від її особистої участі в загальносуспільній праці [5], актуальність яких незаперечна для вчителів-практиків.

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли особливої ваги набуває докорінне поліпшення підготовки підростаючого покоління до праці, запропонована та практично реалізована В.О.Сухомлинським для діяльності сільської школи робота з трудового виховання школярів актуальна і співзвучна часу. Вона легко трансформується і може успішно реалізуватися в сучасних навчальних закладах.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Бровченко А. Ф. Насамперед учитель. - К. : Т-во знання, 1986. - 48 с.
2. Гільбух Ю. В., Верещак Є. П. Психологія трудового виховання школярів. - К.: Рад. школа, 1987. - 255 с.
3. Зязюн І. А. Морально-естетичні погляди В. О. Сухомлинського. - К.: Т-во знання, 1980.- 48 с.
4. Методика трудового навчання з практикумом: уч. посібник для студентів пед. інститутів / за ред. Д. О. Тхоржевського. - М.: Просвещение, 1987. - 447с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. - К.: Радянська школа. 1976. - Т.4. - 840 с.
6. Сухомлинській В. О. Вибрані твори: в 5 т. - К. : Радянська школа, 1976. - Т. 3. - 762 с.

7. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. - К.: Радянська школа, 1978. -263 с.

**Іван Іванович Шкурко**

*кандидат педагогічних наук, професор*

**СУСПІЛЬНО-ТРУДОВА ПІДГОТОВКА УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ  
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ  
(60-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

Джерельна база дослідження: архівні документи і матеріали, статистичні довідники, періодичні видання, тематичні збірники документів, мемуарної літератури. Основну колекцію документів і матеріалів, які розкривають структуру даної праці зосереджено в архівних фондах радянських та громадських організацій Центрального державного архіву вищих органів влади і управління України (ЦДАВО України), Центрального державного архіву громадських об'єднань України (ЦДАГО України), Російського державного архіву суспільно-політичної історії (РДАСПІ) та інших.

У досліджуваний період підготовку вчителів в Україні здійснювали 8 університетів, 32 педагогічні інститути, 40 педагогічних училищ, а також частково 4 політехнічних, 2 сільськогосподарських інститути (викладачів основ промислового і сільськогосподарського виробництва), 4 консерваторії (вчителів співів і музики), 1 художній інститут (учителів малювання), 2 інститути фізкультури і спорту (учителів фізвиховання). Тільки за 1959-1967 рр. університети, педагогічні інститути та педагогічні училища підготували понад 70 тис. учителів [1].

У ці роки, і особливо після прийняття Верховною Радою УРСР закону „Про зміцнення зв'язку школи з життям і дальший розвиток системи народної

освіти в Українській РСР", у вищих навчальних закладах республіки значного поширення набуло самообслуговування студентами гуртожитків. Його зміст відображався в розроблених нових Правилах самообслуговування в гуртожитках, які широко впроваджувалися в життя. Так, починаючи з другого семестру 1958-59 навчального року, усі гуртожитки вузів України обслуговувались тільки їх мешканцями - студентами. У більшості педагогічних інститутів і університетів вони повністю відмовилися від послуг технічного персоналу і вахтерів, самостійно ремонтували гуртожитки і меблі, підтримували зразкову чистоту й порядок у кімнатах і коридорах. Самообслуговування гуртожитків дозволило у 1958-59 навчальному році заощадити у масштабах республік близько 1,5 млн. крб. При цьому санітарний стан студентських гуртожитків, наприклад у вузах м. Дніпропетровська, не тільки не погіршився, а й у багатьох випадках став ще кращим [2].

Аналіз архівних документів свідчить, що у кінці 50-х - і особливо в першій половині 60-х років суспільно-трудова діяльність майбутніх учителів у позанавчальний час набула ще більшого розмаху, внутрішньої цілеспрямованості, стала по-справжньому масовою, збагатилась новими формами, підказаними життям. Автор статті стверджує, що ніколи ще студентська молодь не брала участі у вирішенні таких величезних народногосподарських завдань, як у кінці 50-х - першій половині 60-х років. Особливо великий вплив на студентів справляла їх праця при будівництві 37 шахт Донбасу, гігантів металургійної промисловості - доменних і мартенівських печей, прокатних станів у Жданові, Кривому Розі, Дніпропетровську, Комунарську, дніпропетровських азототукового і шинного заводів, Лисичанського хімічного комбінату, найбільшого в Європі Новокриворізького гірничо-збагачувального комбінату, Шебелинського газпроміслу, Змієвської ДРЕС, Кременчуцької і Київської ГЕС та багатьох інших об'єктів [3].

За 1958-1962 рр. студенти вищих навчальних закладів, у тому числі університетів і педагогічних інститутів республіки, брали участь у

спорудженні 56 великих новобудов. У 1961 р. молодь вузів відпрацювала на будівництві різних об'єктів 25 млн. людино-годин, назвавши за це свою працю в літній період „третім трудовим семестром". Саме під час цього семестру створюється ситуація, коли майбутній спеціаліст вперше використовує у трудовій і суспільно-корисній діяльності набуті теоретичні знання, несе повну відповідальність за результати і продуктивність своєї праці.

Поряд з вагомим внеском у будівництво великих промислових об'єктів студенти педагогічних інститутів і університетів України проводили на будовах велику соціально-гуманітарну і політичну роботу; організовували концерти художньої самодіяльності силами агіткультбригад, виступали перед робітниками і службовцями з лекціями, були зачинателями змагання і багатьох інших соціально-гуманітарних і політичних починань. Молодь Київського університету провела у трудовому колективі будівельників Київської ГЕС 40 лекцій і бесід, виступила з чотирма концертами художньої самодіяльності, разом з робітниками і службовцями будови організували 13 вечорів відпочинку, регулярно випускала бойові листки і стінні газети [4]. Студенти Чернівецького університету створили на місцевому текстильному комбінаті постійнодіючий лекторій, в якому для робітників читали лекції, а також проводили бесіди з питань літератури і мистецтва, диспути „Вій байдужості!", „Щастя! У чому воно?", де на прикладах життя робітничих і студентських колективів розкривався зміст епохи та її людей. Загальне схвалення у робітників знайшла також ініціатива університетської молоді — випуск усного журналу для текстильників, окремі номери якого присвячувались творчості видатних письменників [5]. Подібну цій соціально-виховну роботу студенти університету проводили у робітничих колективах Калуського хіміко-металургійного комбінату, за що 50 з них були нагороджені значками „Будівнику хімії" і почесними грамотами.

Досить повчальний досвід участі студентів у соціально-гуманітарній і політичній діяльності у період роботи на ударних будовах був накопичений також іншими навчальними закладами республіки. Їх вихованці разом з

фабричною і заводською молоддю влаштовували вечори відпочинку, трудової слави, тематичні вечори і читацькі конференції, диспути на теми моралі й побуту, обговорювали видатні твори мистецтва. Вивчення автором статті документального матеріалу про форми і методи проведення політико-виховної роботи майбутніми вчителями у колективах промислових підприємств і будов показує, що ініціаторами цих заходів, як правило, були студенти. Це, природно, позитивно позначилось на формуванні їхньої громадянської свідомості, підвищувало почуття відповідальності за здійснювану соціально-гуманітарну і політичну діяльність, привчало майбутніх педагогів втручатися в життя не тільки своєї групи, курсу і факультету, а й колективу, з яким вони безпосередньо мали ділові контакти. Водночас активна участь студентів у соціально-виховній роботі трудових колективів, як свідчить досвід багатьох педагогічних вузів і університетів, сприяла виробленню у студентів навичок організації політичної і культурно-просвітницької роботи серед населення, а це, зрозуміло, сприяло професійній діяльності майбутніх учителів після закінчення вузу. Крім того, що надзвичайно цінно, участь студентів педагогічних інститутів і університетів у соціально-політичному житті колективів будов посилювала виховну роль праці, надавала їй глибокої соціальної суті.

Виховна роль соціально корисної праці, виконуваної студентською молоддю, значною мірою визначається діяльністю громадських організацій, заводів, шахт, новобудов, з якими тісно взаємодіють вищі навчальні заклади. У досліджувані роки, як свідчать вивчені нами документи, такі підприємства, як Харківський тракторний завод ім. Малишева, „Запоріжсталь“, „Дніпроспецсталь“, „Більшовик“, „Арсенал“, „Ленінська кузня“ та інші, практично виховували в майбутніх спеціалістів сумлінне ставлення до праці. На цих підприємствах студентська молодь проходила велику життєву школу, брала соціально-політичного виховання. Адже новий завод, фабрика, колгосп або радгосп - це жива історія.

Однією з найефективніших форм зв'язку студентських колективів з робітниками і трудівниками села, справжньою школою трудового виховання і формування соціально-політичної активності майбутніх спеціалістів були студентські будівельні загони. Їхнє завдання - організація і виконання будівельних робіт силами студентів у період літніх канікул, трудове виховання молоді, формування в майбутніх спеціалістів кращих політичних і ділових якостей, проведення культурно-масових заходів серед населення, різноманітної роботи зі школярами, активна участь у справах робітничої молоді.

Виникнувши, як рух невеликих груп ентузіастів - студентів МДУ, який направив у 1959 р. 339 вихованців фізичного факультету у 3 радгоспи Балуєвського району Північно-Казахстанської області для будівництва саманних житлових будинків і виробничих приміщень, студентські будівельні загони дістали надалі загальне визнання, що вийшло далеко за межі Московського університету. Тільки протягом літа 1962 р. студенти Москви, Ленінграда, Києва побудували у цілинному краї понад 1000 квартир для робітників і службовців радгоспів, близько 800 великих виробничих і культурно-побутових приміщень у тому числі зерносклади - загальною місткістю 6 млн. пудів; корівників - на 24500 голів; вівчарень - на 31 тис.; свинарників - 40500; пташників - на 400000 голів (6). Загальний обсяг виконаних робіт становив близько 11 млн. крб. Із 1980 об'єктів, на яких працювали студенти, 1644 об'єкти були завершені і здані в експлуатацію. На решті об'єктів закінчена кладка стін, і тільки 22 об'єкти залишилися як перехідні на наступний рік. Причому більшість будівель були прийняті з оцінками „добре" і „відмінно". Тільки силами українського студентського загону за 2,5 місяці у 17 радгоспах Амагель-динського і Октябрського районів Кустанайської області збудовано 179 житлових будинків, 3 школи, 9 зерноскладів, 8 машинно-тракторних майстерень, 3 гаражі, 74 різних будівельних приміщення. Усього загоном освоєно капіталовкладень на суму 1722520 крб., що становило 12 % річного плану капітального будівництва

зазначених районів [7]. У цих показниках є помітний внесок студентів Київських педагогічного інституту і університету. Університетська молодь влітку 1962 року збудувала 9 двоквартирних житлових будинків, школу, 2 пташники, 4 корівники, телятник, загін для овець, гараж; виготовила 300 тис. шт. цегли; капітально відремонтувала 17 жилих будинків, клуб, школу, машинно-тракторні майстерні, 3 зерносховища, гуртожиток, дитячий садок (8). За період літніх канікул 1962-63 навчального року українські студенти збудували 660 житлових, культурно-побутових і виробничих об'єктів у 74 радгоспах дев'яти виробничих управлінь Кустанайської області. Серед тих, що відзначилися, - спеціальний загін Київського педагогічного інституту, який збудував 36 будинків, 6 корівників, 2 стадіони і зайняв перше місце серед студентських загонів країни, що працювали на цілині [9]. Усього студенти України освоїли у 1963 р. 4629337 крб., що становило в середньому 1649 крб. на одного члена загону за весь період робіт. Деякі районні і радгоспні загани досягли ще вищих показників. Так, загін у складі Київського інженерно-будівельного інституту і педагогічного інституту іноземних мов освоїв на кожного студента 2129 крб. капіталовкладень. Якщо взяти до уваги те, що фактичний виробіток на одного робітника будівельного тресту „Кустанайрадгоспбуд" становив за ті самі 2,5 місяці у середньому 800 крб. у 1962 і 1005 крб., 1963 р., стане очевидним наскільки ефективні результати вкладеної студентами праці [10].

У 1965-67 році майбутні вчителі разом з усіма студентами-цілинниками брали активну участь у напруженій роботі щодо введення до ладу житлових будинків, клубів, дитячих садків, ясел і бібліотек, а також освоювали нафтові і газові родовища Тюменської області. У ці роки почався масовий обмін студентськими будівельними загонами вузів України і ряду країн Європи. У 1966 році до Чехословаччини направлялись загани з університетів: Київського і Харківського, в Румунію - з Одеського і Київського, у Польщу - група будівельників із Львівського університету. На будівництві Словацького

селища Коларово, яке постраждало від паводка влітку 1965 року, з повною віддачею сил працював об'єднаний загін вузів Дніпропетровщини.

Широке схвалення серед студентства України знайшла ініціатива будівельно-загону МВТУ ім. М. Е. Баумена, який вирішив провести недільник і заробити кошти на трактор у подарунок молоді революційної Куби. Проявляючи почуття дружби, вихованці вузів, а також робітники цілинних радгоспів відпрацювали у фонд Куби 1 день і на одержані кошти - понад 40 тис. крб. - закупили не тільки трактор, а й повний комплект сільськогосподарських машин і обладнання до них, відправивши все це в одне з кубинських державних господарств [11]. На кошти студентів були придбані також медикаменти для народу Алжиру, надавалась матеріальна підтримка Соціалістичній Республіці В'єтнам.

У 1965 році загін студентів цілинників оголосив день 2 серпня днем допомоги В'єтнаму. „Праця сорока тисяч - тобі, В'єтнаме" - було лозунгом дня.

Як бачимо, економічна ефективність студентських будівельних загонів очевидна. Проте не менше, а можливо, більше значення мав інший бік їхньої діяльності - виховний, спрямований на виховання у майбутніх спеціалістів почуття колективізму, міцності і стійкості, патріотизму і інтернаціоналізму високої духовності і моралі. Його реалізація безпосередньо пов'язана з реальною участю студентів у соціально-політичній, культурно-масовій і шефській роботі серед місцевого населення. У зазначений період майбутні вчителі організували у місцях розміщення загонів лекторські групи і агітбригади, залучали до них молодих робітників і службовців радгоспів, влаштовували з ними спільні виробничі збори, зустрічі з передовиками праці, тематичні вечори і вечори відпочинку, теоретичні конференції, мітинги, фотовиставки, політичні дискусії. У багатьох радгоспах і селищах діяли дружини для охорони громадського порядку, видавалися стінні газети, блискавки і бойові листки, особливо багато уваги студенти педагогічних вузів і університетів приділяли школі: разом з органами народної освіти і профспілковими організаціями вони створювали піонерські табори



„Супутник”, в яких вели виховну роботу з дітьми, працювали з ними в гуртках і секціях. Тільки у літній період 1962 р. у школах Цілинного краю за участю студентів функціонувало понад 300 гуртків і секцій. Майбутні спеціалісти організували недільники і на зароблені у фонд дитячих садків і шкіл кошти купували обладнання для кабінетів, наочні посібники, іграшки, організовували екскурсії учнів. Для шкіл Казахстану було також передано понад 350 тис. томів книг [12]. Крім цього, вихованці вузів прочитали для робітників і службовців радгоспів 1100 лекцій на різні теми, провели 520 концертів художньої самодіяльності і вечорів відпочинку, організували понад 1000 спортивних змагань, в яких брало участь близько 5 тис. представників місцевої молоді [13].

Соціально-гуманітарна і політична діяльність займала вагомe місце у змісті роботи будівельних загонів і в наступний період стосовно нашого дослідження. Вона розширювалася з року в рік, приносила свої результати. Як ніколи різносторонньою була політико-виховна, культурно-просвітницька, шефська, спортивна робота. За цей період вихованці українських вузів прочитали 5535 лекцій з питань внутрішнього й міжнародного життя, розвитку науки, культури і на інші актуальні теми, організували 2146 концертів художньої самодіяльності провели 2493 бесіди, диспути, вечори відпочинку, запитань і відповідей і тематичні вечори, подарували сільським школам 250 тис. книг, організували понад 1670 спортивних змагань і товариських зустрічей. Значно активізувалась також соціально-виховна робота з дітьми за місцем їх проживання. У Кустанайській області було створено 113 піонерських таборів, з них 4 табори з цілодобовим режимом перебування (14).

Як і в попередні роки студентська молодь брала участь у безкоштовному ремонті шкіл і підготовці їх до нового навчального року, рейдах всеобучу, у роботі консультаційних пунктів, купувала спортінвентар, обладнювала фізичні, хімічні, біологічні та інші кабінети загальноосвітніх шкіл. У 1965 році студенти українських вузів привезли до Казахстану обладнання для 35 фізичних, 40 хімічних, 7 біологічних кабінетів, а також для 3 радіофізичних

лабораторій і 7 метеорологічних станцій, 37 картин країчих українських художників загальною вартістю 27 тис. крб., які були передані для організації художньої виставки в м. Кустанаї [15].

Крім того, студентство брало активну участь в оформленні радгоспів наочною агітацією. Тільки у 1965 р. з цією метою було виготовлено понад 3 тис. лозунгів, плакатів, транспарантів, серед них 150 - силами студентів Київського університету [16].

Викладене свідчить: студентські будівельні загони України дістали всенародне визнання, високу оцінку держави, громадських організацій. У 1962 р. Кустанайський обком комсомолу нагородив Київський будівельний загін пам'ятним вимпелом. У книгу пошани Амангельдинського територіально-виробничого управління внесені студентські загони Київського університету, педагогічного інституту ім. О. М. Горького, Київського педагогічного інституту іноземних мов та інших вузів. У 1963 - 1964 рр. 80 студентів - будівельників республіки були нагороджені медалями „За освоєння цілинних земель" і серед них 7 вихованців Київського педагогічного інституту. У 1966 р. медалями „За освоєння цілинних земель", грамотами Верховної Ради Казахстану, ЦК ВЛКСМ і облвиконкомів нагороджено понад 200 чол. Ряд студентів Київського педагогічного інституту нагороджені грамотами Ради Міністрів і ЦК ЛКСМ Казахстану [17].

Узагальнюючи сказане, можна, на наш погляд стверджувати: студентські будівельні загони вузів були важливою формою участі студентів у трудовій і соціально-корисній діяльності, органічно поєднували в собі процес виробництва з процесом виховання, сприяли усвідомленню причетності майбутніх спеціалістів до справ народу, необхідності своєї праці. Проте для студентських будівельних загонів були характерні і серйозні недоліки. Вони проявлялись передусім у відсутності чіткої системи комплектування загонів: щорічно в цілинних будовах брали участь одні і ті самі студенти, незважаючи на те, що контингент тих, хто бажав працювати на них швидко розширювався. Зрозуміло, не можна не враховувати матеріальну заінтересованість вихованців

вузів у результатах своєї праці, у той самий час треба брати до уваги те, що в деяких будзагонах була наявною тенденція меркантилізму, гонитви за „довгим карбованцем". Нерідко це створювало нездорову обстановку в колективах, вкрай напружена праця виливалась у фізичне перевантаження. У деяких студентських будівельних загонах далеко не завжди досягалося органічне поєднання соціально-політичної і виробничої діяльності, через що полі- тико-виховна робота нерідко носила формальний характер, не досягаючи своєї мсти. До недоліків слід також віднести формування малочисельних загонів, не здатних вести цілеспрямовану соціально-гуманітарну, політичну і виховну роботу; грубі порушення трудової і фінансово- господарської дисципліни, правил техніки безпеки; слабка організація руху за підвищення якості робіт, економію і бережливість, раціоналізацію і винахідництво; недостатня увага вищих навчальних закладів до добору керівників загону. Крім того, студентські штаби не використовували усі виробничі резерви і можливості щодо залучення будівельних загонів до соціально-корисної роботи, були невимогливі до добору і навчання їхнього складу, направляли на цілину інколи випадкових людей, не підготовлених до роботи, в результаті чого в окремих загонах були порушення трудової дисципліни і статуту [18].

Слід також звернути увагу на те, що у вузах, зокрема в університетах і педагогічних інститутах, неефективно велася пропаганда по розвитку у студентської молоді прагнення трудитися там, де важливіше, виконувати благодійницьку місію, повільно і не завжди настійно поширювалися традиції студентських загонів на навчально-виховний процес.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Історія педагогіки. За ред. М. С. Гриценка. - К., „Вища школа", 1973.-С. 416.
2. Центральний державний архів громадських об'єднань України (далі - ЦДАГО України), ф. 1, оп.71, спр. 226, арк. 179; спр.223, арк.117; спр.224, арк.53.
3. ЦДАГО України, ф.70, оп. 1, спр.189, арк. 36.

4. Корнієнко А., Рудь М. Третій трудовий завершено з честю // За радянські кадри. - 1964. - 6 лист.
5. Центральний державний архів вищих органів влади і упаравління України (далі - ЦДАВО України). - Ф. Р. - 4621, оп.2, спр.362, арк. 212.
6. // Правда. - 1962. 30 сентября.
7. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 70, спр.1082, арк. 263.
8. Швед И. Т. Воспитание будущих сгіециалистов // Вестник вьісшей школьї. — 1963. — № 15.-С.93.
9. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 4164, арк.91.
10. Там само, спр. 1668, арк.31.
11. Російський державний архів соціальної-політичної історії (далі - РДАСПІ), ф. 1, оп. 46, спр.319-а, арк. 32, 38; 10 тьюяч студентов на стройках Целинного края // Вестник вьісшей школьї. - 1962. - № 11. - С.58.
12. ЦДАГО України, ф. 7, оп. 3, спр. 1463, арк. 67.
13. Там само, ф. 1, оп. 73, спр. 5, арк. 23.
14. Там само, ф. 7., оп.6, спр. 2209, арк.28
15. Там само, ф.1, оп.70, спр.1427, арк. 128; ф.7, оп.6, спр.2198, арк.63.
16. ЦДАВО України, ф.166, он. 15, спр. 1664, арк. 121-122.
17. Підраховано автором
18. РДАСПІ, ф.1, оп. 46, спр.221, арк. 189.

Олена Вікторівна Войчун

## ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

*У статті проаналізовано поняття «активність», «громадянськість» та «громадянська активність». Вказано як один із шляхів виховання громадянської активності майбутнього вчителя участь у студентському самоврядуванні. З аналізу визначень активності, які дають психологи, зроблено два висновки: по-перше, діяльність особистості не має сенсу поза суспільством; по-друге, рівень розвитку людини визначається рівнем її активної діяльності.*

*На основі розгляду досвіду видатного педагога А.Макаренка з розвитку громадянської активності особистості шляхом організації самоуправління сформульовано принципи, що актуальні і в організації сучасної системи студентського самоврядування: наявність спільної суспільно-корисної діяльності, колективна відповідальність та особиста відповідальність кожного перед іншими за доручену справу. Розглянуто два аспекти студентського самоврядування: психологічний та соціальний. Сформульовано поняття студентського самоврядування: це демократичний спосіб організації студентського життя.*

**Ключові слова:** *активність, громадянськість, громадянська активність, студентське самоврядування.*

В умовах цивілізаційних процесів виникає потреба у вчителі, який би був соціально активним, компетентним фахівцем, високопрофесійним лідером з особистісними якостями, затребуваними на світовому ринку праці, такими як: ініціативність, громадянська активність, управлінська компетентність,

чесність, відкритість, цілеспрямованість, відповідальність, самоорганізованість, прагнення до самовдосконалення і саморозвитку та ін.

Теоретичні дослідження й емпіричний досвід переконують, що цьому насамперед сприяє участь у студентські роки в діяльності самоврядних організаціях, що дозволяє виховати названі якості та розкрити потенціал майбутнього вчителя. Звісно, сьогодні не існує іншого суспільного інституту, який міг би виконати це завдання належним чином більш якісно і продуктивно, ніж інститут освіти, оскільки провідну роль у процесі формування громадянської активності майбутнього вчителя відіграють освіта й виховання, а освітній простір ВНЗ у формуванні цієї якості є оптимальним виховним середовищем.

Організаційні аспекти самоврядування студентів, проблеми їхньої соціалізації та самореалізації, становлення студентів як суб'єктів життєтворчості окреслено в дослідженнях І. Беха, Т. Бондар, Т. Буяльської, Л.Вовк, М. Гриньової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, А. Капської,

М.Красовицького, В. Моргуна, В. Радула, Н. Тарасевич, В. Троцко та інших. Мета і завдання студентського самоврядування розглянуто в працях І. П. Аносова, Д. М. Мехонцева, О. О. Невмержицької, М. В. Полякова, В. А. Яблонського та ін.), самоврядні об'єднання - в працях В. А. Гаспаряна, М. В. Григор'єва, Г. В. Троцко, Л. О. Шеїна та ін.), досвід самоврядування в зарубіжних країнах (Т. І. Бондар, І. В. Василенко та ін.), історію розвитку студентського самоврядування (XIX - на початку XX століття) - (Л. Жалдак (Маценко), В.М.Мокляк, О. Невмержицька, К. Потопа, Н. Бугаєнко, Л. Варламова, А. Воробйова, А. Давидова, Л. Загайтова, І. Єжукова, Н. Шафігулліна, Л. Шигапова). Проте сьогодні відсутні дослідження, в яких би розглядалися можливості студентського самоврядування в розвитку громадянської активності студента - майбутнього вчителя.

Вважаємо за необхідне перед обґрунтуванням поняття «громадянська активність» з'ясувати сутність таких понять, як «активність особистості» та «громадянськість».

В педагогічному словнику читаємо: «Активність особистості - здатність людини до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури. Активність особистості проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Інтегральна характеристика активність особистості - активна життєва позиція людини, яка виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній настроєності на діяльність». [2, с. 13].

Видатний український психолог Г.С.Костюк вважає, що: «Усі психічні властивості утворюються і виявляються у процесі діяльності, завдяки якій індивід не лише на власному досвіді пізнає навколишній світ, а й засвоює або «присвоює» досвід попередніх поколінь, їх надбання. Це засвоєння має спільне із засвоєнням речовини організмом, проте й істотно відрізняється від нього. Коли організм, засвоюючи речовини, уподібнює їх своїм речовинам і

будує з них себе за спадково визначеними структурами, то в засвоєнні соціальної спадщини індивід уподібнює себе об'єктивним зразкам, які є у суспільному середовищі, відтворює їх у своєму житті і діяльності» [3].

А.Н.Леонтьєв наголошує на тому, що діяльність окремої людини не можна розглядати окремо від суспільства: «Психологія людини має справу з діяльністю конкретних індивідів, що відбувається або в умовах відкритої колективності - серед оточуючих людей, разом з ними і у взаємодії з ними, або один на один з оточуючим предметним світом - перед гончарним кругом чи за письмовим столом. Проте, в яких би умовах і формах не протікала діяльність людини, яку б структуру вона не мала, її неможливо розглядати поза суспільними відносинами, поза життям суспільства. При всій своїй своєрідності діяльність людського індивіда являє собою систему, включену в систему суспільних відносин. Поза цими стосунками людська діяльність взагалі не існує» [4].

З аналізу визначень активності, які дають психологи, можемо зробити щонайменше, два висновки: по-перше, що діяльність особистості не має сенсу поза суспільством, і по-друге, що рівень розвитку людини визначається рівнем її активної діяльності.

В українській мові слово "*громадянин*" означає: 1. Особа, що належить до постійного населення якої-небудь держави, користується її правами і виконує обов'язки, встановлені законами цієї держави. 2. Той, хто підпорядковує особисті інтереси громадянським, служить батьківщині [6].

Не дивлячись на те, що в тоталітарному радянському суспільстві демократія, законність, соціальна справедливість та інші чинники правової держави не були дієвими, хоча й декларувалися на папері, і, як наслідок, відсутнім у радянській педагогіці було навіть поняття «громадянськість», ця епоха дала світу великого гуманіста В.Сухомлинського, який не лише розкрив зміст поняття "громадянськість", а й розробив шляхи її формування на засадах гуманізму. На думку В.Сухомлинського, яка імпонує концепції нашого дослідження, справжній громадянин має бути в першу чергу справжньою людиною.

Видатний педагог розглядав громадянство в нерозривному зв'язку з гуманізмом, що передбачає виховання громадянина - людини, для якої невіддільні особисте й суспільне, права та обов'язки, яка любить свою Батьківщину, всі свої сили віддає служінню народу [7, с. 137]. В.Сухомлинський органічно поєднав громадянськість і відповідальність, визначаючи громадянськість як "це насамперед відповідальність, обов'язок - той вищий шабель у духовному житті людини, на якому вона віддає себе служінню ідеалу" [8, с.185].

Сучасними вченими громадянськість трактується як "духовно-моральна цінність" (М. Боришевський, А. Розенберг), "висока моральна якість, що проявляється в обов'язку служити суспільству" (В. Поплужний), "усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства; почуття відповідальності за їхнє становище" (С. Гончаренко).



М.Михайліченко, зокрема, розглядаючи формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу, визначає громадянськість як складну категорію, у змісті якої цілісно поєднуються інтелектуальні, емоційно-вольові, практичні аспекти життєдіяльності та відносини людини як члена суспільства і держави. Як складне особистісне утворення, громадянськість є інтегрованою якістю, закріпленою в структурі загальної та професійної культури, яка характеризує людину як свідомого й активного громадянина, включає соціально-політичну, морально-психологічну, професійну готовність працювати задля суспільної користі; рішучість, знання й уміння відстоювати громадянські цінності та інтереси; володіння культурою практичної реалізації індивідуально-особистісних і соціально значущих цілей відповідно до прийнятих у суспільстві принципів і норм [5]. О.Сухомлинська визначає громадянськість як інтегративну якість особистості, яка дозволяє почувати себе морально, політично, соціально, юридично дієздатною та захищеною.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що більшість дослідників в цій галузі під громадянськістю розуміють сукупність певних загальнолюдських чеснот; умотивованість особистості до участі в суспільному і політичному житті.

Аналіз наукових поглядів на проблему громадянської активності показав, що більшість фахівців визначили поняття громадянської активності як внутрішнє прагнення до діяльності, спрямоване на здійснення суспільних функцій з метою зміцнення існуючого в соціумі суспільно-політичного порядку (М.Й.Боришевський, А.Ф.Карась, Л.В.Корінна, Л.А.Снігур, Т. Саврасова-В'юн).

Проаналізувавши бачення філософами, педагогами, соціологами, політологами, психологами громадянської активності вважаємо, що в контексті розвитку громадянської активності майбутніх вчителів першоосновою має бути моральність (на думку видатних вчених всіх часів Сократа, Платона, Аристотеля, М.Грушевського, В.Сухомлинського,

О.Сухомлинської, П.Ігнатенко, В.Поплужного та ін.). Першочерговим обов'язком і проявом громадянської активності будь-якої людини і педагога, зокрема, вважаємо не участь у акціях непокори, а чесне виконання своїх професійних обов'язків. Тобто, під громадянською активністю у нашому дослідженні будемо вважати комплекс особистісних якостей і рис характеру, що є основою особливого способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки. Цими якостями є такі: патріотична самосвідомість, відповідальність і мужність, суспільна ініціативність, готовність трудитися для розквіту Батьківщини, захищати її, підносити її міжнародний авторитет; повага до Конституції, законів української державності, висока правосвідомість, досконале знання державної мови, повага до традицій та історії рідного народу, дисциплінованість, працьовитість, творчість, піклування про природу, фізична досконалість і моральна чистота, гуманність, висока культура міжнаціонального спілкування.

Самоврядування трактується дослідниками: 1) як форма або процес організації життєдіяльності членів виховного колективу (Ю.Тихомиров, В.Гуров, В.Грехнев); 2) як спосіб залучення членів колективу в управлінську діяльність (В.Сластьонін); 3) як метод самоорганізації колективу (А.Щиглик, В.Коротов); 4) як засіб виховання особистості, чинник її всебічного розвитку (Т.Бутківська, А.Киричук, С.Карпенчук); 5) як принципи організації колективу (З.Білоусова, Н.Кузьміна).

Наймовірно цінним в питанні розвитку громадянської активності особистості шляхом організації самоуправління є досвід А.С.Макаренка. Система самоуправління колонії імені М.Горького базувалася на загонах, за якими закріплювалися місця в спальнях і їдальнях. Загони нараховували від 7 до 15 осіб, а їхні командири входили в раду на чолі з секретарем. Рада командирів збиралася раз на тиждень для розв'язання господарських і організаційних питань. Щотижня створювалися зведені загони, через які проходили практично всі колоністи, причому постійні командири входили туди лише в якості рядових. Чергові вихователі лише контролювали роботу

загонів. Як зазначають очевидці, коли на раді командирів висувалося рішення, яке не подобалося самому А.Макаренку, він не скасовував його, хоча авторитетно міг це зробити, розуміючи, що цим самим скасує систему самоуправління. При цьому А.С.Макаренко доводить, що громадянська активність може проявитися лише у поведінці особистості, у якій реалізуються суспільно важливі цінності, норми та еталони. Така взаємодія допомагає індивіду ідентифікувати себе з певним типом громадянина, усвідомити своє місце та роль у суспільстві. Вмотивованість дій та моральних вчинків, ціннісні орієнтації молоді є основними складовими громадянської орієнтації особистості.

Проаналізувавши систему самоуправління в колонії імені М.Горького можна зробити висновок, що вона базувалася на таких взаємопов'язаних принципах:

1. Праця, від якої залежить реальний благоустрій колоністів (якість харчування, одягу, розваг, екскурсії та ін.). Досить важливим при цьому є можливість вибору, щоб кожен міг знайти справу за бажанням, а також принципово важливо, щоб плодами своєї праці діти розпоряджалися самі.

2. Колективна відповідальність. За проступок одно відповідає вся група. До речі, цей принцип можливо запроваджувати при достатньо високому рівні розвитку колективу, коли сформовані дружні, відкриті, практично сімейні стосунки.

3. Особиста відповідальність кожного перед іншими за доручену справу і за спільну справу.

Цікавим є досвід організації студентського самоврядування в навчальних закладах Канади та США. Зокрема, в дослідженні Василенко І.В. доведено, що специфіка діяльності студентського самоврядування в сучасній вищій школі Канади диктується метою громадянського виховання і полягає у формуванні законослухняного громадянина, переконаного в непорушності конституційних прав і свобод, фундаментальних загальнолюдських цінностей; лояльного до встановлених в державі порядків, законів, інституцій влади; готового до участі

в створенні вільного і демократичного устрою; з почуттям власної гідності та навичками широкої соціальної комунікабельності, відкритості, відповідальності та толерантності. Також встановлено, що система виховання громадянськості засобами самоврядування у вищій школі Канади є оригінальним утворенням з власним змістом, формами й методами. Вона базується на таких цінностях: права людини, власна гідність, базові людські свободи, демократична законність, мирне співіснування, ненасильницькі способи вирішення конфліктів, неупереджений, раціональний світогляд, рівність шансів, власна відповідальність, бережливе ставлення до природи. В результаті порівняльного аналізу канадської та української систем студентського самоврядування автором було визначено найбільш доцільні й перспективні аспекти канадського досвіду для впровадження у виховну практику України. До них відносяться: взаємовідносини між органами студентського самоврядування та керівництвом університету на всіх рівнях;

сфери діяльності і впливу студентського самоврядування (в межах і поза межами університетів), формулювання суті студентського самоврядування; фінансові аспекти; форми діяльності студентських засобів масової інформації; вимоги до лідерів студентського самоврядування; планування, звітність і прозорість діяльності органів студентського самоврядування; залучення до активної діяльності студентів усіх курсів і форм навчання.

Самоврядування в контексті нашого дослідження - це демократичний спосіб організації колективного (суспільного) життя. Науковці розрізняють *соціальний і психологічний аспекти самоврядування*. У першому випадку самоврядування розуміється як засіб устрою громадянського життя по демократичних принципах, і в цьому змісті воно виступає як фактор демократизації суспільства. Психологічний аспект самоврядування пов'язаний із саморегуляцією людини, тобто з психічними процесами. Ми розглядаємо зовнішній аспект - самоврядування в соціальному плані, точніше студентське самоврядування.

Теоретичні дослідження й емпіричний досвід переконують, що формуванню сучасного вчителя, який би мав високий рівень громадянської активності, сприяє участь у студентські роки в діяльності самоврядних організаціях, що дозволяє виховати названу якість та розкрити потенціал майбутнього вчителя.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Василенко І.В. Студентські організації Канади в системі виховання молоді /І.В. Василенко //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць /Запорізький обл. інст. післядипл. пед. освіти. - К.; Запоріжжя, 2006. - Вип. 37. - С. 284-291.
2. С.Гончаренко. Український педагогічний словник. - Київ: Либідь, 1997. - С.21
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і розвиток особистості. С. 162.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1977. - 304 с.
5. Михайліченко М.В. Проект «Громадянська освіта - Україна»: нове у підготовці вчителя // Освіта України. - 2007. - №14. - С.4-5.
6. Словник української мови: У 11 т. - К.: Наукова думка, 1971. - Т. 2. - 550 с. - с. 175.
7. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. Вибрані твори: в 5 т. - К., 1997. - т. 3. - с. 283 - 582.
8. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. - К.: Рад.шк. 1975. - 235. - с.135.

**Олександра Олександрівна Войналович,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

## **СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ЙОГО ОСОБЛИВОСТІ**

*В статті означено, що комунікативна культура педагога є одним із вирішальних показників його професіоналізму, її сутність і зміст відображають ті вимоги, які висуває сьогодні суспільство до процесу результатів його діяльності.*

**Ключові слова:** педагогічне спілкування, комунікативна культура, педагогічна майстерність.

Педагогічне спілкування - це професійне спілкування вчителя з усіма учасниками навчально-виховного процесу, яке спрямоване на створення оптимальних умов для здійснення мети, завдань виховання і навчання.

Педагогічне спілкування - це багатоплановий процес організації, встановлення й розвитку комунікації, взаєморозуміння й взаємодії між педагогами й учнями, педагогами і батьками, породжуваний цілями й змістом їхньої спільної діяльності - виховання дітей. За визначенням О.О. Леонтьєва, «педагогічне спілкування - це професійне спілкування викладача з учнями на уроці й поза його (у процесі навчання й виховання), що має певні педагогічні функції й спрямоване (якщо воно повноцінне й оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності й відношенні між педагогом і учнем усередині учнівського колективу» [3].

Педагогічне спілкування - це особистісно й соціально орієнтована взаємодія. Педагогічне спілкування характеризується як би потрійною

спрямованістю на саму навчальну взаємодію учнів (їхній актуальний стан, перспективні лінії розвитку) і на предмет освоєння (засвоєння). У той же час педагогічне спілкування визначається й потрійною орієнтованістю її суб'єктів: особистісною, соціальною й предметною.

Специфіка педагогічного спілкування насамперед проявляється в його полюб'єктній спрямованості: не тільки на саму взаємодію учасників з метою їх особистісного розвитку, але й, що є основним для самої педагогічної системи, на організацію виховного процесу. У силу цього педагогічне спілкування характеризується, щонайменше, потрійною спрямованістю: на саму навчально-виховну взаємодію, на учнів (їхній актуальний стан, перспективні лінії розвитку) і на предмет освоєння (засвоєння). У той же час педагогічне спілкування визначається й потрійною орієнтованістю його суб'єктів: особистісною, соціальною й предметною. Учитель (викладач), працюючи з учнями, завжди орієнтує їх на результат усіх присутніх у класі, і навпаки, працюючи із класом, тобто фронтально, впливає на кожного окремого учня. Тому можна вважати, що своєрідність педагогічного спілкування, будучи всією сукупністю названих характеристик, виражається в органічному сполученні елементів особистісно орієнтованого, соціально орієнтованого й предметно орієнтованого навчання. Специфіка педагогічного спілкування обумовлюється також і тим, що воно одночасно містить у собі навчальну й виховну функції, оскільки освітній процес має ще виховний і розвивальний характер [5].

Характеризуючи зміст педагогічного спілкування, Кан-Калик відзначає: «Професійно-педагогічне спілкування є система (прийоми й навички) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів, змістом якого є обмін інформацією, надання виховного впливу, організація взаємин за допомогою комунікативних засобів. Причому педагог виступає як активатор цього процесу, організовуючи його й управляючи ним» [2].

Проведений різнобічний аналіз педагогічного спілкування дозволяє говорити про:

- педагогічне спілкування як про форму навчальної взаємодії, взаєморозуміння, співробітництва вчителя й учнів; представленість у педагогічному спілкуванні одночасно трьох його сторін: комунікативної, інтерактивної й перцептивної;
- педагогічне спілкування як про професійне спілкування, що має певні функції;
- педагогічне спілкування як про особистісно й соціально- орієнтовану взаємодію;
- потрійну спрямованість на навчальну взаємодію, на тих, хто навчається й на предмет освоєння;
- широку представленість у педагогічному спілкуванні поряд з вербальними і інших засобів - образотворчих, кінетичних, символічних.

Адже навчання — це не просто передача інформації, знань, а складні людські взаємини говорив В.О. Сухомлинський [6].

Процес здобуття освіти у вищій школі — явище складне, багатогранне, динамічне. Його специфіка зумовлюється передусім розширеним спілкуванням, найбільшою, на думку Антуана де Сент Екзюпері, розкішшю на світі. Для викладача ця розкіш — не що інше, як професійна необхідність. З його допомогою здійснюється взаємовплив двох рівноправних суб'єктів — викладача й студента.

Ефективність цього взаємовпливу буде лише в тому випадку, коли у викладача переважатимуть позитивні естетичні почуття як показник людяності, гуманності, творчості, а відтак — працездатності та її результативності. Цей бік педагогічної професії близько стикається з мистецтвом, що завжди є поєднанням таланту й майстерності. Майстерність, як правило, — результат вишколу. Останній акумулює в собі кращі традиції і досвід багатьох поколінь, розвиває і підсумовує природні задатки студента та викладача, дає їм необхідні знання й навички, організовує і розвиває талант, робить його гнучким і чутливим до будь-якого творчого завдання [4].



Аналізуючи досвід педагогічної діяльності представників педагогічної школи, варто сказати, що викладачеві недостатньо знань основ наук і методики навчально-виховної роботи. Незаперечний той факт, що всі знання і практичні уміння викладача можуть передаватися студентам лише завдяки живому й безпосередньому спілкуванню з ними. Для багатьох викладачів очевидна істина: студенти нерідко переносять ставлення викладача на предмет, який він викладає. На цих стосунках вибудовується складна й об'ємна піраміда навчання і виховання, через них відбувається проникнення педагога в душевний світ студентів, щоб виробити у них первинні навички співтворців власної особистості. Саме ці взаємовідносини, їх мистецькі, моральні, психологічні, технологічні складники не завжди усвідомлюють педагоги як вартісний засіб удосконалення їхньої педагогічної діяльності.

Складовою педагогічної майстерності викладача є його мовлення. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему заняття цікавою, а процес її вивчення привабливим; створити щире спілкування в аудиторії, встановити контакт, досягти взаємопорозуміння зі студентами; сформувати в них відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе.

Вимоги до комунікативних якостей мовлення викладача зумовлені насамперед функціями, які воно виконує в педагогічній діяльності. Головні із них:

а) комунікативна - встановлення і регуляція взаємовідносин між викладачем та студентами, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку студентів;

б) психологічна - створення умов для забезпечення психологічної свободи студента, прояву індивідуальної своєрідності його особистості; зняття соціальних затисків, які заважають цьому;

в) пізнавальна - забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації студентами, формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань;

г) організаційна - забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності студентів.

Психологічна функція мовлення викладача тісно пов'язана з функцією комунікативною, але має дещо інші завдання. Можна сказати, що ці завдання якоюсь мірою психотерапевтичного характеру - створення умов для забезпечення психологічної свободи, вияву індивідуальної своєрідності, зняття соціальних затисків, які заважають цьому [3].

Йдеться передусім про ситуації, коли виникає потреба психологічно захистити студента: підкреслити повагу до нього як особистості, піднести його авторитет, зняти страх перед можливою невдачею, заохотити зусилля для досягнення успіху. Мовлення викладача в цих ситуаціях може бути тим інструментом, за допомогою якого знімається невпевненість студента в собі, ініціюються його активність, творчість, вселяється віра в можливості самореалізації, досягнення позитивних результатів у діяльності. Вибір мовленнєвих моделей викладачем тут здійснюється не з позиції "ви повинні", "зобов'язані", а з позиції "ви маєте право".

Наступна функція педагогічного мовлення забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації студентами. Відомо, що є пряма залежність між комунікативними особливостями мовлення викладача і характером пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення нового матеріалу. Мовлення викладача може допомогти зробити цю пильність акційною, цікавою для студента, а може ускладнити сприймання, поставити студента в позицію пасивного спостерігача на занятті.

Комунікативні здібності й уміння - це вміння спілкуватися, обмінюватися інформацією і на цій підставі встановлення педагогічно доцільних відносин і учасниками педагогічного проносу. Основні засоби спілкування слово, мова, міміка і жести. Іноді залучаються різні наочні прилади, технічні засоби. Основні компоненти комунікативного процесу сприйняття і розуміння іншої людини, але разом з тим і вміння "подавати себе", самовиражатися; вміння наближувати точки зору свою і співрозмовника,

настрій; вміння керувати спілкуванням, вносити в нього потрібні корективи. Ці вміння виступають як узагальнена властивість особистості - товарищескість.

Педагогічне спілкування містить у собі завдання і засоби взаємодії зі студентами, прийоми самоаналізу. Виділяють такі етапи спілкування:

- орієнтація в ситуації спілкування;
- прояв ініціативи або комунікативна атака;
- самоконтроль у спілкуванні;
- здійснення спілкування, аналіз його результатів.

Ці вміння також є важливими психологічними показниками професійної компетентності педагога:

- інтерес до особистості того, кого навчають;
- однакове співробітництво з усіма студентами;
- педагогічний такт;
- товарищескість;
- знання гуманістичних норм своєї професії і дотримання їх.

Важлива психологічна характеристика педагога — творчість у спілкуванні, пошук нових завдань і способів взаємодії зі студентами. У процесі спілкування педагог опановує новими сторонами професійної позиції: "психотерапевт"; гуманіст; фасилітатор.[3]

Індивідуально-психологічні особливості тих, кого навчають, і педагогічних ситуацій змушують викладача вищої школи бути витриманим, тактовним, вміти володіти собою. Сукупність усіх цих якостей визначається як емоційна стійкість. Її відсутність — одне з істотних протипоказань педагогічної професії.

Ось як описує доцільну комунікативну поведінку педагога І.А. Зязюн: "Мовлення викладача має відповідати низці педагогічних вимог, а саме: бути логічним, доступним, чітким, переконливим. І річ тут не тільки в тому, щоб забезпечити активне сприйняття його студентами. Педагогічна доцільність мовлення викладача на певному етапі заняття полягає в тому, щоб не тільки

передати студентам знання, а й сформувати в них емоційно- ціннісне ставлення до них, викликати потребу керуватися цими знаннями у своєму житті, зробити їх основою власних переконань, Розв'язати це завдання викладач зможе лише тоді, коли він буде не просто інформувати, транслявати знання, а й впливати на свідомість, почуття студентів, спонукати їх до співроздумів і співпереживань під час сприйняття навчального матеріалу. Основним засобом діяльності викладача при цьому є мовлення" [1].

Поставимо запитання: "Чи завжди можна зустріти такого викладача, який володіє відповідною технікою спілкування?". На жаль, у масовій викладацькій практиці — не завжди. Ми можемо спостерігати заняття, на яких мовлення викладача перенасичене штампами, сухими фразами з підручника; воно не спрямоване на студентів, не звернене до їхнього розуму, серця, а в кращому випадку орієнтує на засвоєння мінімуму навчальної інформації. Знання студентів залишаються формальними. Невиразне мовлення викладача, невідповідність його невербальної поведінки (міміки, пантоміміки, пози) змістові того, про що він говорить, не сприяють активізації навчального слухання студентів. У таких випадках кажуть, що викладач не створив умов для того, щоб студенти змогли осмислити знання як особисту цінність. Викладач не спонукав їх до роздумів над почутим, не збудив емоційних переживань, почуттів, які супроводжували б процес пізнання нового. Скажімо так — особистість студента, його мотиви навчання, орієнтації, інтелект, емоційно-вольова сфера не були включені повністю в процес сприйняття нових знань. Якусь нову інформацію

Студенти отримали, але ці знання лишилися в їхній свідомості лише як сума ібстрактних понять, не пов'язаних з їхнім реальним буттям, інтересами, хоча Івзначимо, що формально викладач свою функцію виконав, виклавши студентам програмний матеріал.

На ефективність пізнавальної діяльності студентів впливає також їх самопочуття на занятті, психолого-емоційний стан. Студенти, які відчують себе впевнено, спокійно, розкуто, активніші в пізнанні, мають більше

можливостей для творчої діяльності. Тому зрозуміла думка сучасних вчених про те, як важливо створити на занятті кожному умови для успіху. У розв'язанні цих завдань величезне значення має мовлення викладача, стиль його комунікативної поведінки. Якщо вона будується на засадах коректності, поваги до студента, розуміння його індивідуальності, то краще забезпечується його розвиток, тому що він відчуває себе особистістю, в його діяльності зацікавлені викладачі, інші студенти.

Отже, педагогічне спілкування досить важливе та визначальне в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, тому що комунікативна культура важлива функція загальної культури, яка включає форми і способи спілкування. Комунікативна культура як професійно особистісне утворення, що розвивається і формується в практичній діяльності, потребі у комунікації, адже професійна майстерність педагога характеризують мотиваційну складову його комунікативної культури.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії. - К., 1996. - С.35 - 36.
2. Кан- Калик В. Учителю о педагогическом общении. - М., 1987. - С.44-45.
3. Леонтьев А. Деятельность, сознание, личность. - М., 1975.
4. Основи педагогічної майстерності / Під ред. І.Зязюна. - К., 1997.
5. Риданова І. Основы педагогики общения - Минск; Беларусь, 1998.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т,- К., 1976-1977.

**Тетяна Григорівна Будняк,**  
*кандидат педагогічних наук, доцент*

## **ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*Стаття присвячена проблемі змісту знань у контексті навчання і виховання молоді рідною мовою, як необхідної умови для духовного зростання особистості і суспільства.*

**Ключові слова:** *історико-педагогічні знання, рідна мова, культура, духовне зростання, цілеспрямована діяльність.*

Проблеми створення національної школи, пристосування її до потреб українського суспільства, його завдань, життя і обставин сьогодні актуальна, як ніколи. Для збереження і розвитку української держави потрібна цілеспрямована діяльність в освіті і вихованні. Основою виховання інтелігентної людини має стати рідна мова і культура.

У курсі історії педагогіки провідними завжди були і є проблеми навчання і виховання підростаючих поколінь рідною мовою, її фундаментальне: значення для духовного зросту кожної особистості і людського суспільства в цілому. Уже мислителі - гуманісти епохи Відродження розглядали мову серед засад істинного виховання дітей і молоді. Їхня теза про необхідність навчання і виховання рідною мовою стала провідною не лише в гуманістичній педагогіці того часу, але й дала поштовх для подальшого свого розвитку вченими наступних поколінь.

Основоположник педагогічної науки Я.А.Коменський у своїй системі виховання всебічно обґрунтував необхідність створення для дітей школи рідної мови. Ідея розбудови школи рідної мови як фундаменту подальшого духовного розвитку підростаючих поколінь була нагальною на той час не

лише для чеського народу, а й інших слов'янських народів, що вели боротьбу за своє національне визволення, зокрема, і для нас, українців. Саме тому стали заповітними також і для нас його думки, викладені в 29 розділі "Великої дидактики": "... всю молодь спочатку потрібно посилати в школу рідної мови". І далі вчений робить висновок для світової педагогіки, який сформульований ним таким чином: "... наш узагальнений метод має на меті не одну лише безмежно улюблену німфу - латинську мову, а шукає шляхи розвитку однакою чином і рідних мов всіх народів..."

Я.А.Коменський доводить досить природній шлях навчання й виховання дітей через школу рідної мови як перший і основний ступінь: "... при нашому методі ми признаємося, що не можемо навчати по-латині того, хто не знає рідної мови, тому що останню мову ми призначили в ролі керівника до першої. " Педагог стверджує, що навчати дитину іноземній мові перш, ніж вона оволодіє рідною мовою - це те саме, якби, за його виразом, надумати навчати її їздити верхи раніше, ніж вона навчиться ходити. Якщо ж належним чином накреслені завдання будуть виконані в школі рідної мови, то, за переконанням Я.А.Коменського, людина одержує тверді основи для подальшого навчання, зокрема, вивчення іноземної мови.

У школі рідної мови, за накресленням Я.А.Коменського, діти в 6-12-13 років повинні навчитися тому, чим користуватимуться все життя:

- легко читати все надруковане і написане рідною мовою;
- писати спочатку красиво, потім швидко і, на кінець, вірно, згідно граматики рідної мови;
- опанувати рідною мовою знання з основ математики, історії, географії, економіки, мистецтва, моралі.

Отже, за висновком педагога, така школа, забезпечуючи повний виклад матеріалу рідною мовою, закладає фундамент подальшого розумового, морального, естетичного, релігійного розвитку виховання людини.

Ці ідеї Я.А. Коменського в історії вітчизняної педагогіки найбільшою мірою були підхоплені і розвинуті К.Д.Ушинським. У статті "Рідне слово"

педагог дає глибоке обґрунтування з філософського, педагогічного, психологічного боку проблему впливу рідного слова на все єство людини. Як відомо, ядром педагогічної концепції К.Д.Ушинського є принцип народності виховання. А принцип народності виховання лежав в основі вчення про рідну мову як центральний предмет шкільної освіти. Навчання дітей рідної мови, на його думку, має три мети:

- розвиток тієї "природженої душевної здібності, яку називають даром слова";
- введення дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови;
- пояснення їм логіки цієї мови, тобто граматичних законів у їх логічній системі.

Ці три мети, зауважував К.Д.Ушинський, досягаються не одна після другої, а разом. І що важливо, що він мріяв саме про таку школу, де центральне місце у формуванні людини займатиме рідна мова. У нього об'єктивно поняття рідної мови виступає поряд з поняттям рідного дому, батьківської хати, материнського тепла, вітчизни. Тобто мова сприймається не просто як засіб комунікації і навіть не тільки як знаряддя формування думок, а значно інтимніше - як одне з головних джерел, що оживляють патріотичні почуття, як рецептор духовно-емоційного життя людини. Прилучення дитини до рідної мови педагог розглядає як входження її в суспільство, підключення до колективного розуму. Усвідомлення себе як людини, за переконанням К.Д.Ушинського, здійснюється через мову рідних дитині людей, а тому протягом усього свого життя кожен сприймає цю першу мову в оточенні спогадів про батька й матір, братів і сестер, про рідний дім. Тому, за висновком вченого, не можна позбавити людину рідної мови, бо це те саме, що підрізати коріння її духовності. Найяскравіше своє кредо щодо виховного значення рідної мови К.Д.Ушинський проголосив у згаданій уже статті "Рідне слово": "Мова є найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живущі та майбутні покоління народу в одно велике



історично живе ціле. Вона не тільки виявляє собою життєвість народу, а є якраз саме цим життям. Коли зникає народна мова - народу нема більше!"

К.Д. Ушинський дає цінні рекомендації по вивченню іноземних мов:

- вивчення іноземних мов не повинно ніколи починатися надто рано і аж ніяк не раніше того, поки буде помітно, що рідна мова пустила глибоке коріння в духовну природу дитини;

- іноземні мови треба вивчати одну за одною, а ніколи дві одночасно. Вивчення другої іноземної мови слід починати вже тоді, коли в першій дитина набуде достатньої свободи;

- чим раніше вивчають з дітьми іноземну мову, тим ретельніше мають вивчати з ними одночасно рідну (використовуючи переклади).

Ще гірше вийде, вважає педагог, якщо дитина почне разом говорити кількома мовами, так що жодна не займе для неї місця природної мови. Якщо нам, писав він, вдалось пояснити значення рідного слова в розвитку дитини, то нема й потреби пояснювати наслідки, що виникають від такого змішування мов у дитинстві, при якому жодна з них не може бути названа природною. Зрозуміло само собою, що при такому змішуванні великий Наставник роду людського - слово - не матиме майже ніякого впливу на розвиток дитини, а без допомоги цього педагога ніякі педагоги нічого не іроблять. Нам, писав К.Д.Ушинський, вдалося бачити взірець дітей, вихованих таким способом.

І. Огієнко своєю творчою спадщиною поклав в основу духовного Ідродження нації і кожної особистості, зокрема, одне з найважливіших джерел — рідну мову. Цим він продовжив розвиток класичних основ Педагогіки Я. А. Коменського, К. Д. Ушинського, зацентрувавши в нову добу нашу увагу знову на споконвічній педагогічній проблемі — єдино вірний шлях у вихованні духовності людей: від рідного, національного — до загальнолюдської культури. Саме виховання і навчання людини раннього віку на скарбах рідної мови, культури, традицій, що генетично закладено в кожного народу, складає духовний фундамент для подальшого повноцінного розвитку кожного,

відкриває можливості осягати не лише іг, національне надбання, а й іншу мову, культуру.

Продовжуючи розвивати свою думку, І. Огієнко справедливо наголошує на тому, що племена, об'єднані загальною всенародною свідомістю та однією літературною мовою, складають націю. Націю ж він розглядає як найсильнішу всенародну природню організацію, що найповніше приносить народові користі політичної і духовної. Свідому націю він розглядає звичайно як народдержавний, і тільки як виняток — недержавний. Найголовніший і найміцніший засіб, що об'єднує етнографічний народ і перетворює його в свідому націю, — за переконанням вченого, — то соборна літературна мова. Саме через що народ, який не має такої соборної літературної мови, розглядається ним звичайно як незакінчена свідомі нація і щастя бути державним не знає; такий народ і політично не сильний, чому легко попадає в залежність сильнішого сусіда.

Рідну літературну мову він розглядає як органи надзвичайно ніжні й чутливі, — і тому навіть найменші потрясіння життя приватного чи всенародного помітно відбиваються і на них. Через це кожний народ виробляє собі певну реальну практику, щоб найповніше забезпечити своїй рідній літературній мові найкращий і найлегший розвиток, щоб не принести їм найменшої шкоди і найкоротшої затримки в розвитку.

Іван Огієнко переконаний в тому, що забезпечення державної і приватної практики найкращого розвитку рідної літературної мови, потрібний для скорішого духовного поступу народу та його культури, *складає* основу рідномовної політики. «Через те, що рідна мова — найголовніший ґрунт, на яким духовно зростає й цвіте нація, рідномовна політика, — підкреслює вчений, — це найважливіша політика всякого народу, яку конче мусить знати кожний інтелігент, якщо бажає бути свідомим членом своєї нації, якщо бажає своєму народові стати сильною нацією. Знання рідномовних обов'язків сильно підносить національну свідомість, а вона — найкращий ґрунт для знання і

розвитку соборної літературної мови. Ось через що корисно, щоб наука про рідномовні обов'язки стала наукою всенародною.

Наведемо деякі рідномовні положення, визначені в праці І. Огієнка «Наука про рідномовні обов'язки», які особливо свідчать про духовний і культурний вплив рідного слова

Рідна мова — мова наших батьків і мова народу, до якого належимо.

Рідна мова — то найголовніший наріжний камінь існування народу як окремої нації, без окремої мови нема самостійного народу.

Ступінь виробленої рідної мови — то ступінь зрілості народу й ступінь глибини його духовної культури. Сила нації — в силі її культури, тому треба конче дбати про розвиток рідної мови.

Культура рідної мови зростає разом із національною свідомістю народу. Працюймо ж для розвитку цієї свідомості нашого народу.

Народ, що не розуміє сили й значення рідної мови й не працює для ібільшення культури її, не скоро стане свідомою нацією й не стоїть на дорозі до державності.

Найголовніший обов'язок кожної держави всіма можливими силами дбати про якнайкращий розвиток спільної для всіх племен її народу літературної мови як найміцнішої основи для його духовного об'єднання.

Держава зобов'язана пильно й безперестанно дбати про мову своїх меншин Свої рідномовні обов'язки супроти своєї літературної мови держава виконує через церкву, школу, пресу, письменників, уряд, суд, інтелігенцію, театр, кіно, радіо, що зобов'язані вживати соборну літературну мову.

Мовне «винародовлення» завжди й конче провадить до морального каліцтва, а воно — найродючіший ґрунт для різних злочинів.

На кожному кроці й кожної хвилини охороняй честь своєї рідної мови, як свою власну, більше того — як честь своєї нації. Хто не береже честь своєї рідної мови, той підкопує основи своєї нації.

Вважаємо, що рідномовні обов'язки І.Огієнка повинні широко й глибоко увійти в наше життя, відкриваючи кожному очі на те, що мова — то серце народу; і що коли гине мова, то гине народ.

Сьогодні ми заговорили про національний нігілізм. І від слова потрібно переходити до справи, до глибокого аналізу того, що сталося, вивчення Причин, які призвели до занепаду духовного життя. А все це спричинилося від зневажання, а інколи й від втрати національних традицій, рідної мови, культури, котрі протягом століть регулювали найгуманніші, найшляхетніші риси. Людина, як і дерево, не може жити без правічного ґрунту, вирваний з природного середовища живий організм починає всихати і перероджуватися. А звідси спалах жорстокості, аномальні явища бездуховності, втрата таких людських якостей, як співчуття, милосердя, співпереживання.

У подоланні таких духовних порожнин багато в чому допоможе глибоке вивчення багатой спадщини Івана Огієнка, яка повертає нас до духовних Першооснов; до прищеплення з раннього віку кожній дитині любові і поваги до рідного слова, гордості за його трагічну й водночас таку славу історію.

Співзвучні думки про виховне значення рідної української мови знаходимо у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського. У своїй школі, започаткувавши "уроки мислення на природі", він реалізовував могутній вплив рідного слова на розум і душу дитини. Прослідковується та ж сама логічна послідовність в обґрунтуванні цієї проблеми, що була у попередній йому педагогічній спадщині. В.О.Сухомлинський обстоюючи актуальну на сьогоднішній день тезу-мудрість "скільки я знаю мов, стільки раз я людина", підкреслює у праці "Серце віддаю дітям", що "багатство, втілене в скарбницю мов інших народів лишається для людини неприступним, якщо вона не лоділа рідною мовою, не відчула її краси". Він переконаний, що чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонше її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів. Він прагнув до того, щоб життєдайне джерело - багатство рідної мови - було відкрите для дітей з перших кроків їхнього шкільного життя.

"Подорожуючи" до живого джерела думки і слова, його вихованці пізнавали одночасно емоційні, естетичні, смислові відтінки рідної мови. Педагог дбав, щоб учні відчували красу мови, дбайливо ставилися до слова, дбали про її чистоту. В.О.Сухомлинський вважав мовну культуру людини джерелом її духовної культури. І саме через це найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань вважав красу і велич, силу і виразність рідного слова. Роль цього засобу в початковій школі, де кожна зустріч з новим явищем навколишнього світу пробуджує в серцях дітей почуття захоплення, неможливо переоцінити. У тій же праці "Серце віддаю дітям" В.О.Сухомлинський яскраво і переконливо змальовує "подорожі" з дітьми в ліс, в сад, на поле, луг, берег річки, де слово ставало в руках педагога знаряддям, з допомогою якого він відкривав їм очі на багатство навколишнього світу. А діти, відчуваючи, переживаючи красу побаченого і почутого, сприймали найтонші відтінки слова, і через слово краса входила в їхні душі. "Подорожі" в природу були першим поштовхом до творчості. У дітей з'являлося бажання передати свої почуття і переживання, розповісти про красу. Діти складали маленькі твори про природу. Ці твори стали в Павлівській школі дуже важливою формою роботи з розвитку мови і думки. Так з'явилися у школі альбоми "Наше рідне слово", а згодом - цілі поетичні збірочки.

Думки видатних педагогів про виховне значення рідної мови сьогодні особливо актуальні для створення національної системи школи, для остаточного утвердження рідної української мови як державної мови.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Вовк Л. П. Проблеми актуалізації курсу історії педагогіки (конспект лекцій).-К.: КДПУ, 1992.
2. Вовк Л. П. Коменський Я.А. Демократизація освіти і суспільства ( До 400-річчя від дня народження Коменського Я. А.). - К.: тип. НПУ, 1992.
3. Вовк Л. П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні (етапи і особливості). - К.: Просвіта, 1998.

4. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. М., 1982.
5. Огієнко І.І. Українська культура. К.: Вид-во книгарні Є. Череповського. 1918 (факсимільне видання).
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти томах. - К.: Радянська школа, 1976-1977.
7. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. В 2-х томах. - К.: Радянська школа, 1993.

**Р.А. Дахно**

## **ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ВЧИТЕЛІВ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ЇХ ДО КОРЕКЦІЙНО-ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ**

*„Справжня освіченість педагога виявляється в тому, що в його особі вихованці знаходять провідника до вершин моралі; в його словах вони чують заклик бути вірними своїм переконанням і непримиренними до зла“.*

*В. О. Сухомлинський [2, 197-198]*

Питання моральності, гуманізму, патріотичності - це найактуальніші питання на сучасному етапі розвитку демократичної держави, на етапі самопізнання та самовизначення українського народу. Кардинальні зміни в політиці, економіці, культурі, міжнаціональних відносинах, релігії в кінці ХХ - початку ХІ століття породили глибокі суперечності в суспільстві. Тенденція відходу молодого покоління від культури, що склалася, від його традиційного способу життя,- призвела до нестійкості і втрати духовних цінностей, сформованих століттями морально-етичних понять та норм. Усе це сприяє

негативним тенденціям серед підростаючого покоління: зниження інтересу до праці, навчання; споживацький настрій; високий рівень агресивності; вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин; вчинення кримінальних злочинів; суїциди тощо. Усе це ланки безперервного причинно-наслідкового ланцюга.

Загальновідомо, що проблема девіантної (такої що має відхилення від прийнятих в певному суспільстві соціально-психологічних та моральних норм) поведінки не є новою. Питання виникнення поведінкових девіацій (відхилень) вихованців турбувала людей впродовж всієї історії суспільства. „Вихованці з відхиленнями у поведінці“, „важкі“, „важковховувані“, „соціально-педагогічно занедбані“ „педагогічно занедбані“ ці та інші терміни пропонувалися вченими, вчителями-практиками для характеристики дітей та підлітків що порушували усталені норми, наносили реальну шкоду як собі так і оточуючим. Педагоги, психологи, медики, юристи, соціологи з різних боків розглядають даний феномен суспільного існування. Так, соціальні аспекти девіантної поведінки (норма та відхилення від неї, соціальні передумови виникнення девіантної поведінки тощо) досліджують В.С. Афанасьєв, М.І. Бобнєва, Я.І. Гілінський, В.М. Кудрявцева та ін.; психологічні складові даного явища (психологічна характеристика особистості з девіантною поведінкою, девіантна поведінка як різновид людської поведінки, класифікація поведінкових девіацій та ін.) обґрунтовані в працях О.В. Змановської, І.П. Башкатова, Б.С. Братуся, М.І. Буянова, Л.С. Виготського, Д.І. Фельдштейна та ін.; педагогічні аспекти (передумови ефективності процесів профілактики, корекції, виправлення, перевиховання учнів, що характеризуються поведінковими відхиленнями; умови виникнення та прояви девіантної поведінки тощо) розглядаються в працях В.В. Овчаренка, В.М. Оржеховської, М.М. Фіцули та цілого ряду вчених. Проте, в даних працях відсутній аналіз системи підготовки вчителя до профілактично-корекційної роботи. В свою чергу, такі вчені, як Б.А.Грицюк, С.В.Домбровський, І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривоніс,

Р.П.Сеульський, та ін., розглядаючи питання підготовки вчителя, досліджуючи форми та методи вдосконалення професійного становлення майбутніх вчителів, не пов'язують дану підготовку з профілактикою девіантної поведінки учнів загальноосвітніх закладів.

Яким повинен бути вчитель? Що найголовніше в його образі? Які якості педагога повинні бути першочерговими? Ці питання піднімалися впродовж століть.

Стосовно вчительської діяльності та образу вчителя відомий український педагог, неординарна особистість, талановитий вчитель Василь Олександрович Сухомлинський зазначав, що „...ні в якому ділі помилки і невдачі не ведуть до таких наслідків, як у вчительському. Учитель зобов'язаний - перед суспільством, перед батьками - працювати тільки правильно, тільки добре...” [3, 341.]

На сьогоднішній день очевидно, що педагогом повинна бути гуманістично спрямована, демократична особистість, людина-ерудит з творчим мисленням та чіткими моральними цінностями, лідер, що здатен пробудити цікавість, викликати повагу, надихати на діяльність. Саме такими прагнуть бачити' викладачі вищих навчальних закладів своїх вихованців, а директори шкіл - колеги, саме такі вчителі здані вплинути на стан проблеми девіантної поведінки учнів.

З метою підготовки такого вчителя у вищих навчальних закладах створюються спеціалізовані психолого-педагогічні курси, що направлені на розвиток різних якостей майбутніх вчителів. Одним із них є дисципліна „Психолого-педагогічні основи профілактики девіантної поведінки учнів” запроваджена у Черкаському національному університеті ім. Богдана Хмельницького.

Мета дисципліни обумовлена, в першу чергу, актуальністю проблеми поведінкових девіацій серед учнів загальноосвітніх шкіл України, зростанням кількості дітей та підлітків групи ризику та різким підвищенням злочинності серед неповнолітніх.



Проте, чи можливо вирішити дану проблему, чи, ймовірно, це необхідний феномен суспільства? На це питання відповів англійський просвітител ь Роберт Оуен. Видатний соціаліст-утопіст вважав, що „помилково було б думати, що неможливо попередити шкідливі і злочинні дії або що не можна сформува ти в широких розмірах розумні звички у підростаючого покоління. Провина за злочинний характер лежить не на індивіді, а на системі, серед якої він виховується. Знищіть обставини, які сприяють створенню злочинних характерів, - і злочинів більше не буде; замініть їх обставинами, які розраховані на створення звичок до порядку, регулярності, стриманості, праці, - і людина буде володіти цими якостями" [1,110].

В підтвердження даної думки зазначимо, що провідні фахівці, котрі досліджують проблему девіантної поведінки, зазначають, що однією з причин даного негативного явища є недоліки навчально-виховної системи, а саме: необізнаність вчителів, вихователів, викладачів, батьків з психологічними, біологічними, соціальними особливостями дітей певної вікової групи, невміння використовувати індивідуальний потенціал кожного вихованця, незнання основних причин розвитку девіантної поведінки та відсутність навиків профілактичної й корекційної роботи з дітьми. мають поведінкові відхилення. Таким чином, усунення даних недоліків значною мірою вплине на стан проблеми.

Дана дисципліна спрямована на теоретичну та практичну підготовку студентів університету до виконання своїх функціональних обов'язків вчителя, вихователя, викладача в закладах системи освіти України. Формування особистості вчителів здійснюється шляхом усвідомлення механізмів самопізнання, самоствердження та самореалізації особистості. Для підвищення ефективності роботи навчально-виховних процесів побудовано на рефлексивно-особистісному підході. Дана парадигма, на наш погляд, є більш відповідною до сучасного рівня розвитку едукативної системи і продуктивнішою за академічну.

В роботі із студентами застосовуються різноманітні форми навчальної роботи : лекції, диспути, бесіди; групові, індивідуальні та самостійні її види, використовуються інтерактивні технології навчання. Багатоманітність форм роботи забезпечує, по-перше, активність кожного студента, а, по-друге, демонструє студентам різні технології навчання, їх переваги та недоліки.

На практичних заняттях студенти не лише опановують теоретичний матеріал, вони аналізують, обговорюють та моделюють різноманітні педагогічні ситуації. Даний вид роботи дає змогу пережити ті відчуття, які супроводжують проблемну ситуацію, шукати оптимальні, безконфліктні та „безболісні" шляхи її вирішення.

До практичних занять спеціалізованого курсу введений не лише аналіз ситуацій, які пропонує викладач, а й розгляд конфліктних випадків з життя студентів, ситуацій, які вони зустрічали під час навчання в загальноосвітній школі та під час проходження педагогічних практик. Ефективність даного прийому обумовлюється тим, що пережиті ситуації є більш близькими, емоційно наповненими. Окрім цього, аналіз даних ситуацій є додатковим джерелом інформації. Так, із загального переліку конфліктних ситуацій, лише в 17,5% з них вирішувалися вчителями позитивно, а 82,5% призводили до посилення конфлікту та соціального напруження стосунків між вчителями та вихованцями. Більше того, 27,5% усіх конфліктів, описаних студентами, були породжені вчителями (дані цифри - це відсотки від загального числа описаних студентами ситуацій). Таким чином, підкреслюється відповідальність, яку несе вчитель-вихователь під час виконання своїх функціональних обов'язків. В цілому, розгляд конфліктних педагогічних ситуацій розвиває професійно-педагогічну культуру майбутніх вчителів, формує комунікативні компетенції студентів, сприяє їх саморозвитку та самовдосконаленню. З цією ж метою під час опанування курсу студенти знайомляться з різноманітними методиками безконфліктного спілкування, які можна застосовувати не лише в професійній діяльності, а й у повсякденному житті. Однією з таких методик є ^-

повідомлення". Дана методика дає можливість висловити свої почуття, викликати співпереживання в опонента, і, в той же час, не займати позицію агресора. Інша методика, відома під назвою „Метод-Прес", дає можливість чітко і переконливо висловлювати свою точку зору, побажання, прохання, пропозицію тощо.

Ефективність та доцільність даних методик підтверджують дані анкетування. Так, 13,3% респондентів зазначили покращення стосунків з оточуючими, а 17,8% відмітили, що почуваються більш впевнено у спілкуванні після ознайомлення з методиками безконфліктної комунікації.

Впевненість у власних силах, гарні стосунки з оточуючими, привітність - це самовираження на якому наголошував В.О. Сухомлинський: „З того, як і в чому вихователь виражає себе, дитина робить висновок про те, якими є люди взагалі, в чому полягає добро, в чому ідеал. Отже, необхідно, щоб особистість педагога приваблювала вихованців, надихала їх своєю цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, переконань, морально-естетичних принципів, інтелектуальним багатством, працьовитістю" [2, 197].

Таким чином, курс сприяє формуванню вчителя-гуманіста, в наданні йому необхідних психолого-педагогічних знань, оптимістичній спрямованості педагогічної діяльності, розвитку моральних якостей. Все це сприятиме підготовці студентів до творчої і плідної реалізації Державної національної програми "Освіта", Концепції національного виховання, створювати надійну основу для формування вчителів нової формації, які мають забезпечити розвиток і становлення національної школи, її демократичної сутності.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Оуен Р. Педагогические идеи. - М.: Учпедгиз, 1940.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. - Т. 1. - К.: Рад. шк., 1976.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. - Т. 2. - К.: Рад. шк. 1976.

**Наталія Анатоліївна Лещенко**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

## **ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДИН ІЗ ВЕКТОРІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Тенденції розвитку цивілізації в новому тисячолітті зумовлюють необхідність модернізації змісту освіти. Реалізація такого завдання можлива за умови врахування ролі особистості в соціумі. Людина є основною цінністю прогресивного суспільства, а турбота про неї - показником рівня розвитку його свідомості. Саме тому вихідно»: точкою оновлення педагогічного процесу є ідея про цінність та сенс буття особистості У цьому контексті становлення духовності людини стає визначальним.

З проблем духовності дискутують наукові діячі, політики, теологи. Неоднозначні тлумачення категорії духовність та невизначеність критеріїв її сформованості зумовлюють певні труднощі у розумінні даного поняття.

З одного боку, духовність розглядають як втілення в людській особистості- морального закону буття, морального сприйняття світу, його ціннісного осмисленні, якому сприяють гуманітарні знання, загальна культура.

В такому контексті духовність розуміється як етичний рівень буття, що ґрунтується на основі загальнолюдських цінностей. Він передбачає моральну поведінку? як необхідний засіб реалізації людиною її життєвих принципів у суспільстві. Якщо людина моральна, формує своє внутрішнє життя згідно з моральним законом, то вона духовна. Духовна особистість не просто усвідомлює себе, вона є морально суверенною, вміє свідомо і вільно будувати своє життя згідно шкали цінностей моралі.

З іншого боку, не слід обмежувати поняття духовності лише однією стороною людського буття. Воно характеризує цілісну особистість, спосіб такого існування, в якому органічно поєднуються природні, соціальні й

особистісні начала. Так, В.О. Сухомлинський зазначав: „Сфера духовного життя людини - це розвиток, формування і задоволення її моральних, інтелектуальних та естетичних запитів й інтересів у процесі активної діяльності" [5,224].

Дослідник М. Марчук, в свою чергу, розглядаючи духовність як складне й інтегральне поняття, подає таку структуру духовного потенціалу особистості:

- логічне мислення, пов'язане з такими протилежностями, як „істина" й „омана";
- моральне волевиявлення, що здійснює вибір між „добром" і „злом";
- естетичне переживання, зумовлене протиставленням „краси" й „потворності" [3,14].

Отже, сутність духовності складають інтелектуальні, моральні й естетичні цінності особистості, що концептуалізують це поняття у всезагальних категоріях Істини - Добра - Краси, формування яких є одним з пріоритетних завдань виховання особистості.

У формуванні духовності особистості чільне місце' посідає світогляд як узагальнена система поглядів людини на світ і на своє місце в ньому, розуміння сенсу. Світогляд є визначальним у житті людини, спрямовує її поведінку, пізнавальну і творчу діяльність, приводить у систему одержані знання, враження, спостереження.

Духовність не є чимось сталим. Її можна тлумачити як нескінченний процес, який певною мірою залежить як від впливу зовнішніх чинників (історичної епохи, суспільства, школи, родини, об'єктивних обставин), так і від особистісних якостей (особистостей психіки), які забезпечують розвиток людини, сприяють виробленню світогляду, цілей, цінностей та ідеалів, що зіставляються із загальнокультурними цінностями і нормами життя, шліфуються та вдосконалюються у процесі життєдіяльності.

Важливим чинником формування духовності є родинно-побутова культура, яка найсуттєвіше відображає норми стосунків у сім'ї, виховання шанобливого ставлення до батьків, жінки-матері і т.д. Сім'я - це своєрідний осередок духовності, основа духовного становлення особистості. „Сім'я, - відзначає М.Г. Стельмахович, - найбільша вихователька підростаючих поколінь за всіх часів й у всіх, народів, невтомна плекальниця високої духовності та гуманізму, національного духу, характеру, «помості, психології й патріотизму. Справжня сім'я є совістю, честю та доблестю, національною гордістю кожного народу, нації, надбанням педагогічної культури людства" [4,4].

Збагачення духовності особистості передбачає осягнення як національних, так і світових надбань культури. І національне, і загальнолюдське повинно розглядатися як сторони єдиного загальнолюдського процесу. Адже загальнолюдське завжди функціонує завдяки національному і виявляє себе через нього. В той же час освоєння, збагачення національного є водночас освоєнням загальнолюдського.

Духовність особистості означає її інтелектуальний розвиток, що здійснюється у процесі взаємодії людини із суспільством, природою, так і шляхом цілеспрямованої навчально-виховної роботи за умови нерозривної єдності національних загальнолюдських надбань, науково-професійної думки.

В такому баченні проблеми формування духовності особистості, науково невваженим є спроба ототожнення понять духовність, душевність, моральність.

Поняття *духовний* зосереджує на спрямуванні вгору, до ідеалу. Духовне життя - та частина життєдіяльності людини, яка пов'язана з її свідомістю, мисленням і спрямована на підвищення свого „Я". Духовність є роботою розуму та волі з власного самовдосконалення.

Поняття *душевний*, в свою чергу, концентрує на внутрішньому світі особистості: думках, переживаннях, мріях, цілях, планах, прагненнях.

Духовність - індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити „для інших". Під духовністю переважно розуміють першу з потреб, під душевністю - другу. Душевність характеризується добрим ставленням особи до людей, які її оточують, увагою, готовністю прийти на допомогу, розділити радість і горе. З категорією духовність співвідноситься потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя. Людина духовна в тій мірі, в якій вона задумується над цим питанням і прагне дістати на них відповідь. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності.

Поняття *моральність* визначає направленість на інших людей. Моральна особистість діє не лише з користю для себе, а й для партнера, тобто на основі регульованих правил співжиття, соціальних норм суспільства.

Реалізація вищезазначених положень можлива за умови внесення певних змін у зміст навчальних дисциплін суспільно-соціального циклу - релігієзнавства, етики та естетики, культурології, історії вітчизняного та зарубіжного мистецтва. Також у зміст предметів гуманітарного (української та зарубіжної літератури) та психолого-педагогічного (етнопедагогіка, етнопсихології, історії педагогіки, педагогіки) циклів. Студент повинен знати твори вітчизняних класиків педагогіки, які стояли біля джерел формування духовності: Г. Сковороди, С. Русової, К. Ушинського, М. Грушевського. Б. Грінченка, В. Сухомлинського.

Більше уваги слід приділити добору творів духовної тематики на заняттях з музики, образотворчого мистецтва, наблизити майбутніх учителів до духовних джерел рідного краю.

Отже, у процесі навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі маємо не лише давати знання, виховувати педагога, а й формувати його особистість, щоб він став, як зазначав Т.Г. Шевченко, «... апостолом правди і науки, уособленням совісті нації».

### Використані інформаційні джерела:

1. Вишневецький О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студ. вищих нав. закладів. - Дрогобич: Коло, 2003. - 528 с.
2. Кононко О. Духовність, душевність, моральність... / Дошкільне виховання. - 2004. - № 4.
3. Мельничук М. Концептуальні засади духовного розвитку дітей // Дошкільне виховання. - 1998. - № 10.
4. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. - К., 1996.
5. Сухомлинський В.А. Избр. произведения в 5 т. — Т. 1. — К.: Рад. школа, 1979.

**В.В. Киливник,**

*аспірант кафедри теорії та*

*історії педагогіки*

## УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*У статті проведено аналіз наукової літератури з теми дослідження. Розглядаються умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови. Проаналізовано поняття компетентності майбутнього вчителя англійської мови, розкрито складові успішного формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя англійської мови. Розглянуто різні погляди вчених щодо умов формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови.*

**Ключові слова:** *умови, компетентність, соціокультурна компетентність, майбутній учитель англійської мови.*



**Постановка проблеми.** Соціокультурна компетентність передбачає наявність знань про національно-культурні особливості етносу цієї країни, мова якої вивчається, норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв іноземної мови й уміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм. Тим самим сучасна концепція мовної освіти наголошує на необхідності не обмежувати вивчення іноземної мови її вербальним кодом, а формувати у свідомості школяра «картину світу», притаманну носієві цієї мови як представникові певної культури й соціуму. Тому формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови вимагає від педагога не просто певної системи дидактичних знань і вмінь зовсім іншого змісту, а саме таких, що дозволяють його учням вистояти під натиском не тільки достатку інформації, але й у спілкуванні з тими, хто інакше мислить, серед яких кожному доведеться жити й працювати. Педагог повинен володіти відповідною особистісною спрямованістю, індивідуальною культурою та досвідом соціальної рефлексії. Для формування у майбутніх учителів англійської мови соціокультурної компетентності необхідно сам процес навчання оформити так, щоб ця мета була найбільш успішно реалізована.

**Аналіз попередніх досліджень та публікацій.** Соціокультурну компетентність досліджували такі зарубіжні педагоги як Е. Боголюбова, Б. Гершунський, В. Зінченко, В. Ледньов, Б. Ліхачова, Н. Пахомов, Н. Розов, Н. Щуркова та інші. Вітчизняні педагоги такі як В. Буряк, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремінь, В. Мадзігон, Н. Ничкало, М. Євтух та інші досліджували діяльність на засадах комунікативних умінь та навичок у процесі вивчення гуманітарних дисциплін і стверджували, що соціокультурна компетентність є важливою складовою загальнокультурного розвитку суспільства. Теоретичне підґрунтя для формування соціокультурної компетенції особистості закладено і у працях зарубіжних авторів М. Бірама, Дж. Вальдеса, Ж. Зарат, М. де Карло, В. Сафонові, П. Сисоєва та ін., а також вітчизняних дослідників С. Ніколаєва, О. Першукова та ін. Важливість формування соціокультурної компетентності визнається як закордонними А. Печеї, К. Роджерс, П. Сорокін, М.А. Бердяєв,

В.Н. Соловова та ін., так і вітчизняними дослідниками А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинський, І.А. Зязюн, Г.А. Бал, І.Д. Бех, А.В. Глузман, С.В. Савченко, А.І. Капська та інші. Але, на жаль, у психолого-педагогічній літературі нема однозначного визначення поняття соціокультурної компетентності.

**Мета статті** – передбачає розглянути умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасне полікультурне суспільство вимагає від системи освіти підготовки цілісної, варіативно мислячої, креативної особистості, яка була б здатна керувати інноваційною діяльністю, уміла б швидко й влучно приймати самостійні рішення й нести за них відповідальність, яка б володіла широкими комунікативними вміннями й навичками, що є компонентами важливої складової загальної культури людини - соціокультурної компетентності.

Традиційні форми навчання, які використовуються в системі підготовки майбутніх учителів англійської мови мають найчастіше репродуктивний характер і, якщо і впливають, то винятково на когнітивні структури особистості педагога. Проте життєві цінності не можуть передаватися тим же шляхом, що й знання, уміння, навички: шлях їх опанування лежить перш за все через переживання. Це положення стало вихідною передумовою в пошуках найбільш ефективних способів впливу на особистість педагога з метою переорієнтації його на гуманістичну парадигму у викладанні й розкритті його творчої індивідуальності.

Соціокультурна компетентність - надзвичайно важлива основоположна характеристика особистості і, особливо, особистості сучасного педагога в плані його професійної та особистісної готовності до здійснення гуманістично зорієнтованого педагогічного процесу. Досягнення високого рівня соціокультурної компетентності варто розглядати в контексті формування цілісної, гармонійної, соціально активної особистості, яка характеризується такими особливостями, як: орієнтація на позитивне, а не на негативне

сприйняття життя; здатність реально оцінювати себе й добре розуміти інших; прагнення до безперервного оновлення й удосконалення своїх знань; упевненість у собі.

Проте, незважаючи на різноманіття визначень поняття «соціокультурна компетентність особистості», стосовно проблеми «соціокультурної компетентності особистості педагога» в науці склалася парадоксальна ситуація: з одного боку, існує велика кількість досліджень, так або інакше пов'язаних з вивченням окремих аспектів визначеної проблеми, а з іншого, - не визначена однозначно сутність самого феномена соціокультурної компетентності як педагогічного, психологічного та філософського компонентів професійної підготовки. З цього можна зробити висновок, на даному етапі розвитку педагогічної думки проблема соціокультурної компетентності в плані загальної готовності спеціалістів до здійснення педагогічної діяльності ще не є достатньо вирішеною. Нас особливо зацікавила проблема формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови.

Формування у майбутніх учителів англійської мови соціокультурної компетентності передбачає наявність знань про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм, адже оволодіння англійською мовою, як і будь-якою іншою мовою можна із впевненістю кваліфікувати як компонент загальної культури особистості, за допомогою якого вона (особистість) прилучається до світової культури. [4, с.167]. Проте, представляється аксіоматичним, що міжкультурна комунікація (діалог культур), може бути реалізована тільки на усвідомленій національно - культурній базі рідної мови. Такий діалог можливий лише за тих умов, якщо майбутні учителі англійської мови усвідомлюють свою власну культуру, а відповідно й культуру та історію свого рідного краю. Наприклад, подавати на вивчення тексти про культурні пам'ятки Лондона треба паралельно із текстами про культурні пам'ятки Києва,

тобто вивчати культуру іншої країни із живим співвідношенням культури рідної країни, в цьому разі результати засвоєння будуть більш продуктивними.

Процес формування соціокультурної компетентності доцільно реалізувати в рамках основної професійної підготовки, тобто на тому предметному змісті, який і складає основу майбутньої педагогічної спеціалізації. У такому випадку соціокультурна компетентність як психологічне новоутворення стане центральним особистісним новоутворенням.

Особливий інтерес у цьому плані мають мовні спеціалізації, у рамках яких уже існують організаційно-цільові передумови для формування соціокультурної компетентності, тому що освоєння мовних спеціалізацій передбачає формування й удосконалення білінгвальної комунікативної компетентності в усному, в писемному спілкуванні з урахуванням соціокультурних особливостей сучасного полікультурного світу. Ми вважаємо, що достатньо сформована комунікативна компетентність, у тому числі й в області інформаційної грамотності, є значущою рисою розвиненої соціокультурної компетентності.

Отже, соціокультурна компетентність - багатоаспектне, багатокомпонентне явище. Очевидно, що саме тому деякі дослідники трохи однобічно трактують цей феномен: як рівень знань соціокультурного контексту при використанні мови, а також як характеристику досвіду спілкування та використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях; як лінгвокраїнознавчі знання, уявлення про основні національні звичаї та традиції, як систему навичок і вмінь, що дозволяють узгоджувати свою поведінку відповідно до цих знань.

Безумовно, формування лінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують успішну комунікацію, важливе для педагога. Але, на наш погляд, формування тільки цих якостей недостатньо для підготовки сучасного педагога, тому що проблема соціокультурної компетентності як базової

складової професійно-педагогічної компетентності є комплексною, і вирішуватися повинна комплексно.

Для того, щоб така якість була сформована, необхідно:

- зробити викладання навчальних дисциплін за професійним спрямуванням більш проблемно-орієнтованим;
- ширше використовувати рефлексивний підхід у навчанні;
- стимулювати у майбутніх учителів англійської мови розвиток уміння не тільки відповідати на поставлені питання, але й формулювати свої власні питання з курсу;
- переглянути традиційні ролі викладача та майбутнього учителя англійської мови під час навчального процесу й, роль викладача на занятті.

Зазначимо, що майже всі наукові праці та дослідження присвячені формуванню соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в навчальному процесі у ВНЗ. Тому для набуття майбутніми учителями англійської мови соціокультурного іншомовного досвіду також необхідна цілеспрямована організація позанавчальної діяльності, що зорієнтує студентів на активну участь у сфері міжкультурної комунікації. [5; с.4]

Проте, варто звернути увагу й на форми навчання, адже для формування у майбутніх учителів англійської мови соціокультурної компетентності необхідно сам процес навчання оформити так, щоб ця мета була найбільш успішно реалізована. Традиційні форми навчання, які використовуються в системі підготовки майбутніх учителів англійської мови мають найчастіше репродуктивний характер і, якщо і впливають, то винятково на когнітивні структури особистості педагога. Проте життєві цінності не можуть передаватися тим же шляхом, що й знання, уміння, навички: шлях їх опанування лежить перш за все через переживання. Це положення стало вихідною передумовою в пошуках найбільш ефективних способів впливу на особистість педагога з метою переорієнтації його на гуманістичну парадигму у викладанні й розкритті його творчої індивідуальності.

Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови буде успішним і сприятиме розвитку їх мовної особистості, якщо:

1) цілеспрямовано розвивати вміння і навички мовленнєвої діяльності в соціокультурній сфері на основі синтезу лінгвокультурологічного, соціокультурного та компетентнісного підходів до викладання англійської мови як іноземної;

2) визначити ефективні методи навчання, що раціонально поєднують як традиційні, так й інноваційні (ігрові та проблемні); [3; с.7]

3) розробити спеціальну систему вправ і завдань для навчання майбутніх учителів англійської мови спілкування в соціокультурній сфері на засадах методики міжкультурної освіти.

Крім того, важливою складовою успішності процесу формування соціокультурної компетентності майбутнього фахівця, є власне особистість самого викладача, який своїм прикладом має наочно продемонструвати переваги соціокультурної компетентності. Варто зауважити, що найбільш ефективним методом налагодити контакт викладача й студента є особистісно-орієнтовний підхід до кожної особистості. Належна професійна підготовка викладача до здійснення особистісно-орієнтованої освіти буде забезпечена за умов:

- наявності у викладача високого рівня соціокультурної компетентності як інтегральної професійно значущої якості особистості;

- забезпечення відповідних організаційно-педагогічних умов для формування і виявлення соціокультурної компетентності в майбутніх вчителів англійської мови;

- реалізація в навчальному процесі розробленого комплексу навчальних діянь, спрямованих на формування високого рівня соціокультурної компетентності в майбутніх учителів англійської мови.

Воробйова І.А. вважає, що формування соціокультурної компетентності буде успішним при дотриманні таких умов: науковості та доступності

матеріалу, що пропонується для вивчення; спрямованості на міжкультурну комунікацію, на завдання реального спілкування з носіями мови у типових сферах діяльності та комунікативних ситуаціях; системного підходу до процесу формування соціокультурної компетенції; забезпечення цілісності знань про країну, мова якої вивчається, шляхом інтеграції змісту навчання на основі міжпредметних зв'язків; посилення соціокультурного аспекту у відборі лексичного мінімуму та текстів для навчання іноземної мови. [1; с. 8]

Колодзько Т.М. вважає процес формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов буде успішним у разі дотримання таких умов, як створення дидактичної моделі процесу формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов; застосування системного і комунікативно-діяльнісного підходів до процесу формування соціокультурної компетенції та використання доцільно відібраного навчального матеріалу; стимулювання творчої пізнавальної діяльності студентів; спрямування навчального процесу на міжкультурну комунікацію. [2 с. 9]

Зважаючи на всі ці аспекти, у процесі формування соціокультурної активності майбутніх учителів англійської мови, центром уваги викладача, який цим процесом керує, повинна бути не адаптивна активність студентів (виконання вправ, завдань за жорсткими схемами, шаблонами, сліпе копіювання моделей, зразків та ін.), а усвідомлення кожним студентом узагальнених принципів і пошук нових форм самоаналізу, самоконтролю, самооцінки.

Тому одним із пріоритетних напрямів підготовки майбутніх учителів англійської мови є залучення до міжкультурного спілкування, формування в них комунікативної компетентності та її важливого складника - соціокультурної компетентності, необхідної для здійснення міжкультурного спілкування в сучасному полікультурному соціумі.

**Висновок.** Отже, можемо підсумувати все вищесказане та дійти до такого висновку. В психолого-педагогічній літературі немає єдиного розуміння визначення соціокультурної компетентності майбутніх учителів,

проте важливість формування такої особистісно значущої професійної якості в майбутніх учителів англійської мови в плані їхньої професійної і особистісної підготовки до здійснення гуманістично орієнтованого освітнього процесу визнана всіма дослідниками беззаперечно.

Формування соціокультурної компетентності - процес цілісний і багатогранний, такий, що припускає не просто навчання майбутнього вчителя англійської мови новим способам професійної діяльності. Тому формування соціокультурної компетентності доцільно здійснювати в рамках основної професійної підготовки, тобто в процесі навчання й на тому наочному змісті, який складає основу майбутньої спеціалізації. У цьому випадку соціокультурна компетентність майбутнього вчителя англійської мови як психічне новоутворення стає центральним особистісним новоутворенням.

Процес формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів англійської мови не повинен бути спонтанним, стихійним процесом. Програмоване досягнення високого рівня соціокультурної компетентності можливе тільки при здійсненні спеціальних формуючих методичних дій, які вимагають самовизначення, самовираження індивіда, його творчої самореалізації.

#### **Використані інформаційні джерела:**

1. Воробйова І.А. Формування соціокультурної компетентності учнів старшої школи засобами іноземної мов: Дис....канд.пед.наук: 13.00.09. – К., 2003. – 179с.
2. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: Дис.. ....канд.пед.наук: 13.00.04. – К., 2005. – 218 с.
3. Кушнір І.М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови: Дис.. ....канд.пед.наук: 13.00.02. – Х., 2012. – 189 с.
4. Чернуха Н.М., Мурзіна А.В. Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів філологів / Н.М. Чернуха, А.В.



Мурзіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 9 (172). – 2009. – С. 165 – 173.

5. Шехавцева С.О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у поза навчальній діяльності університету: Дис....канд.пед.наук: 13.00.04. – Луганськ, 2009. – 202 с.
6. Щербань Т.Д. Компетентність – якісна характеристика спілкування // Проблеми загальної та педагогічної психології. /Т.Д.Щербань // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка, АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. IV. – К.: «Гнозис», 2002. – С.327-332.