

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X

INDEX  COPERNICUS  
I N T E R N A T I O N A L

ICV 2016: 58.82

# ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія  
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Виходить 18 разів на рік

Заснований у березні 1997 року

№ 13-14. 2017

Черкаси – 2017

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –**  
**Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**  
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 21391-11191Р від 25.06.2015

У матеріали «Вісника» включено статті з актуальних проблем теорії і методики управління професійною підготовкою майбутніх фахівців у сфері дошкільної, початкової, біологічної, філологічної освіти, фізичної культури і спорту, хореографії. Заслужують на увагу публікації з історії становлення й розвитку зарубіжної та вітчизняної освіти. Актуальним є доробок із питань методології науково-педагогічних досліджень у сфері післядипломної та методичної освіти, а також корпоративної культури викладачів вищої школи.

Окрему добірку становлять статті, що презентують авторський досвід щодо інтерференції навичок іноземних студентів у процесі професійно орієнтованої міжкультурної комунікації, розвитку неформальної освіти дорослих Фінляндії та Республіки Польща.

Наукові статті збірника стануть у нагоді викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами теорії і методики управління освітою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук» на підставі Наказу МОН України від 12 травня 2015 р. № 528).

**Випуск №13-14 наукового журналу Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» рекомендовано до друку та до поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 2 від 17.10.2017).**

*Журнал індексується у міжнародній наукометричній базі Index Copernicus (ICV 2016: 58.82) та реферується Українським реферативним журналом «Джерело» (засновники: Інститут проблем реєстрації інформації НАН України та Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського), індексується Google Scholar.*

**Головна редакційна колегія:**

*Черевко О.В.*, д.е.н., проф. (головний редактор); *Боечко Ф.Ф.*, член-кор. НАПН України, д.б.н., проф. (заступник головного редактора); *Корновенко С.В.*, д.і.н., проф. (заступник головного редактора); *Кирилюк Є.М.*, д.е.н., проф. (відповідальний секретар); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф.; *Біда О.А.* д.пед.н., проф.; *Гнезділова К.М.*, д.пед.н., доц.; *Головня Б.П.*, д.т.н., доц.; *Гусак А.М.*, д.ф.-м.н., проф.; *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф.; *Земзюліна Н.І.*, д.і.н., проф.; *Жаботинська С.А.*, д.філол.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Кукорудза І.І.*, д.е.н., проф.; *Лизогуб В.С.*, д.б.н., проф.; *Ляшенко Ю.О.*, д.ф.-м.н., доц.; *Марченко О.В.*, д.філос.н., проф.; *Масненко В.В.*, д.і.н., проф.; *Мігус І.П.*, д.е.н., проф.; *Мінаєв Б.П.*, д.х.н., проф.; *Морозов А.Г.*, д.і.н., проф.; *Перехрест О.Г.*, д.і.н., проф.; *Поліщук В.Т.*, д.філол.н., проф.; *Селіванова О.О.*, д.філол.н., проф.; *Чабан А.Ю.*, д.і.н., проф.; *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф.

**Редакційна колегія серії:**

*Гнезділова К.М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Методика навчання»); *Сердюк З.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Методика навчання»); *Шпак В.П.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Управління освітою»); *Михальчук О.О.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Управління освітою»); *Десятов Т.М.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Бондаренко О.М.*, к.пед.н. (відпов. секретар напрямку «Теорія та історія педагогіки»); *Архипова С.П.*, к.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Соціальна педагогіка»); *Майборода Г.Я.*, к.пед.н., доц. (відпов. секретар напрямку «Соціальна педагогіка»); *Данилюк С.С.*, д.пед.н., проф. (відпов. редактор напрямку «Професійна освіта»); *Лодатко С.О.*, д.пед.н., проф. (відповідальний секретар напрямку «Професійна освіта»); *Акуленко І.А.*, д.пед.н., проф.; *Бурда М.І.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Вовк О.І.*, д.пед.н., проф.; *Грабовий А.К.*, к.пед.н., доц.; *Грищенко В.Г.*, к.пед.н., доц.; *Дімітріна Каменова*, проф. (Болгарія); *Євтух М.Б.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Капська А.Й.*, д.пед.н., проф.; *Кондрашова Л.В.*, д.пед.н., проф.; *Король В.М.*, к.пед.н., проф.; *Крилова Т.В.*, д.пед.н., проф.; *Кузьмінський А.І.*, член-кор. НАПН України, д.пед.н., проф.; *Мельников О.І.*, д.пед.н., проф. (Білорусь); *Мілушев В.Б.*, доктор, проф. (Болгарія); *Ничкало Н.Г.*, д.пед.н., проф., академік НАПН України; *Остапенко Н.М.*, д.пед.н., проф.; *Семеріков С.О.*, д.пед.н., проф.; *Симоненко Т.В.*, д.пед.н., проф.

**Адреса редакційної колегії:**

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,  
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,  
кафедра початкової освіти. Тел. (0472) 33-10-97  
web-сайт: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>  
e-mail: [hpakvalentina64@gmail.com](mailto:hpakvalentina64@gmail.com)

## ЗМІСТ

<b>АКУЛЕНКО І. А., МАКСИМЕНКО Т. І.</b> Навчання учнів доведень теорем (погляд учителів).....	7
<b>БАЛАШОВ Д. І.</b> Хронологічний аналіз застосування інноваційних видів рухової активності з гімнастичною спрямованістю в професійній підготовці фахівців фізичної культури .....	15
<b>БЕРЕЗА Л. О.</b> Інтерференція навичок іноземних студентів у процесі п рофесійно орієнтованої міжкультурної комунікації.....	22
<b>БЕРМУДЕС Д. В.</b> Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів.....	28
<b>ГНЕЗДІЛОВА К. М.</b> Взаємини суб'єктів освітнього процесу в історії університетів.....	35
<b>DUBROVINA I. V., NESTERUK L. O.</b> Readiness of the teacher to the challenges of the information society in the space of self-education .....	43
<b>ЖИДКОВ О. Е.</b> Навчальне моделювання студентами застосовування методу проектів у навчанні учнів математики.....	48
<b>ЗОРОЧКІНА Т. С.</b> Становлення та розвиток освіти у Великій Британії (кінець XIX – початок XX ст.).....	54
<b>ІВАХ С. М.</b> Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей дошкільного віку в умовах вищого закладу освіти.....	59
<b>КИРЯН Т. І.</b> Вплив науково-технічного розвитку на структуру медичних вищих закладів освіти України в кінці XX – на початку XXI століть .....	66
<b>KONDRASHOV M. M.</b> Methodological support training for success of university students .....	74
<b>КОРЖ-УСЕНКО Л. В.</b> Соціально-правовий статус і професійна самореалізація викладача вищої школи України на початку XX століття .....	82

**LUTSENKO K. O.**

The theoretical justification of the components of the model of management of monitoring the quality of education for future managers..... 92

**МЕЛЕШКО І. В.**

Основні складники розвитку неформальної освіти дорослих Фінляндії..... 98

**МИХАЛЬЧУК О. О.**

Управління освітнім процесом в університетах третього віку Польщі ..... 103

**НЕКОЗ І. В.**

Питання поглиблення полікультурної спрямованості мовної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму ..... 109

**НИКОЛАССКУ І. О.**

Керівництво дослідно-експериментальною роботою загальноосвітніх навчальних закладів як сфера професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної педагогічної освіти ..... 114

**НІНОВА Т. С.**

Динаміка формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки ..... 120

**СИМОНЕНКО Т. В.**

Формування риторичної компетентності особистості майбутнього фахівця в умовах сучасної освітньої парадигми ..... 130

**СТРІЛЕЦЬ А. В.**

Світові тенденції розвитку контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку..... 137

**ЧЕРНЯЩУК Н. Л.**

Організаційно-педагогічні умови впровадження моделі управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів у магістратурі технічного університету ..... 144

**ШПАК В. П.**

Деонтологічний підхід як методологічне підґрунтя науково-педагогічних досліджень у системі медичної освіти..... 150

**ЯЦИНА С. М.**

Психологічні засади формування професійних умінь у майбутніх учителів початкової школи ..... 159

## CONTENT

<b>AKULENKO I. A., MAKSYMENKO T. I.</b> Teaching students to prove mathematical statements (teachers' vision) .....	7
<b>BALASHOV D. I.</b> Chronological analysis of the use of innovative types of motor activity with a gymnastic orientation in the professional training of specialists in physical culture and sports .....	15
<b>BEREZA L. O.</b> Interference of students of foreign students in the process of professionally oriented intercultural communication .....	22
<b>BERMUDES D. V.</b> Pedagogical conditions of formation of readiness of future physical education and choreography teachers for implementation of variant modules.....	28
<b>GNEZDILOVA K. M.</b> Relations between the subjects of educational process in the history of universities .....	35
<b>DUBROVINA I. V., NESTERUK L. O.</b> Readiness of the teacher to the challenges of the information society in the space of self-education .....	43
<b>ZHYDKOV O. E.</b> Students' educational simulation of applying project methods in teaching mathematics for pupils.....	48
<b>ZOROCHKINA T. S.</b> Formation and development of education in the Great Britain at the end of the 19th and beginning of the 20th century .....	54
<b>IVACH S. M.</b> Preparation of future educators for working with parents of preschool children in the conditions of higher educational institutions .....	59
<b>KYRYAN T. I.</b> The influence of scientific and technical development on the structure of medical universities of Ukraine at the end of the XX – the beginning of the XXI centuries .....	66
<b>KONDRASHOV M. M.</b> Methodological support training for success of university students .....	74
<b>KORZH-USENKO L. V.</b> Social-legal status of the teacher of higher school in Ukraine at the beginning of the XX century .....	82

**LUTSENKO K. O.**

The theoretical justification of the components of the model of management of monitoring the quality of education for future managers ..... 92

**MELESHKO I. V.**

Main constituents of non-formal adult education in Finland ..... 98

**MYKHALCHUK O. O.**

Management of educational process at the university of the third age in Poland ..... 103

**NEKOZ I. V.**

The issue of deepening the multicultural orientation of language training of future specialists in the field of tourism ..... 109

**NIKOLAESKU I. O.**

Management of research-experimental work of general learning educational institutions as a field of professional and pedagogical self-realization of the pedagogical education system's teacher ..... 114

**NINOVA T. S.**

Dynamics of formation of ecological consciousness of future teachers of initial school in the professional preparation process ..... 120

**SIMONENKO T. V.**

Formation of the Rhetorical Competence of the Personality of a Future Specialist in the Contemporary Educational Paradigm ..... 130

**STRILEZ A. V.**

World trends in development of control and evaluation of the results of educational activity of young school schools ..... 137

**CHERNYASHCHUK N. L.**

Organizational and pedagogical conditions of the implementation of the quality managing module for preparation of future pedagogic engines of the technical university magistrate..... 144

**SHPAK V. P.**

Deontological approach as a methodological subject of scientific-pedagogical researches in the system of medical education..... 150

**YATSYNA S. M.**

Views of modern methods on formation of professional lessons in future philologist teachers ..... 159

УДК 372.851 (045)

**АКУЛЕНКО Ірина Анатоліївна**,  
доктор педагогічних наук, професор кафедри  
алгебри і математичного аналізу,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького, Україна  
e-mail: akulenkoira@ukr.net

**МАКСИМЕНКО Тетяна Іванівна**,  
учитель математики, Хутірська ЗОШ  
I-III ступенів Черкаської районної ради, Україна

### НАВЧАННЯ УЧНІВ ДОВЕДЕНЬ ТЕОРЕМ (ПОГЛЯД УЧИТЕЛІВ)

***Анотація.** Описано результати проведеного опитування вчителів математики для виявлення сучасного стану навчання доведень теорем у практиці навчання геометрії в основній школі. Метою опитування було: 1) виявити ціннісне ставлення учителів до методичної діяльності з навчання учнів доведень теорем у курсі планіметрії; 2) установити, чи реалізують учителі всі етапи роботи з теоремою (робота з формулюванням теореми, з пошуку способу її доведення, із власне доведення теореми і його закріплення), які методичні прийоми вони переважно застосовують у такій діяльності; 3) з'ясувати, які утруднення, на думку вчителів, переважають в учнів у процесі навчання доведень теорем у курсі геометрії основної школи. Результати опитування та їх аналіз наведено в статті.*

***Ключові слова:** основна школа; теореми; навчання доведень теорем; робота з формулюванням теореми; пошук доведення теореми; доведення теореми; закріплення доведення теореми.*

**Постановка проблеми.** Одна з головних цілей навчання математики в основній школі – розвиток логічного мислення школярів, формування в учнів прийомів несуперечливих, послідовних, доказових міркувань. Формуються ці прийоми та їх складники (окремі дії та операції), зокрема, під час навчання учнів доведень математичних фактів. Нині, як показують опитування вступників до закладів вищої освіти, вивчення доведень і опанування способів пошуку доведень знаходяться поза фокусом їхньої уваги під час навчання у школі, оскільки такі завдання не виносяться на заключний етап державної підсумкової атестації випускників закладів середньої освіти і не включені до зовнішнього незалежного оцінювання з математики. Другорядне значення навчанню доведень (на відміну від власне вивчення доведень) надають і студенти – майбутні вчителі математики. Тому було поставлене завдання – розглянути проблему навчання доведень математичних фактів з погляду вчителів математики, які здійснюють навчання школярів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На різних етапах шкільної математичної освіти, як зауважують у своїх працях Г. Бевз [1], В. Болтянський [2], М. Бурда [3], Я. Грудьонов [4], В. Далінгер [8], О. Лященко [5], М. Метельський [6], З. Слєпкань [11], Г. Саранцев [9], О. Скафа [10], А. Столяр [12], Н. Тарасенкова [13] та інші, реалізуються різні етапи навчання доведень. У початковій школі (О. Гришко [15]) формується початковий суб'єктний досвід щодо верифікації певних тверджень (перевірка, переважно дослідним шляхом, індуктивні міркування на основі повної й неповної індукції). У 5-6-х класах реалізується пропедевтичний етап щодо навчання учнів евристичних прийомів (О. Скафа [10]), опанування окремих логічних умінь і вдосконалення загальних і спеціальних розумових прийомів, формування ціннісного ставлення до необхідності не лише дослідної перевірки правильності певного твердження з опорою на попередньо сформований суб'єктний досвід, а й до

провадження доказових міркувань з опорою на інтуїтивні неусвідомлювані вміння застосовувати логічні операції й закони у створенні суджень і умовиводів (І. Акуленко [14]). У 7-8-х класах учні демонструють спроможність будувати ланцюжки умовиводів, що ґрунтовані на законах логіки, і усвідомлювати цей процес, однак налаштовані школярі цього вікового періоду здебільшого на запам'ятовування представленого їм доведення (з опорою на виділення його головної ідеї, виокремлення кроків у доведенні), аніж на самостійне його створення, «винайдення». Оскільки старший шкільний вік (за характеристикою психологів (П. Блонський [7], Д. Халперн [16] та ін.) – це вік, коли у школярів формуються операційні структури доведень, і вони усвідомлено послуговуються ними в самостійному пошуку і конструюванні доведень, проблема навчання учнів доведень математичних тверджень є актуальною як для основної, так і для старшої школи, у навчанні як алгебри, так і геометрії.

**Визначення невіршених раніше частин загальної проблеми.** Як показують проведені дослідження, навчання доведень математичних тверджень постає у фокусі уваги вчителів здебільшого під час вивчення теорем і розв'язування задач на доведення в курсі планіметрії основної школи. У навчанні курсу алгебри чи стереометрії ця діяльність стає другорядною або нівелюється зовсім за рахунок зміщення акцентів на розв'язування обчислювальних задач (хоч варто зауважити, що доведення є вагомим складником у розв'язаннях багатьох стереометричних задач на обчислення). Тому в нашому дослідженні було поставлено низку завдань: 1) виявити ціннісне ставлення вчителів до методичної діяльності з навчання учнів доведень теорем у курсі планіметрії; 2) установити, чи реалізують учителі всі етапи роботи з теоремою (робота з формулюванням теореми, з пошуку способу її доведення, із власне доведення теореми і його закріплення), яким методичним прийомам вчителі надають перевагу в такій діяльності; 3) з'ясувати, які утруднення, на думку вчителів, переважають в учнів у процесі навчання доведень теорем у курсі геометрії основної школи. Уживаючи термін «доведення теорем» будемо мати на увазі доведення математичних тверджень, що сформульовані у вигляді власне теорем, і у вигляді задач на доведення. Для розв'язування вищенаведених завдань було організовано опитування вчителів математики.

**Мета статті** – описати результати проведеного опитування вчителів математики для виявлення сучасного стану навчання доведень теорем у практиці навчання геометрії в основній школі.

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Учителям було запропоновано взяти участь в опитуванні щодо особливостей навчання учнів доведень у курсі геометрії основної школи. Аналіз особового складу вчителів, які брали участь в анкетуванні (загальною кількістю 125 осіб), показав, що більшість із них здійснює навчання математики саме в основній школі. У 7-х класах – 52,8 %, у 8-х – 56 %, у 9-х класах – 53,6 %, у 10-х класах – 37,6 %, у 11-х – 39,2 %. Більшість опитаних учителів мали вагомий досвід роботи у школі. Стаж роботи у школі в 8,8 % респондентів становив до 5-ти років, від 5-ти до 10-ти років – у 13, 6 %, від 10-ти до 20-ти років – у 26,4 %, більше 20-ти років – у 51,2 %.

На запитання: «Чи вважаєте Ви за необхідне навчання доведень на уроках геометрії в основній школі?», – відповіді вчителів розподілилися так: так, інколи, вивчаємо з учнями доведення лише окремих теорем із тих, що подані в підручнику (64 %); так, завжди, вивчаємо з учнями доведення всіх теорем, що подані в підручнику (26,4 %); ні, ніколи, пропонуємо учням користуватися теоремами як готовими фактами (6,4 %).

Додатково вчителі зауважували, що доводять з учнями тільки ті теореми, що передбачені програмою з геометрії для основної школи. Якщо навчання відбувається у класах із поглибленим вивченням математики, то доведенням приділяється значна



увага, а у класах, де навчання математики здійснюється на академічному рівні, на це не вистачає часу, учні вивчають доведення лише окремих (ключових) теорем.

Тобто, в опитуванні брали участь активні, досвідчені вчителі, які мають свою позицію і досвід стосовно навчання учнів доведень теорем.

Оскільки навчання доведень теорем розпочинається з мотивації їх вивчення й роботи з формулюванням теореми, тому вчителям було запропоновано низку відповідних запитань. Опитування виявило, що систематично спеціальну роботу щодо мотивації вивчення теорем проводять 65,1 % респондентів. Інша частина вчителів (35,9 %) мотивують вивчення теорем курсу геометрії основної школи несистематично, час від часу. Відтак, неналежна мотивація до вивчення доведень теорем стає в учнів першою вагомою перешкодою на шляху до опанування відповідних способів математичної і розумової діяльності.

Серед прийомів, яким учителі надають перевагу під час мотивації вивчення теорем, найбільш уживаними виявилися показ практичної значущості застосування теореми для розв'язування задач прикладного характеру (ним послуговуються 76,7 % учителів) і показ практичної значущості теореми для доведення інших теорем (41,1 %). Порівняно нечасто для мотивації вивчення теорем учителі звертаються до історичних фактів, що пов'язані з ім'ям учених, на честь яких названо теорему (32,6 %). Мотивують вивчення теорем шляхом виконання побудов та їх дослідження 28,7 % опитаних учителів, створюють умови для моделювання природних явищ і узагальнення спостережень із метою мотивації вивчення теорем 19,4 % респондентів. Виявлені результати показали, що в освітньому процесі переважно не створюються належні умови до проведення учнями власних досліджень шляхом виконання побудов, вимірювань, узагальнень спостережень, висунення припущень стосовно властивостей геометричних фігур для подальшого їх доведення чи спростування. Водночас, звернення більшості вчителів до наведення практичної значущості застосування теореми для розв'язування задач прикладного характеру є важливим показником реалізації прикладної спрямованості навчання планіметрії.

Наступним етапом роботи з теоремою є робота з її формулюванням, яка має на меті досягнення розуміння учнями сутності математичного факту, що встановлює теорема. З-поміж опитаних учителів більшість (71,3 %) завжди виділяють час для роботи з формулюванням теореми. Здійснюють таку роботу епізодично 27,9 %, не провадять такої роботи взагалі 0,8 % респондентів. Проводячи роботу з формулюванням теореми виділяють умову, роз'яснювальну частину і вимогу 56,6 % респондентів, виділяють тільки умову і вимогу 39,5 %, виділяють тільки умову теореми 3,9 % опитаних учителів. Разом з учнями встановлюють вид твердження, за допомогою якого сформульовано теорему 38 % опитаних учителів, формулюють обернене твердження, перевіряють, по можливості, його істинність 37,2 % респондентів, пропонують учням із наведених слів укласти формулювання теореми 33,3 % учасників опитування, пропонують учням серед запропонованих тверджень знайти таке, що є рівнозначним теоремі 31,8 % опитаних учителів, пропонують учням знайти помилку в запропонованому формулюванні теореми 27,1 % тих, хто пройшов опитування, формулюють разом з учнями твердження, рівнозначне теоремі 15,5 % респондентів.

Таким чином, опитування показало, що робота з формулюванням теореми, на думку вчителів, є важливим, дидактично значущим етапом у навчанні учнів основної школи доведень теорем. Однак, викликає занепокоєння той факт, що методично грамотно його реалізують у навчанні учнів приблизно половина з учасників опитування. Відтак, у більшості учнів не формується на достатньому рівні спроможність виявляти в умові теореми всі явно й неявно представлені дані, виникають ускладнення в побудові графічної моделі, рисунка, у наведенні відповідних аргументів

у ланцюжках обґрунтувань, оскільки попередньо не виявлені в явному вигляді умова, роз'яснювальна частина і вимога теореми. Поза увагою вчителів також залишаються методичні прийоми, що вможливають урізноманітнення форм роботи з формулюванням теореми, жоден із опитаних учителів не запропонував власний спосіб організації роботи на цьому етапі, хоча деякі зауважили, що види роботи на цьому етапі роботи з теоремою залежать від рівня підготовки класу і складності теореми.

Опитування мало на меті визначити акценти в ціннісному ставленні вчителів стосовно навчання власне доведень теорем у курсі геометрії основної школи. Найбільшу цінність навчання доведень учителі вбачають для формування прийомів розумової діяльності в учнів (64,8 % опитаних) і логічного мислення учнів (60,8 %). Відзначають, що доведення демонструють структуру дедуктивного способу побудови математичної теорії 42,4 % учителів. Убачають цінність доведень щодо створення умов для застосування евристик у навчанні математики 28,8 % респондентів, наголошують на світоглядному значенні доведень у загальному культурному розвитку школярів 24 % учасників опитування. Позитивним убачаємо те, що учасники опитування відзначають вагоме значення навчання доведень у контексті формування загальних розумових прийомів і прийомів логічного мислення учнів. Поряд із цим, досить прикро вражає незначний відсоток респондентів, які акцентують увагу на методологічному, світоглядному, культурологічному значенні доведень теорем. Це спричинює, на наш погляд, таке явище, як відмову від доведень теорем узагалі у класах суспільно-гуманітарного напрямку старшої профільної школи, котре звичайно спричинене додатково і катастрофічним браком часу на вивчення математики.

Додатковим фокусом дослідження було встановлення домінуючого у практиці навчання способу організації роботи з доведення теорем, визначення того, якими загальними методичними схемами послуговуються вчителі в навчанні доведень теорем, які прийоми застосовують для організації пошуку способу доведення, власне доведення й закріплення способу доведення теореми, які утруднення найчастіше виникають в учнів на цих етапах роботи з теоремою. У результаті опитування було встановлено, що більшість учителів (64,8 %) надають перевагу розгляду доведень окремих теорем у класі, з доведенням інших теорем пропонують учням ознайомитися самостійно вдома. Така практика, з погляду реалізації етапів дидактичного циклу є цілком виправданою. Однак, така форма організації вивчення теорем приводить до ускладнення контролю зі сторони вчителя процесу і результатів самостійного опрацювання й закріплення доведення тих теорем, що винесені для самостійного вивчення учнями. Ця робота потребує додаткових організаційних зусиль зі сторони вчителя (контроль, перевірка, аналіз). Нехтування нею приводить до того, що учні взагалі відмовляються від самостійного опрацювання доведень теорем, посилаючись на непосильність і непотрібність для них такої роботи. Особливо ці тенденції актуалізуються в контексті того, що самостійне здійснення навчально-пізнавальної діяльності для учнів цієї вікової категорії за дослідженнями психологів є достатньо проблематичним. Приблизно однакова кількість респондентів (відповідно 18,4 % і 15,2 %) намагаються розглянути доведення всіх теорем у класі або розглядають доведення окремих теорем у класі, а інші доведення не розглядають узагалі. Не вважають за необхідне витратити час на доведення очевидних фактів 1,6 % учасників опитування (такі результати знаходяться в межах похибки дослідження).

Як відомо, у теоретичних розвідках і у практиці навчання найбільшого поширення здобули такі методичні схеми навчання учнів доведень: 1) аналіз, вивчення й подальше відтворення готових доведень, що проведені вчителем біля дошки або викладені в підручнику; самостійна побудова доведення учнями за аналогією з вивченими доведеннями; самостійне доведення учнями теорем на основі попередньо

вказаного способу чи прийому доведення; самостійний пошук і проведення доведень (З. Слєпкань [11], В. Далінгер [8] та ін.); 2) аналіз готового доведення, його відтворення; самостійне відкриття фактів, пошук і конструювання власного доведення; спростування запропонованого доведення (Г. Саранцев [9] та ін.); 3) аналіз і вивчення готових доведень; виявлення в явному вигляді логічних основ доведень і представлення їх учням чи учнями; самостійна побудова учнями доведення за аналогією або з опорою на допомогу вчителя; самостійний пошук і проведення доведень з опорою на знання логічних основ доведень (А. Столяр [12]).

Опитування виявило, що вчителі послуговуються переважно першими двома з вище перелічених методичних схем. Серед прийомів, що виявилися найбільш уживаними поміж учасників опитування, зазначимо такі: 1) пропоную учням ідею чи план доведення, який вони в подальшому реалізують самостійно (можливо, *з опорою на певну допомогу зі сторони вчителя*) (50,4 %); 2) роботу з теоремою розбиваю на ланцюжок взаємопов'язаних задач (виділення умови й вимоги теореми, виокремлення на готових малюнках елементів, які б задовольняли б умову теореми, виконання малюнка, який би моделював умову теореми, знаходження необхідних і достатніх умов для побудови ланцюжків умовиводів, що доводять теорему), які учні розв'язують *під керівництвом учителя* (44 %); 3) роботу з теоремою розбиваю на ланцюжок підзадач, кожна з яких реалізує окремий крок у доведенні, які учні розв'язують *у співпраці з учителем* (39,2 %); 4) пропоную учням до розгляду і відтворення готові доведення, які учні конспектують у зошитах (31,2 %); 5) пропоную учням евристичні інструкції та перелік властивостей основних понять, які доцільно використати в доведенні, подальше доведення учні виконують *самостійно* (24,8 %); 6) роботу з теоремою розбиваю на ланцюжок взаємопов'язаних задач (виділення умови й вимоги теореми, виокремлення на готових малюнках елементів, які б задовольняли б умову теореми, виконання малюнка, який би моделював умову й вимогу теореми, знаходження необхідних і достатніх умов для побудови ланцюжків умовиводів, що доводять теорему), які учні розв'язують *самостійно* з подальшою перевіркою зі сторони вчителя (15 %); 7) роботу з теоремою розбиваю на ланцюжок підзадач, кожна з яких реалізує окремий крок у доведенні, які учні розв'язують *самостійно* (10,4 %).

Аналіз відповідей учасників опитування показав, що більшість учителів у роботі з доведення теорем надають перевагу або роботі учнів з опорою на допомогу, або під керівництвом учителя, а самостійній роботі приділяє увагу значно менша кількість респондентів. Лише половина вчителів намагаються надавати *дозовану* допомогу учням (у вигляді плану, ідеї доведення, інших евристичних підказок, які учні в подальшому реалізують самостійно). Показовим є встановлений факт, що вчителі не досить обізнані, як реалізувати задачний підхід у навчанні доведень теорем, як скомбінувати ланцюжок підзадач, кожна з яких реалізує окремий крок у доведенні, а потім із нього синтезувати власне доведення теореми. Такий вид методичної діяльності викликає утруднення в учителів-практиків, відтак, вимагає посиленої уваги у процесі методичної підготовки майбутніх учителів математики.

Оскільки для провадження різних способів доведень теорем (аналітичного, синтетичного, аналітико-синтетичного) необхідно, щоб учні могли встановити тип логічних зв'язків між двома висловлюваннями (наслідок із необхідністю слідує з засновку, певний засновок є достатнім для встановлення певного наслідку), було досліджено, чи організують вчителі відповідну роботу з учнями зі встановлення цих типів зв'язків у ланцюжках міркувань у готовому чи «винайденому» доведенні теореми. Опитування показало, що таку роботу систематично здійснюють лише 24 % респондентів. Більшість учасників опитування (65,6 %) не приділяють цьому виду роботи достатньої уваги і реалізують її епізодично, а 10,4 % опитаних учителів не

провадять узагалі. Відтак, цілком умотивованими є утруднення учнів у побудові логічних ланцюжків міркувань, які були виявлені в подальшому дослідженні.

Проведене дослідження також було спрямоване на встановлення того, якими методами, прийомами, засобами навчання послуговуються вчителі у практиці навчання учнів доведень теорем. Цілком прогнозованими виявилися результати, що найчастіше в навчанні учнів доведень учителі (66,4 % респондентів) послуговуються проблемним методом у тій його модифікації, коли постановка проблем чи проблемних запитань здійснюється вчителем, а їх розв'язування – учнями. Більшість опитаних учителів (60,1 %) звертаються до пояснювально-ілюстративного методу, коли пояснення вчителя й робота з книгою є вирішальними, 58,4 % учасників опитування надають перевагу частково-пошуковому методу, зокрема евристичній бесіді, 28,4 % респондентів навчають учнів доведень теорем, залучаючи дослідницький метод, створюючи умови для самостійної постановки учнями мети дослідження, можливо, пов'язаного з практикою (побудовами, вимірюваннями, спостереженнями), реалізації власне дослідження, представлення його результатів. Таким чином, можна зробити висновок про недостатнє використання потенціалу дослідницького методу в навчанні учнів основної школи доведень теорем.

Засоби навчання доведень є вагомим складником освітнього середовища, що має значний вплив на ефективність обраних учителем методичних схем, методів, прийомів навчання доведень. Опитування виявило, що саме підручник відіграє провідну роль у системі навчально-методичного забезпечення процесу навчання учнів основної школи доведень теорем. Йому надають перевагу 80 % респондентів. Окрім підручника в освітньому процесі опитані вчителі звертаються до мультимедійних презентацій (66,4 %), роздаткового наочного матеріалу (44,8 %), електронних плакатів (9,6 %), систем динамічної геометрії (18,4 %). При цьому учасники опитування вважають, що виклад доведень теорем у підручниках для різних рівнів навчання математики має різнитися. Для учнів, які вивчають математику на рівні стандарту, подавати доведення теорем у підручнику краще у вигляді послідовного викладу доведення (текст відтворює послідовність міркувань), для учнів, які вивчають математику поглиблено, виклад доведення в підручнику варто структурувати у вигляді окремих кроків.

Проведене дослідження також мало на меті встановити, як часто і якого типу ускладнення виникають в учнів у здійсненні доведень теорем. Опитування показало, що 98,4 % опитаних учителів фіксують часто виникаючі ускладнення у провадженні учнями доведень теорем. При цьому найбільш поширеним ускладненням, на думку 67,2 % опитаних учителів, є неспроможність учнів упорядкувати логічний ланцюжок міркувань у доведенні. 36 % респондентів указують на те, що учні не вбачають необхідності в доведенні взагалі. 30,4 % учасників опитування апелюють до неспроможності учнів навести відповідні обґрунтування до окремих кроків у доведенні, 26,4 % – звертають увагу, що школярі не можуть навести можливі наслідки з певних засновків (використовуючи властивості понять, що задіяні в доведенні). 24,8 % – наголошують, що складнощі виникають в учнів на етапі аналізу формулювання теореми, вони не у змозі виділити, що дано і що необхідно довести. На те, що учні не відрізняють властивості понять, що застосовуються в доведенні теореми, та їх ознаки вказують 23,2 % опитаних учителів. Значна кількість опитаних (21,6 %) наголошують, що для учнів є досить складним виділення головної ідеї в доведенні, виокремлюють неспроможність учнів скласти план доведення 15,2 % учасників опитування. Отримані результати засвідчують складність проблеми навчання учнів доведень теорем і необхідність удосконалення методики такої роботи.

Для нівелювання вище зазначених ускладнень в учнів у провадженні доведень теорем учителю необхідно організовувати додаткову роботу з закріплення способу їх

доведень. Цей етап роботи з доведенням теореми має присутнє значення. Водночас, опитування виявило, що роботу з закріплення способу доведення теореми 51,2 % учасників опитування здійснюють несистематично, а 16,8 % опитаних учителів таким видом роботи взагалі нехтують (з різних причин – за браком часу, не вбачають необхідності в такій роботі). Лише 31,2 % респондентів приділяють належну увагу роботі з закріплення способу доведення теорем. Опитування мало на меті додатково виявити, яким прийомом надають перевагу вчителі під час закріплення способу доведення теореми. Результати опитування показали, що вчителі надають перевагу таким прийомом: запропонувати учням виокремити головну ідею чи план доведення (59,2 %); запропонувати учням навести перелік основних понять, аксіом, раніше доведених теорем, які використовувалися в доведенні теореми (46,4 %); запропонувати учням відтворити (усно чи письмово) доведення теореми (36,8 %); запропонувати учням заповнити пропуски в наведеному записі доведення теореми, де пропущені як обґрунтування, так і окремі етапи (кроки) у доведенні (34,4 %); запропонувати учням прокоментувати низку малюнків, що демонструють окремо кожен етап у доведенні теореми, зробити відповідні висновки (26,4 %); запропонувати учням доповнити малюнок так, щоб унаочнити етапи доведення теореми (23,2 %); запропонувати учням до кожного наведеного записаного етапу доведення навести обґрунтування (20 %).

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, проведене дослідження показало, що існують суттєві прогалини і недоліки у практиці навчання доведень теорем в основній школі. Поряд із тим, що вчителі усвідомлюють важливість навчання учнів доведень математичних фактів, ця робота часто проводиться несистематично, не враховуються закономірності процесу пізнання, закони побудови і функціонування дидактичного циклу. Це приводить до значних ускладнень в учнів в опануванні способів несуперечливих доказових міркувань. Цей установлений факт формує проблемне поле для подальших досліджень, зокрема актуалізується проблема щодо опанування майбутніми вчителями математики загальних методичних схем, окремих методів і прийомів, форм і засобів навчання учнів доведень теорем.

#### Список використаних джерел

1. Бевз Г. П. Методи навчання математики : навч.-метод. посіб. / Г. П. Бевз. – Київ : Генеза, 2010. – 117 с.
2. Болтянский В. Г. Как устроена теорема? / В. Г. Болтянский // Математика в школе. – 1975. – № 5. – С. 10.
3. Бурда М. І. Методичні основи диференційованого формування геометричних умінь учнів основної школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання математики» / Михайло Іванович Бурда ; АПН України, Інститут педагогіки. – Київ, 1994. – 347 с.
4. Груденов Я. И. Изучение определений, аксиом, теорем : пособие для учителей / Я. И. Груденов. – Москва : Просвещение, 1981. – 123 с.
5. Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики : учеб. пос. [для студ. физ.-мат. спец. пед. ин-тов] / Е. И. Лященко, К. В. Зубкова, Т. Ф. Кириченко и др. ; под ред. Е. И. Лященко. – Москва : Просвещение, 1988. – 223 с.
6. Метельский Н. В. Дидактика математики. Общая методика и ее проблемы : учебное пособие [для вузов] / Н. В. Метельский. – 2-е изд., перераб. – Москва : Изд-во БГУ, 1982. – 256 с.
7. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2-х т. / сост. М. Г. Данильченко, А. А. Никольская ; под ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1979. – Т. 2. – С. 102.
8. Далингер В. А. Методика обучения учащихся доказательству математических предложений / В. А. Далингер. – Москва : Просвещение, 2006. – 256 с.
9. Саранцев Г. И. Обучение математическим доказательствам и опровержениям в школе / Г. И. Саранцев. – Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2006. – 183 с.
10. Скафа Е. И. Теоретико-методические основы формирования приемов эвристической деятельности при изучении математики в условиях внедрения современных технологий обучения : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения математики» / Елена Ивановна Скафа ; Донецкий нац. ун-т. – Донецк, 2004. – 479 с.

11. Слєпкань З. І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики / З. І. Слєпкань. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 240 с.
12. Столяр А. А. Логические проблемы преподавания математики / А. А. Столяр. – Минск : Высшая школа, 1965. – 254с.
13. Тарасенкова Н. А. Теоретико-методичні основи використання знаково-символьних засобів у навчанні математики учнів основної школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання математики» / Ніна Анатоліївна Тарасенкова ; Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2004. – 630 с.
14. Акуленко І. А. Система диференційованих вправ з логічним навантаженням як засіб розвитку логічного мислення учнів 5-6 класів при вивченні математики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання математики» / Ірина Анатоліївна Акуленко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2000. – 19 с.
15. Гришко О. І. Формування у молодших школярів умінь доказово міркувати / О. І. Гришко // Початкова школа. – 1994. – № 11. – С. 28–31.
16. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2000. – 512 с.

#### References

1. Bevz, G. P. (2010). *Methods of teaching mathematics*. Kyiv: Genesis (in Russ.)
2. Boltvansky, V. G. (1975). How is the theorem arranged? *Matematyka v shkoli (Mathematics at school)*, 5, 10 (in Russ.)
3. Burda, M. I. (1994). *Methodological Foundations of Differentiated Formation of Geometric Skills of Primary School Students*. Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogy (in Ukr.)
4. Grudinov, Ya. I. (1981). *The study of definitions, axioms, theorems: a manual for teachers*. Moscow: Prosveshchenye (in Russ.)
5. Liaschenko, E. I., Zubkov, K. V., Kirichenko, T. F. et al. (1988). In E.I. Lyashenko (ed.). *Labs and practice on the methodology of teaching mathematics*. Moscow: Prosveshchenye (in Russ.)
6. Metelsky, N. V. (1982). *Didactics of mathematics. General methodology and its problems: a manual for high schools*. Moscow: Publishing house of the BSU (in Russ.)
7. Blonsky, P. P. (1979). *Selected pedagogical and psychological works. Part 2*. In A. V. Petrovsky (ed.). Moscow: Pedagogika (in Russ.)
8. Dalinger, V. A. (2006). *A method of teaching students proofs of mathematical proposals*. Moscow: Prosveshchenie (in Russ.)
9. Sarantsev, G. I. (2006). *Teaching mathematical proofs and disproofs in school*. Moscow: VLADOS (in Russ.)
10. Skafa, E. I. (2004). *Theoretical and methodical bases of formation of methods of heuristic activity at studying of mathematics in the conditions of introduction of modern technologies of training*. Donetsk: Vasyi' Stus Donetsk National University (in Russ.)
11. Slepkan, Z. I. (2004). *Psychological, pedagogical and methodical foundations of the developmental mathematical education*. Ternopil: Textbooks and manuals (in Ukr.)
12. Stolyar, A. A. (1965). *Logical problems of teaching mathematics*. Minsk: Vysshaya shkola (in Russ.)
13. Tarasenkova, N. A. (2004). *The theoretic-methodical principles using of the sign-symbolic means in teaching mathematics of the basic school students*. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University (in Ukr.)
14. Akulenko, I. A. (2000). *The system of differential exercises with logical load as means of development of logical thinking of the pupils of 5-6 forms when studying mathematics*. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University (in Ukr.)
15. Grishko, O. I. (1994). Formation of younger students' ability for thinking reasonably. *Pochatkova shkola (Primary school)*, 11, 28–31 (in Ukr.)
16. Halpern, D. (2000). *Psychology of critical thinking*. Saint Petersburg: Piter (in Russ.)

**Abstract.** AKULENKO Irina Anatolyivna, MAKSYMENKO Tetyana Ivsnivna. *Teaching students to prove mathematical statements (teachers' vision).*

**Introduction.** Students' mastering in the art of proof is one of the most important educational results of mathematics teaching. That's why it's important to reveal mathematics teachers' vision on a problem of teaching the proofs of mathematical facts in secondary school. A survey of math teachers was organized to this purpose.

**Purpose.** The purpose of the survey was: 1) to identify the value attitude of teachers towards the methodological work in teaching students the proofs of the theorems in the course of planimetry; 2) to distinguish whether the teachers use all stages of work with the theorem (work with the formulation of the theorem, the search for a method of its proof, the proof of the theorem itself and the consolidation of the proof), what teaching techniques do they use in this activity; 3) to determine what

*difficulties, according to teachers, prevail among students in the process of teaching the theorems proofs in the course of geometry in the secondary school.*

**Methods.** *Empirical methods: diagnostic (conversations, questionnaires, testing, interviews), observational methods (observation). Theoretical analyses of psychological and pedagogical literature on the problem were used as well.*

**Results.** *It is found that an insufficient motivation to study the proofs of the theorems becomes the first impediment for students to learn math statement's proof. The findings show that do not organize pupil's research by performing measurements, construction, generalizations of observations in order to bring up assumptions about the properties of geometric figures for further proof or refutation. It was stated that in the teachers' opinion, operation with the theorem's formulation is an important, didactically meaningful stage of the process of making sense about the theorem itself. However, it is a matter of concern that only about half of the survey participants make the methodologically competently use of it when teaching students. Therefore, the ability to identify indicated or implied submitted data in hypothesis of theorem isn't formed at a sufficient level among the most of the students. Students encounter complications in presenting the corresponding arguments in the substantiation chains, since the condition, the explanatory part and the requirement of the theorem are not explicitly revealed. Methodological techniques that give the opportunity to diversify forms of work with formulation of the theorem are still apart from the teachers' attention. None of the teachers interviewed offered their own way of organizing work at this stage. Some teachers noted that the types of assignment on the theorem at this stage depend on the background level of class and the complexity of the theorem.*

**Originality.** *The provided investigation showed that there are significant challenges, gaps, and weaknesses in the practice of teaching reasoning-and-proving in the secondary school.*

**Conclusion.** *Although teachers are aware of the importance of teaching students reasoning-and-proving, this work is often carried out unsystematically. Teachers don't take into account the laws of the process of learning, the laws of the construction and functioning of the didactic cycle. This leads to considerable difficulties for students in mastering the methods of non-contradictory arguments.*

**Key words:** *the secondary school; the theorem; learning the theorem's proofs; working with the theorem's formulation; finding the theorem proof; proving the theorem; consolidating the theorem proof.*

Одержано редакцією 12.09.2017  
Прийнято до публікації 19.09.2017

УДК 378.091:[001.895:796.41.012]"176/185" (045)

**БАЛАШОВ Дмитро Іванович**,  
старший викладач кафедри теорії і методики  
фізичної культури, Сумський державний  
педагогічний університет імені А. С. Макаренка,  
Україна  
e-mail: balashov05021978@gmail.com

## **ХРОНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ВИДІВ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ З ГІМНАСТИЧНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

**Анотація.** *Визначено, що перші навчальні заклади з підготовки фахівців фізичного виховання створені у Скандинавських країнах наприкінці XVIII століття. Установлено, що застосування професійного підходу щодо підготовки фахівців фізичного виховання і, зокрема гімнастики, на території України, відносять до другої половини XVIII – першої половини XIX століть. Перші уроки гімнастики почали впроваджуватися в навчальних закладах України з 1864–1865 навчального року. Урочні форми фізичного виховання сформувалися у країнах*

*Європи в XIX столітті. На основі національних систем гімнастики (німецької, шведської, французької, англійської або спортивно-ігрової та сокольської) запроваджувалися інноваційні види рухової активності.*

**Ключові слова:** інновації; рухова активність; гімнастика; фахівці з фізичної культури; історичний аспект; фізичне виховання; професійна підготовка; урочні форми.

**Постановка проблеми.** Дослідження історичного розвитку інноваційних змін у контексті професіоналізації й кадрового забезпечення фізкультурної галузі підтверджує, що інноваційні види рухової активності з гімнастичною спрямованістю у програми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в закладах вищої освіти України не запроваджуються. У той самий час, розвиток інноваційних видів рухової активності з гімнастичною спрямованістю в нашій країні, на відміну від більшості європейських країн із минулих століть і дотепер запізнюється на декілька років.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історико-теоретичні та професійні аспекти розвитку інноваційних видів рухової активності з гімнастичною спрямованістю висвітлюють у своїх дослідженнях вітчизняні науковці: І. Боберський (1913), Т. Франко (1923), Е. Жарський (1951), Г. Малка, С. Філь, О. Худолій (2003), І. Глазирін, Д. Наварецький (2005), А. Бондарчук, А. Литвин (2007), В. Боровик, М. Зубалій, О. Сунік (2010), Л. Іванова (2013), Н. Степанченко (2016), А. Сова, Я. Тимчак (2017), та ін. Привертають увагу праці зарубіжних учених: польські науковці J. Biernakiewicz (1966), В. Krawczyk (1968), Z. Krawczyk (1978–1998), J. Wojnar (1976–2000), угорець Л. Кун (1982). Означену проблему розкрито в науковому доробку російських учених: Г. Дюперрона (1927), Е. Зеликсона (1940), В. Столбова (1983), Е. Конєєва В. Пельменєва (2000), Б. Голощапова, Н. Мельникової, О. Мільштейн, Л. Фіногенова (2001), В. Бальсевича (2006), Л. Лубишевої (2007) та інших. У наукових працях цих дослідників зазначено, що соціально-історичні події в контексті способів розв'язання проблем, які виникають при започаткуванні, розвитку, удосконаленні й модернізації системи підготовки вчителів фізичного виховання в руслі новітніх тенденцій і парадигмальних змін, аналізуються починаючи з кінця XVIII ст.

**Мета** статті полягає у хронологічному аналізі застосування інноваційних видів рухової активності з гімнастичною спрямованістю в різні історичні періоди професійної підготовки фахівців із фізичної культури і спорту.

**Методи дослідження** – аналіз філософської, психолого-педагогічної та професійно-методичної літератури з означеної проблематики дослідження, навчально-нормативної документації.

**Визначення невіршених раніше частин загальної проблеми.** На сучасному етапі професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури потребує більш ефективних механізмів модернізації освітнього процесу. Необхідним є набуття інноваційних професійних навичок майбутніми вчителями фізичної культури в закладах вищої освіти, які не обмежені шкільною програмою з фізичної культури. Тому виникає наявна потреба досліджувати можливості реалізації у практиці закладів загальної середньої освіти ресурсних можливостей повсякденного оздоровлення учнів позаурочними формами фізичного виховання з застосуванням інноваційних видів рухової активності з гімнастичною спрямованістю.

**Основні результати дослідження.** Дослідженнями встановлено, що перші навчальні заклади з підготовки фахівців фізичного виховання створюються у Скандинавських країнах наприкінці XVIII століття. Після організації в 1799 році інституту гімнастики в Данії (Копенгаген, 1804 р.) відкритий Військовий інститут гімнастики. У 1813 році відкривається Королівський інститут гімнастики у Стокгольмі, а ще через 20 років гімнастичний інститут починає функціонувати при Хельсінкському університеті [16].



У XIX столітті спеціалізовані навчальні заклади і факультети існують майже в усіх університетах Європи. Перед Першою світовою війною організовані перші європейські кафедри фізичного виховання при Інститутах фізичного виховання (початок XX ст.). В університетах відкриваються кафедри спортивних наук, які до цього часу існують як самоорганізовані фізкультурні навчальні заклади військових шкіл гімнастики і спорту [14].

У СРСР інститути фізичної культури (Москва, Ленінград) започатковані наприкінці XIX століття, а набувають офіційного статусу вищих закладів у 20-х роках XX століття [2]. Першому українському фізкультурному закладу вищої освіти, що організований у 1930 році, доводиться невдовзі змінити юридичну адресу, а Львівський, змінивши польську державність на українську, відкривається відразу після 2-ої світової війни в 1946 році [12].

У перший період нової історії передові представники науково-педагогічної інтелігенції європейських країн розробляють такий зміст освіти, у якому чільне місце займають питання фізичного виховання, що зосереджені в основному на гімнастиці. Гімнастичні системи переважно створюються у країнах континентальної Європи (Англія, Німеччина, Швеція, Франція, Чехія, Австро-Угорщина та ін.). Це обумовлено особливостями їх політичного і військового розвитку, а зайняття гімнастикою надають можливість навчати конкретним руховим навичкам.

Відомо, що з античних часів поняття «гімнастика» у перший період нової історії об'єднує не лише вправи на снарядах і без снарядів, але й інші види вправ (біг, стрибки, боротьбу, катання на лижах, ковзанах, прийоми захисту і нападу та ін.). Лише в кінці цього періоду спостерігається диференціація різних видів вправ на гімнастику, спорт, ігри і туризм.

Створені гімнастичні системи мають загальну основу, але кожна з них відображає своєрідність тих країн, де вони започатковані. Відмінність проявлялася також у застосуванні гімнастичних снарядів, у засобах, способах, організації й формах проведення фізкультурно-спортивних занять.

Виникнення професійного підходу щодо підготовки фахівців фізичного виховання і, зокрема гімнастики, на території України, відносять до другої половини XVIII – першої половини XIX століть. У першій половині XVIII століття фізична підготовка у військових і навчальних закладах України проводиться згідно методів, що запозичені в німецьких кадетських корпусів. Якщо після смерті Петра I придворне дворянство починає культивувати модні в Західній Європі «світські» фізичні вправи, де запрошені для викладання іноземці навчають солдатів непотрібним прийомам, муштрі, парадності, то при Катерині II вирішальний вплив у перетворенні системи фізичного виховання належить молоді французького дворянства. Спеціальна фізична підготовка солдатів того часу нагадує сучасну методику підготовки спортсменів, що має теперішню назву в міжнародній транскрипції як кросфіт [1]. Уже в ті часи спеціальна фізична підготовка включає вправи, що властиві сучасній програмі цього інноваційного виду спорту: лазіння по канатах, біг з обтяженнями і перешкодами, вправи на швидкість, плавання, веслування, прицільна стрільба та інші.

Серед молоді також стають популярними ігри на спритність, силу і швидкість, що відомі в народі з давніх часів, але повністю зберігають свою самобутність і в XVIII столітті. Більше того, за своєю формою і змістом вони включають багато елементів сучасних екстремальних видів спорту, наприклад, такі види народних розваг, як гойдалки, катання з гір на лижах, ковзанах і санчатах. Тобто сучасні інноваційні види спорту запозичують минулий традиційний досвід, який виникнув майже два століття тому, а тепер представлені як інновації, що потребують професійно-кадрового забезпечення.

Найкраще фізичне виховання поставлене в навчальних закладах-ліцеях, у яких обов'язковим засобом виступають гімнастичні вправи на снарядах, фехтування та ігри. У методиці навчання солдатів переважає суворовський принцип навчання – «учити не скільки словами, а, перш за все, – показом» [9]. Реформи в царській армії обмежуються тим, що в 1856 році впроваджується гімнастика, а в 1859 році – «Правила навчання гімнастики у військах» [5].

Перші уроки гімнастики починають упроваджувати у школах, гімназіях та інших навчальних закладах України з 1864/1865 навчального року. Ці уроки є не обов'язковими, тому відвідують їх учні за бажанням у позанавчальний час [6]. Проте впровадження гімнастики має також значні труднощі: відсутність залів, кваліфікованих кадрів, спеціального обладнання; нерозуміння директорами гімназій необхідності впровадження гімнастики у програми та ін. [8]. Зміст навчальних програм вимагає залучення до викладання гімнастики офіцерів та унтер-офіцерів, що приводить до впровадження різних форм німецької військової гімнастики [7].

На території Західно-Правобережної України (землі якої, включаючи Галичину і Бессарабію, протягом XVI – XX століть у знакові історичні періоди перебували під патронатом сусідніх держав – Польщі, Угорщини, Румунії) більш значний вплив має досвід скандинавських і західноєвропейських країн. Перші навчальні курси з метою підготовки вчителів фізичної культури для шкіл організуються в 1870 році згідно з розпорядженням Міністерства народної освіти і релігійними потребами Польщі, у яких встановлено мінімум вимог, що ставляться до вчителів фізичного виховання при атестації кандидатів на педагогічну діяльність. Так, наприклад, у Львові (1874 р.) створені державні екзаменаційні комісії з атестації кандидатів, а до іспитів допускаються випускники короткочасних університетських курсів. На цих самостійних курсах, що організовані громадськими товариствами створено гімнастичне товариство «Сокіл», «Товариство учителів народних шкіл», а згодом і «Товариство рухливих ігор» (1883 – 1885) [15].

На Західній Україні фізичне виховання у шкільних навчальних закладах, основу яких становить гімнастика, має назву «Руханка». Термін «фізична культура» у 1910 р. запроваджує С. Зенченко, який розглядає це поняття як освітню галузь у системі фізичного виховання й фізичного розвитку особистості. На початку XX ст. у Галичині запроваджена концепція тіловиховання І. Боберського. У цей період фізичне виховання починають розглядати не просто як «руханку», а як військово-фізичну підготовку [4; 12]. Проте особливого поширення гімнастика в освітніх закладах Західної України набуває з приїздом до Львова засновника українського тіловиховання, дипломованого в Європі фахівця з гімнастики І. Боберського. Він надає гімнастиці українського національного оформлення, оскільки до його приходу гімнастична термінологія має німецьку, шведську, англійську, польську етимологію. І. Боберський укладає перші методичні праці з руханки (український відповідник гімнастики), сприяє створенню перших руханкових і спортивних осередків серед гімназійної й студентської молоді, створює перший інструкторський гурток, у якому навчає проводити заняття з гімнастики для підготовки фахівців учительських семінарій [12].

Російська імперія, вплив якої поширюється на східну частину України, також відкриває державні навчальні заклади, де уроки фізичного виховання часто взагалі не проводяться. У недержавних школах окремі ентузіасти намагаються наслідувати закордонний інноваційний досвід. У таких школах гімнастика стає обов'язковою, а в деяких і щоденною. Обсяг обов'язкових уроків становить не менше 4–6 годин на тиждень. Інноваційні школи України, як правило, мають власні програми фізичного виховання, а один із відомих вітчизняних новаторів, лікар А. Анохін, у Першому київському комерційному училищі сам складає навчальні програми і керує заняттями

з фізичного виховання [3]. Звичайно, таких навчальних закладів було вкрай мало, але той інноваційний досвід, що започаткований століття тому, не втрачає своєї цінності й значущості навіть і в наші дні.

Революційні події та Перша світова війна ще більше посилюють мілітаристську спрямованість фізичного виховання в навчальних закладах, що стає перешкодою для впровадження закордонних інновацій у професійно-фізкультурному русі, який на той час набирає широкої популярності в американських, скандинавських і в європейських країнах. До 1917 року на території України уроки фізичної культури взагалі майже відсутні, тому й не виникає питання про підготовку вчителів фізичної культури, які здатні здійснювати фізкультурну діяльність, хоча підготовчі етапи вже розпочинаються. Так, у міжвоєнний період (між Першою і Другою світовими війнами), професор І. Боберський перебуває в еміграції, а його найближчі колеги, послідовники та учні брати Петро і Тарас Франко та інші продовжують справу розвитку українських національних форм фізичної культури [12].

До об'єднання українських земель, коли Західна Україна перебуває у складі Австро-Угорської імперії (до 1920 р.), а згодом Польщі (1920–1932 рр.), Румунії, Чехословаччини (до 1939 р.), вагоме місце в розвитку фізичної культури займає українське сокілство [13]. Значного інноваційного прориву в навчальному процесі в післяреволюційні роки не відбувається, оскільки на заваді стає кадрове питання, без якого подальше впровадження інновацій і включення радянської держави в олімпійський рух неможливе.

Звичні для нас нині урочні форми фізичного виховання, як і сама галузь діяльності під назвою «Фізична культура», виникають значно пізніше, наприкінці ХХ століття. Усі вони формуються у країнах Європи ще в ХІХ столітті на основі національних систем гімнастики: німецької, шведської, французької, англійської (спортивно-ігрової) та сокольської. Ці європейські гімнастичні практики впродовж короткого часу переростають у соціальні національно-культурні рухи (німецький турнерський рух, англійський рух арнольдизму, сокольський рух). Саме через організовані форми фізичного виховання відбувається залучення до занять гімнастикою широких верств міського населення й виникнення інноваційних видів рухової активності. У зв'язку з масовою поширеністю на континентах такі інноваційні види рухової активності поступово з неолімпійських видів спорту постійно включаються в чергові Олімпійські Ігри і здобувають статус олімпійських. Звісно, що така тенденція розвитку інноваційних видів спорту потребує невідкладного, а інколи навіть – екстреного пошуку способів і форм термінової професіоналізації фізкультурно-спортивних кадрів.

У роки Великої Вітчизняної війни зусилля радянської системи фізичного виховання були спрямовані на організацію військово-фізичної підготовки і лікувальної фізичної культури. Зміст програм із фізичної культури в усіх навчальних закладах, комплекс ГПО в 30–50-ті роки стають частиною ідеології, тоталітарного режиму Радянського Союзу. Розвиток фізичної культури і спорту спрямований будь-якими, навіть шкідливими, загрозливими і забороненими для людського організму засобами на досягнення спортивних перемог, оскільки вищі спортивні досягнення розглядаються як засіб демонстрації переваги соціалістичної системи над капіталістичною.

У 60-ті роки поступово складається теорія фізичної культури як науково-освітня дисципліна, що покликана вивчати основні компоненти, фундаментальні властивості й процеси, що визначають різноманітні форми її застосування. Створюються різноманітні методики дослідженням навчального процесу в закладах вищої освіти (формування професійних умінь, самостійна робота студентів, активні методи навчання). Важлива роль у навчально-виховному процесі середньої школи відводиться вчителю фізичного

виховання, який мусив на високому рівні виявляти і вирішувати суперечності фізичного розвитку учнів [10].

Початок третього тисячоліття знаменний у професійній підготовці тим, що визначається тенденція переходу вітчизняної вищої освіти на європейські стандарти багаторівневої системи підготовки фахівців у сфері фізичної культури. Починають упроваджуватися кваліфікаційні рівні бакалавра і магістра. Орієнтація вищої педагогічної освіти України на досягнення відповідно до стандартів Європи вимагає пошуків оновлення змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів фізичного виховання. Сучасні умови організації фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти, застосування інноваційних видів рухової активності з гімнастичною спрямованістю розширюють можливість фізичного вдосконалення школярів, їхньої різнобічної фізичної підготовки, мотивують учнів до систематичних занять фізичною культурою. Це зумовлює потребу в тотальній модернізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури для застосування інноваційних видів рухової активності з гімнастичною спрямованістю в урочних і позаурочних формах занять.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Хронологічний аналіз застосування інноваційних видів рухової активності з гімнастичною спрямованістю в різні історичні періоди професійної підготовки фахівців із фізичної культури і спорту дозволяє встановити, що перші навчальні заклади з підготовки фахівців фізичного виховання створюються у Скандинавських країнах наприкінці XVIII століття. Виникнення професійного підходу щодо підготовки фахівців фізичного виховання і, зокрема гімнастики, на території України, відносять до другої половини XVIII – першої половини XIX століть. Проте перші уроки гімнастики починають упроваджуватися у школах, гімназіях та інших навчальних закладах України з 1864 – 1865 навчального року. Урочні форми фізичного виховання, як і сама галузь діяльності під назвою «Фізична культура» сформовані у країнах Європи в XIX столітті. На основі німецької, шведської, французької, англійської (спортивно-ігрової) та сокольської систем гімнастики відбувається залучення до занять гімнастикою широких верств міського населення і виникнення інноваційних видів рухової активності.

#### Список використаних джерел

1. Бесараб Т., Герасімов О. Кросфіт як форма організації фізичних навантажень, що спрямовані на розвиток функціональних можливостей та силових здібностей людини : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. студентів, аспірантів і молодих учених [«Сучасні фітнес-технології у фізичному вихованні студентів»] / за заг. ред. В. В. Біленької. – Т. I. – Київ : НАУ, 2015. – 82 с.
2. Войнар Ю. Розвиток та сучасні тенденції системи підготовки фахівців з фізичної культури в умовах Євроінтеграції / Ю. Войнар, Д. Наварецький, І. Глазирін. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2005. – 184 с.
3. Голощапов Б. Р. История физической культуры и спорта / Б. Р. Голощапов. – Москва : Академия, 2001. – 192 с.
4. Жарський Е. Професор Іван Боберський, його роль і значення для української фізичної культури / Е. Жарський // Альманах Ради Фізичної Культури (1945–1948). – Мюнхен : Молоде Життя, 1951. – С. 11–14.
5. Зеликсон Е. Ю. Очерки по истории физической культуры в СССР. (1861–1917) / Е. Ю. Зеликсон. – Москва : ФКиС, 1940. – 176 с.
6. Зубалій М. Д. Історія впровадження уроків гімнастики в українські навчальні заклади / М. Д. Зубалій, В. В. Боровик // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010, вересень. – № 17 (204). – Частина II. – С. 114–119.
7. История физической культуры и спорта : [учеб. для инст. физ. культ.] / под ред. В. В. Столбова. – Москва : Физкультура и спорт, 1983. – 359 с.
8. Литвин А. Т. Физическое воспитание в европейских странах в XIX и начале XX века : лекции [для студ. и слуш. курсов пов. квалиф., препод. физ. восп.] / А. Т. Литвин. – Київ : НУФВСУ, 2007. – С. 15.

9. Пельменев В. К. История физической культуры : учебное пособие / В. К. Пельменев, Е. В. Конева. – Калининград : Калининградский государственный ун-т, 2000. – 186 с.
10. Платонов В. М. Фізична культура – культура здоров'я / В. М. Платонов // Фізичне виховання в школі. – 2009. – № 2. – С. 40–43.
11. Сова А. Іван Боберський – основоположник української тіловиховної і спортової традиції / А. Сова, Я. Тимчак ; за наук. ред. Є. Приступи. – Львів : ЛДУФК ; Апріорі, 2017. – 232 с.
12. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах / Н. І. Степанченко. – Львів : ЛА «Піраміда», 2016. – 652 с.
13. Філь С. М. Історія фізичної культури : навчальний посібник / С. М. Філь, О. М. Худолій, Г. В. Малка ; [за ред. С. М. Філя]. – Харків : ОВС, 2003. – С. 104.
14. Biernakiewicz, J. (1966). Wychowanie fizyczne w Stanach Zjednoczonych, «Roczniki Naukowe AWF», IV, 5.
15. Krawczyk, Z. (1978). Absolwenci uczelni wychowania fizycznego. Warszawa: Państwowe wydawnictwo naukowe
16. Laskiewicz, H. (1995). Plany studiów wychowania fizycznego w wybranych uczelniach europejskich w latach 1918-1939. Wychowania Fizyczne i Sport, 4, 65–76.

#### References

1. Besarab, T., & Gerasimov, O. (2015). Crosphite as a form of organization of physical activity, aimed at the development of human capabilities and abilities. In V.V. Biletska (ed.) *Modern fitness technologies in the physical education of students: materials of 4th International science-practice conference of students, graduate students and young scientists*. Kyiv: NAU (in Ukr.)
2. Voynar, Yu., Navarets'kyi, D., & Glazirin, I. (2005). *Development and modern tendencies of the system of preparation of specialists in physical culture in the conditions of Eurointegration*. Cherkasy: Echo-Plus (in Ukr.)
3. Goloshchapov, B. R. (2001). *History of physical culture and sports*. Moscow: Academy (in Russ.)
4. Zharsky, E. (1951). Almanac of the Council of Physical Culture (1945-1948). In E. Zharsky (Eds.) *Professor Ivan Bobersky, his role and meaning for Ukrainian physical culture*. (pp. 11-14). Munich: Young Life. (in Russ.)
5. Zelikson, E. Yu. (1940). *Essays on the history of physical culture in the USSR. (1861 - 1917)*. Moscow: FKIS (in Russ.)
6. Zubaliy, M. D. (2010). History of the introduction of gymnastics lessons in Ukrainian educational institutions. *Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (Lugansk Taras Shevchenko National University Bulletin: Pedagogical Sciences)*, 17 (204), II, 114-119 (in Ukr.)
7. History of physical culture and sports: Textbook for inst. fiz. cult. / Ed. by V. V. Stolbova. (1983). Moscow: Physical Education and Sport (in Russ.)
8. Litvin, A. T. (2007). *Physical education in European countries in the 19th and early 20th centuries: [lectures for the students and physical culture teachers]*. Kyiv: National University of Physical Culture and Sports of Ukraine (in Ukr.)
9. Pelmenyev, V. K. (2000). *History of physical culture. Tutorial*. Kaliningrad: Kaliningrad State University (in Russ.)
10. Platonov, V. M. (2009). Physical Culture is Health Culture. *Fizyczne vykhovannya v shkoli (Physical education at school)*, 2, 40–43 (in Ukr.)
11. Sova, A. (2017). *Ivan Bobersky is the founder of the Ukrainian body-training and sports tradition*. Lviv: LDUFK; Apriori (in Ukr.)
12. Stepanchenko, N. I. (2016). *System of professional training of physical education teachers in higher educational institutions*. Lviv : LA «Piramida» (in Ukr.)
13. Fil, S. M. (2003). *History of physical culture: [text-book]*. Kharkiv : OVS (in Ukr.)
14. Biernakiewicz, J. (1966). *Wychowanie fizyczne w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa: Roczniki Naukowe AWF. (Biernakiewicz, J. (1966). *Physical education in the United States*. Warsaw: Roczniki Naukowe AWF (in Polish)
15. Krawczyk, Z. (1978). *Absolwenci uczelni wychowania fizycznego*. W: Państwowe wydawnictwo naukowe (in Polish)
16. Laskiewicz, H. (1995). Plany studiów wychowania fizycznego w wybranych uczelniach europejskich w latach 1918-1939. *Wychowania Fizyczne i Sport*, 4, 65–76 (in Polish)

**Abstract.** *BALASHOV Dmytro Ivanovich. Chronological analysis of the use of innovative types of motor activity with a gymnastic orientation in the professional training of specialists in physical culture and sports.*

**Introduction.** *The study of the historical development of an innovative approach in the context of professionalization and staffing of the physical culture industry is that the introduction of innovative*

*types of motor activity with a gymnastic orientation in the educational process of professional training of future physical educational teacher in institutions of higher education in Ukraine has not been initiated. And the development of innovative types of motor activity with a gymnastic orientation in our country, unlike most European countries, has been delayed for many years.*

**Purpose.** *The purpose of the article is the chronological analysis of the use of innovative types of motor activity with a gymnastic orientation in different historical periods of professional training of specialists in physical culture and sports.*

**Methods.** *Being used research methods are analysis of philosophical, psychoeducational and professional-methodological literature pertaining to being studied problem.*

**Results.** *It has been established that the first educational institutions for the training of specialists in physical education appeared in the Scandinavian countries at the end of the eighteenth century. The emergence of a professional approach to the training of specialists in physical education and, in particular, gymnastics, in the territory of Ukraine, refers to the second half of the XVIII - the first half of the XIX centuries. And the first lessons of gymnastics began to be implemented in schools, gymnasiums and other educational institutions of Ukraine from 1864/65 academic year. The native forms of physical education, as well as the field of activity called "Physical Culture", were formed in the countries of Europe in the XIX century. On the basis of national gymnastics systems: German, Swedish, French, English (sports-game) and Sokolska the large sections of the urban population were involved in gymnastics classes and, as a result, the innovative types of motor activity appeared.*

**Originality.** *Chronological analysis of the use of innovative types of motor activity with a gymnastic orientation in different historical periods of professional training of specialists in physical culture and sports was made for the first time.*

**Conclusion.** *Based on the philosophical, psychoeducational and methodological literature pertaining to being studied problem of research, we have made a chronological analysis of the use of innovative types of motor activity with a gymnastic orientation in different historical periods of professional training of physical culture and sports specialists.*

**Keywords:** *innovative types of motor activity, motor activity, gymnastics, physical culture specialists, historical aspect, physical education, professional training.*

*Одержано редакцією 07.10.2017  
Прийнято до публікації 15.10.2017*

**УДК 378.016:811.161.2:001.895 (045)**

**БЕРЕЗА Людмила Олександрівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри української мови  
та загального мовознавства, Черкаський  
державний технологічний університет, Україна  
e-mail: abtschinez@ukr.net

### **ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ НАВИЧОК ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

**Анотація.** *Розглянуто процес навчання української мови як іноземної з огляду на інтерференційні міжмовні й внутрішньомовні впливи. Досліджено питання мовної, міжмовної й внутрішньомовної інтерференції. Здійснено класифікацію найбільш типових помилок, що трапляються у процесі опанування української мови іноземними студентами. На основі проведеного дослідження найтиповіших помилок в українському мовленні іноземних студентів визначено основні види мовної інтерференції. З'ясовано причини виникнення мовної*

*інтерференції. Здійснено порівняння звукових систем української й арабської мов, яке підтверджує порушення реалізації українських фонем арабськими студентами у процесі сприйняття й відтворення мовлення.*

**Ключові слова:** міжкультурна комунікація; мовна інтерференція; міжмовна інтерференція; внутрішньомовна інтерференція; українська мова як іноземна; постановка звуків; мовні помилки; мовленнєві навички.

**Постановка проблеми.** Відповідно до Держстандарту вищої професійної освіти іноземних громадян, навчання української мови як іноземної, що є засобом здобуття їхнього основного фаху, повинне відбуватися з урахуванням специфіки і спрямованості на реалізацію завдань майбутньої професійної діяльності випускників. Особливої уваги, на наш погляд, вимагає професійно орієнтований підхід навчання української мови в технічних закладах освіти, який передбачає формування у студентів знань, умінь і навичок іншомовного спілкування в конкретних наукових і професійних сферах. Таке навчання враховує потреби студентів у навчанні мови відповідно до особливостей майбутньої професії й фаху. Варто зазначити, що для повноцінної професійної комунікації сукупність певних лексичних чи граматичних знань вважаємо не достатньою. Тому метою навчання української мови як іноземної у вищих закладах освіти технічного спрямування є досягнення достатнього для практичного застосування у професійній діяльності мовленнєвого рівня.

Як зазначають науковці [9], на якість навчання мови впливають різні чинники. Наприклад, опанування іноземної мови відбувається в протилежному напрямі, ніж вивчення рідної мови, оскільки рідна мова пізнається не усвідомлено, а іноземна мова – навпаки, тобто спочатку формується усвідомленість, потім намір. Крім того, навчальний матеріал обмежений конкретно навчальною програмою. З огляду на це, навчальна дисципліна є лише засобом формування знань і обміну думками.

Загальновідомо, що під час навчання української мови як іноземної у студентів виникає багато мовних помилок, які приводять до неефективної міжкультурної комунікації. Науковці вважають мовні помилки складним явищем, «дефектом», який під дією певних обставин виникає в мовленнєвому механізмі [7]. У нашому дослідженні мовленнєвою помилкою вважаємо будь-яке порушення мовних норм. Відповідно до того, які норми порушуються, існує класифікація помилок. Проте, здійснити правильну чітку класифікацію мовних помилок не завжди видається можливим, зважаючи на те, що подекуди категорії помилок перетинаються. Багаторічна практика і цілеспрямоване дослідження помилок свідчить про те, що основною причиною їх виникнення є інтерференційні впливи.

Мовна інтерференція розглядається в педагогічній науці як «узаємодія мовних систем, унаслідок якої відбувається вплив системи рідної мови суб'єкта навчання на мову, яка вивчається, у процесі її опанування» [1].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Над дослідженням професійно орієнтованого навчання іноземної мови працювали Н. Д. Гальськова, О. Ю. Іванова, Д. Л. Матухін, П. І. Образцов. Вагомий внесок у дослідження основних понять теорії мовних контактів та інтерферентних явищ зробили У. Вайнрайх, В. О. Виноградов, Є. М. Верещагін, А. Є. Карлінський, В. Г. Костомаров. Проблеми інтерференції торкалися у своїх працях також вітчизняні й закордонні дослідники: В. В. Алімов, Р. К. Алішова, Н. В. Василенко, Ю. А. Жлуктенко, А. В. Малишева та ін.

**Мета статті** – проаналізувати особливості інтерферентних явищ у процесі професійно орієнтованої міжкультурної комунікації іноземних студентів і запропонувати шляхи усунення найбільш типових помилок у різних видах мовленнєвої діяльності під час навчання української мови.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розрізняють міжмовну і внутрішньомовну інтерференцію. Відмінності в системах рідної мови і тієї, яка вивчається, спричиняють міжмовну інтерференцію на різних мовних і мовленнєвих рівнях уже з початкового етапу навчання. Щодо внутрішньомовної інтерференції, на відміну від міжмовної, вона виникає тоді, коли суб'єкти навчання набувають певного досвіду в навчанні мови, тобто мають якісь базові знання нової мови. Таким чином, набуті раніше навички взаємодіють із новими, не достатньо міцними, у межах мови, яка вивчається, що породжує помилки. Тобто механізми внутрішньої інтерференції діють у межах однієї мови і не залежать від іншої мови.

На основі існуючих класифікацій і проведеного дослідження найтипівіших помилок в українському мовленні іноземних студентів визначимо, на наш погляд, основні види мовної інтерференції:

- *міжмовну* (включає фонетичну, орфографічну, граматичну, лексичну, семантичну, стилістичну і лінгвокраїнознавчу інтерференцію, які виникають внаслідок впливу рідної мови студента або раніше вивченої іншої іноземної мови на опанування української мови);
- *внутрішньомовну* (включає фонетичну, орфографічну, граматичну, лексичну, семантичну, стилістичну і лінгвокраїнознавчу інтерференцію, які виникають унаслідок того, що набуті на початковому етапі навички оформлення й використання «нової» мови вступають у конфлікти з тими навичками, які формуються на подальших етапах вивчення цієї мови).

До причин, що суттєво ускладнюють процес засвоєння української мови іноземними студентами, відносимо такі:

- неврахування семантичних відтінків слова відповідно до конкретного контексту (лексична інтерференція, стилістична інтерференція: *пишу помилку* замість *роблю помилку*);
- багатозначність лексичних одиниць (лексична і стилістична інтерференція);
- недостатня сформованість навичок стильового розрізнення тексту (лексична інтерференція, стилістична інтерференція);
- неправильне використання аналогії (граматична інтерференція: в однині – *яблуко*, у множині – *яблука*, але слова *молоко*, *м'ясо* вживаються лише в однині, натомість студенти застосовують за аналогією слова *молоко*, *м'ясо* у множині – *м'яса*, *молока*; відмінювання іменника як дієслова за хибною аналогією: *я хворобаю*, *ти хворобаєш та ін.*);
- змішування відмінкових форм через їх формальну подібність (граматична інтерференція). Наприклад: *у магазин* – знахідний відмінок, проте студенти говорять «*я сьогодні йду в магазині*», тобто помилково використовують форму місцевого відмінка в значенні знахідного, а також спостерігається неправильне застосування закінчень місцевого відмінка через незнання такої граматичної особливості: *у столі*, *у шафі*, але *в кутку*, *в саду*, *в парку*);
- застосування одного слова в значенні іншого з причини їх семантичної та формальної подібності (*вдома – до дому*; *моя стара сестра* в значенні *старша*; *територію Київської Русі поселяли ...* замість *заселяли ...*);
- зміна значення похідного слова внаслідок неточного або неправильного осмислення його морфемної структури (лексична інтерференція). Наприклад: «*зробити фото на пам'ятник*» у значенні «*на пам'ять*» або «*вивчити на пам'ять*» замість «*вивчити напам'ять*»);
- міжмовна інтерференція (наприклад, відсутність граматичного явища в рідній мові студента або в мові, яка вивчається; невідповідність відмінкових форм, розбіжності родових чи числових форм іменників, фонетичні особливості мов);



- лінгвокраїнознавча інтерференція (помилкове трактування фонової лексики; форми звертання на «ти», «Ви» і як похідне – наказові форми дієслів: **пиши, пишть, читай, читайте** та ін.).

Зважаючи на зазначене вище, видається необхідною робота над роз'ясненням тонких смислових нюансів, граматичних відмінностей лексичних одиниць, незнання яких спричиняє помилкове використання в мовленні.

Як відомо, джерелом міжмовної інтерференції є рідна мова студента або та іноземна, яка вивчалася раніше. Людина, яка вивчає нову мову, інстинктивно вибудовує знання мови, що вивчається, на базі рідної мови. У процесі роботи з іноземними студентами найбільшу кількість помилок зустрічаємо на звуковому рівні (так звана фонетична інтерференція), виникає внаслідок артикуляційних можливостей носіїв інших мов. Порівняння звукових систем української та арабської мов на артикуляційному, фонологічному і фонетичному рівнях, визначення місця арабсько-української фонетичної інтерференції підтверджує порушення реалізації українських фонем арабськими студентами у процесі сприйняття й відтворення мовлення.

Таким чином, порівняння систем голосних свідчить про те, що арабські студенти можуть порушувати реалізацію українських фонем |и|, |е|, |о|.

Арабський [i] за своїми характеристиками відповідає українському [i]. Тому зазвичай із відтворенням цього звуку в арабськомовних студентів проблем не виникає. Звук [a] в арабській мові належить до середнього ряду, в українській – до заднього. Проте його постановка також здебільшого відбувається швидко. В арабській мові звук [o] відсутній, а в українській мові звуки [o] [y] мають подібні фонетичні характеристики (задній ряд, огубленість). Зважаючи на це, важливим видається формування навичок із вимови і розрізнення цих голосних звуків. Послідовність подачі фонетичного матеріалу повинна відбуватися за принципом «від простого до складного». Спочатку варто формувати навички вимови тих звуків, які не викликають особливих труднощів. Так відбувається постановка артикуляції українських звуків. Після формування цих навичок починається черговий етап – корекція вимови. Як свідчать дослідження, «постановка і корекція вимови – це двоєдиний процес, який передбачає створення адекватних слухових образів мови й артикуляційних навичок, корекції порушень, які виникли у процесі постановки вимови, засвоєння позиційної системи і фонологічних (звуко-смислових) опозицій, реалізації фонетичних навичок у різноманітних видах мовленнєвої діяльності метою їх тренування й активізації» [4]. Звернімо увагу, що, наприклад, у китайській мові звук [л] – середнє між [р] і [л], але ближче до [л]. Це приводить до того, що студенти, рідною мовою яких є китайська, навчаючись української мови, не розрізняють ці два звуки. Тобто в цьому разі мова йде про міжмовну фонетичну інтерференцію. Зважаючи на це, завданням викладачів є формування відповідних артикуляційних навичок і систематична робота над їх закріпленням і корекцією порушень.

Варто наголосити, що під час навчання іноземної мови варто враховувати вплив рідної мови студента, проте намагатися уникати його, оскільки найчастіше проведення аналогій із рідною мовою приводить до виникнення помилок у навчанні іншої мови.

Спираючись на дослідження в галузі методики навчання російської мови як іноземної [11], зазначимо, що посилення явища інтерференції з огляду на випадковий фонетичний збіг виникає під час звукового сприйняття мовлення, тобто інтерферуються навички слухового аналізу. Науковці наголошують, що необхідно враховувати «чинник суб'єктивного звукового сприйняття», оскільки звукове сприйняття має суб'єктивний характер і значною мірою відрізняється в носіїв різних мов. Через це багато уваги під час навчання приділяємо саме аудіюванню.

**Висновки.** Таким чином, аналіз помилок іноземних студентів у процесі навчання української мови свідчить про те, що різні види міжмовної та внутрішньомовної інтерференції значно впливають на опанування мови. Правильна організація роботи над особливостями мови і своєчасна класифікація мовних порушень сприяє ефективній роботі над помилками, уможливує їх зменшення або усунення на різних мовних рівнях у всіх видах мовленнєвої діяльності. Особливої уваги під час навчання української мови як іноземної потребує формування у студентів навичок із вимови і розрізнення звуків. Навчаючи іноземців української мови, варто чітко добирати лексичний мінімум відповідно до мети, завдань і профілю навчання.

Перспективу подальшої роботи вбачаємо в більш детальному вивченні окресленої в цій студії проблеми.

#### Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Акоюн Ю. А. Лексико-семантические особенности австралийского варианта английского языка (на материале австралийской поэзии) : дисс. ... канд. филол. наук : 10. 02. 04 / Юлия Александровна Акоюн. – Москва, 2003. – 141 с.
3. Башмакова И. С. К вопросу о формировании умений профессионального общения у студентов неязыковых вузов / И. С. Башмакова // Вестник МГЛУ. – Вып. 477. – Москва, 2003. – С. 44–46.
4. Василенко Н. В. Формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабськомовних студентів : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / Ніна Василівна Василенко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 22 с.
5. Замкова О. Комунікативні вправи до читання художніх іншомовних текстів / О. Замкова, Т. Ткаченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць, вип. ЛІІ, частина ІІ. – Слов'янськ, 2010. – С. 212–217.
6. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – Москва : Русский язык, 1988. – 160 с.
7. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания / А. А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучение языку. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1967. – С. 6–16.
8. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – Москва ; Воронеж, 2001.
9. Матухин Д. Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей [Электронный ресурс] / Д. Л. Матухин. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-lingvisticheskikh-spetsialnostey>.
10. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підруч. [вид. 2-ге, виправлене та доповнене] / В. В. Москаленко. – Київ : Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
11. Розанова С. П. Динамика внутриязыковой лексической интерференции и ее нейтрализация / С. П. Розанова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия : Вопросы образования : языки и специальность. – Москва, 2009. – № 1. – С. 67–73.

#### References

1. Azimov, E. G., & Schykin, A. N. (2009). *New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice teaching of languages)*. Moscow (in Russ.)
2. Akopyan, Y. A. (2003). *Lexical-semantic features of the Australian variant English language (on the material of Australian poetry)*: diss. ... Candidate of Phil. Sciences: 10.02.04. Moscow (in Russ.)
3. Bashmakova, I. S. (2003). To the question of formation of skills of professional communication among students of non-linguistic high schools». *Bulletin of Moscow State University*, 477, 44–46 (in Russ.)
4. Vasylenko, N. V. (2008). *Forming of orphoepic skills and abilities of Ukrainian language of Arabic students: author's abstract of the dissertation*: 13.00.02. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University (in Ukr.)
5. Zamkova, O. (2010). Communicative exercises to read artistic foreign texts». *Humanization of the teaching and educational process*, part II, 212–217. Slovyansk (in Ukr.)
6. Kostomarov, V. G. (1988). *Methodical manual for teachers of the Russian language to foreigners*. Moscow: Russian language (in Russ.)
7. Leontiev, A. A. (1967). Internal speech and the processes of grammatical generation of utterance. *Questions of speech generation and language learning*. Moscow: University Press (in Russ.)

8. Leontiev, A. A. (2001). *Language and speech activity in general and pedagogical psychology*. Voronezh (in Russ.)
9. Matukhin, D. L. (2011). *Professionally-oriented teaching foreign language for students of non-linguistic specialties*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-orientirovannoe-obuchenie-inostrannomu-yazyku-studentov-nelingvisticheskikh-spetsialnostey>.
10. Moskalenko, V. V. (2008). *Social psychology: textbook*. Kyiv: Center of Educational Literature (in Ukr.)
11. Rozanova, S. P. (2009). Dynamics of intralinguistic lexical interference and its neutralization. *Bulletin of the Russian University of Peoples' Friendship, Series: Education issues: languages and specialty*. Moscow (in Russ.)

**Abstract.** *BEREZA Ludmila Oleksandrivna. Interference of students of foreign students in the process of professionally oriented intercultural communication.*

**Introduction.** *In this article is considering a process of studying Ukrainian as foreign language taking into interference interlingua and intralinguistic impacts. Indicated, that reaches of Ukrainian language's lexical base, multivolume of lexical units and also different sorts of linguistic interference are great extent compounded the process of mastering Ukrainian language by foreign students.*

**Purpose** *is to analyze the peculiarities of interference phenomena in the process of professionally oriented intercultural communication of foreign students and to offer ways to eliminate the most typical mistakes in various types of speech activity while studying the Ukrainian language.*

*The following methods were used in the investigation: theoretical – studying of scientific literature to determine the state of research in pedagogical and methodological science, the issue of the Ukrainian language learning process for foreign students in higher educational institutions of Ukraine; theoretical and methodological, terminological and system analysis; empirical – pedagogical observations; analysis of mistakes that arise during the learning process.*

**Originality.** *Investigated a question of linguistic, interlingua and intralinguistic interference. Partly realized a classification of typical errors, that happened in the process of mastering Ukrainian language by foreign students. Fundamental sorts of linguistic interference: interlingua (including phonetic, orthographical, grammatical, lexical, semantic, stylistic and linguistic-country research interference, which arise as a result of influence a student's native language or another foreign language learned early at mastering Ukrainian language) and intralinguistic (including phonetic, orthographical, grammatical, lexical, semantic, stylistic and linguistic-country research interference, which arise as a result of acquiring on the elementary stage skills of execution and using «new» language getting in conflict with those skills, which forming on next stages of studying that language) is determined on the basis of investigation the most typical errors in Ukrainian speech of foreign students. Reasons of arising linguistic interference are explicated in the article.*

**Results.** *Realized comparison of acoustic systems of Ukrainian and Arabic languages, that confirms imperfection an implementation of Ukrainian phonemes by Arabic students in perception and reconstruction speech process. Determined, that consecution of giving phonetic material must go on «from simple to complex» principle, because thusly articulation of Ukrainian sounds is training. Notice, that during studying foreign language it's needed take into consideration an influence of student's native language, but we need to escape it, because most often conducting an analogy with native language lead to mistakes during studying another language.*

**Conclusion.** *The conducted research makes it possible to establish that intensification of the phenomenon of interference in view of a random phonetic coincidence occurs during the sound perception of speech, that is, interference the skills of auditory analysis. The author came to the conclusion that teaching foreigners of the Ukrainian language should clearly choose the lexical minimum in accordance with the purpose, objectives and profile of teaching.*

**Key words:** *intercultural communication; linguistic interference; interlingua interference; intralinguistic interference; Ukrainian as a foreign language; sounding; language mistakes; speaking skills.*

*Одержано редакцією 11.09.2017  
Прийнято до публікації 19.09.2017*

УДК 378.091:[373.3/5.091.12-051:796+793.3] (045)

**БЕРМУДЕС Діана Валеріївна,**  
викладач кафедри теорії і методики фізичної  
культури, Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка, Україна  
e-mail: bermudes11051977@gmail.com

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І ХОРЕОГРАФІЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ВАРІАТИВНИХ МОДУЛІВ**

***Анотація.** Визначено, що формування готовності майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності буде більш ефективним за таких педагогічних умов: мотивування майбутніх учителів фізичної культури щодо набуття хореографічних компетентностей у процесі навчальної діяльності; упровадження інноваційних методів і прийомів навчання, що безпосередньо впливають на формування готовності майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності; забезпечення майбутніх учителів фізичної культури і хореографії технологією планування безпечного фізичного навантаження за варіативними модулями з елементами хореографії.*

***Ключові слова:** професійна діяльність; педагогічні умови; майбутні вчителі; фізична культура; хореографія; варіативні модулі; готовність; інноваційні методи і форми.*

**Постановка проблеми.** З огляду на те, що основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого педагога відповідного рівня і профілю, важливим є вдосконалення педагогічних умов, за яких процес формування готовності майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності буде більш успішним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема готовності до професійної діяльності актуалізує науковий пошук багатьох учених, а саме: видатних педагогів П. Блонського, І. Гербарта, А. Макаренка, К. Ушинського та інших. Надалі вдосконалення цих ідей і розроблення даної проблеми здійснюють Л. Виготський, О. Климова, Н. Кузьміна, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та інші. У працях цих видатних науковців виявлені механізми становлення особистості вчителя, виділена структура педагогічної діяльності та шляхи її становлення. Крім того, вивченню ролі педагогічних умов у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури присвячено низку наукових досліджень Н. Вінник, М. Карченкової, А. Леоненка, І. Максимчук, Р. Маслюка, М. Пономаренка та інших учених.

**Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Одним із ключових етапів проведення реформи у галузі фізичного виховання школярів стає розроблення і впровадження концептуально нової навчальної програми з фізичної культури для учнів 1–4-х і 5–11-х класів, що містить інваріантну і варіативну частини. Упровадження варіативних модулів з елементами хореографії («Хореографія», «Аеробіка», «Степ аеробіка», «Аквааеробіка», «Черлідінг») у навчальні програми з фізичної культури у школи України не випадкове. Засоби варіативних модулів з елементами хореографії виховують відчуття ритму, музичності, навичку узгоджувати рух із музикою, сприяють не тільки фізичному, але і духовному й естетичному розвитку особистості школяра [3, с. 21]. Отже, процес фізичного виховання з застосуванням варіативних модулів з елементами хореографії вимагає від учителів фізичної культури значного обсягу спеціальних знань, умінь і навичок для здійснення організації учнів, добору навчального і музичного

матеріалу, правильного дозування фізичного навантаження відповідно до вікових особливостей учнів. Тому, вважаємо необхідним визначення та обґрунтування педагогічних умов у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

**Метою статті** є визначення та обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умови» визначається як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які вможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [7, с. 1295]. Узагальнюючи різні підходи до визначення цього поняття Р. Маслюк, наголошує, що «умови» є сукупністю об'єктів, властивостей і відносин, які сприяють реалізації наявних можливостей [14, с. 68–76]. «Педагогічні умови» визначаються як «обставини, від яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [16, с. 243].

Важливою є думка Ю. Бабанського, який наголошує, що педагогічні умови – це: такі обставини, за яких компоненти цілісного педагогічного процесу професійної підготовки фахівців опосередковуються активністю особистості або групи людей; відображення відношень педагогічного процесу до тих чинників, завдяки яким він виникає та існує необхідність передавання молодому поколінню соціального досвіду; необхідність підготовки педагогічних кадрів для реалізації цієї мети; чинники, що зумовлюють зміст освіти; чинники, що впливають на добір технологій навчання й виховання, його організацію [1].

У контексті нашого дослідження специфіка педагогічних умов визначається спеціально створеними, цілеспрямованими педагогічними обставинами, що містять систему педагогічних засобів і вдосконалюють процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури і хореографії, спрямовують усі його компоненти (мету, завдання, принципи, методи, форми, зміст) на формування в них готовності до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

Ураховуючи результати аналізу наукових праць, можна висловити припущення, що формування готовності майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності буде більш ефективним за таких педагогічних умов: мотивування майбутніх учителів фізичної культури щодо набуття хореографічних компетентностей у процесі навчальної діяльності; упровадження інноваційних методів і прийомів навчання, що безпосередньо впливають на формування готовності майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності; забезпечення майбутніх учителів фізичної культури і хореографії технологією планування безпечного фізичного навантаження за варіативними модулями з елементами хореографії у процесі професійної діяльності.

Перша педагогічна умова – *мотивування майбутніх учителів фізичної культури щодо набуття хореографічних компетентностей у процесі навчальної діяльності* – полягає в тому, що у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури і хореографії вагоме місце посідає формування мотивації до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. О. Дем'янчук зазначає, що мотив є усвідомленим спонуканням, яке зумовлює цілеспрямовану діяльність. Джерело діяльності людини, її мотив, формується у процесі вдосконалення студентами дій, усвідомлених суперечностей, що виникають між пізнавальною потребою та можливістю її задоволення власними силами. Структурою такого мотиву, на думку

вченого, є спрямованість (мета діяльності індивіда), емоції (престижу, співпереживання, досягнення успіху, допитливості, самостійності, незадоволеності), характер мотиву, характер діяльності. Сукупність і цілеспрямований розвиток цих складників визначає рівень інтересу і зацікавленість особистості обраною професією [9, с. 11]. Таким чином, існує твердження, що активним у професійному навчанні буде той студент, який усвідомлює потребу в знаннях, які необхідні в майбутній професійній діяльності, а свою професію усвідомлює, зокрема, як єдине або основне джерело задоволення власних матеріальних і духовних потреб [10, с. 415–423; 13].

Дослідженнями мотивації навчальної діяльності А. Бугрименко (2006), І. Іванія (2014), А. Маркової, О. Тимошенко (2008), Н. Яковець (2006) та інших, визначено, що поняття «мотив» тісно пов'язане з поняттями «мета» і «потреба». Стосовно мотивації майбутнього вчителя фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності доцільно говорити не тільки про навчальну, а й про навчально-професійну мотивацію, оскільки тут закладена професійна спрямованість і готовність студента до вирішення завдань у майбутній професійній діяльності. На підставі аналізу наукової літератури І. Галян і В. Дуб стверджують, що мотивація навчально-професійної діяльності – це співвідношення цілей, яких студент прагне досягти, і внутрішньої активності його особистості. У навчанні мотивація виражається у прийнятті студентом цілей і завдань навчання як особистісно значущих і необхідних [10, с. 415–423].

Перша педагогічна умова реалізується у два етапи: 1) створення умов для появи мотивації в майбутніх учителів фізичної культури і хореографії, що сприяють виникненню потреби в набутті хореографічної компетентності; 2) формування позитивного ставлення в майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів з елементами хореографії у процесі професійної діяльності.

Мотивування майбутніх учителів фізичної культури щодо набуття хореографічних компетентностей ефективно відбувається у процесі навчальної діяльності при здійсненні міжпредметних зв'язків циклу професійної підготовки (психологія, педагогіка, теорія і методика фізичного виховання, теорія і методика викладання гімнастики, музично-ритмічне виховання, теорія і методика викладання аеробіки, оздоровчий фітнес) і дисциплін вільного вибору студентів (нові технології у фізичному вихованні).

На нашу думку, мотивування студентів до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності та формування потреби в набутті хореографічної компетентності також можливе завдяки власній науково-пошуковій діяльності в ході педагогічної практики.

До змісту програм виробничих практик для студентів II–IV-х курсів Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка включений розділ «Навчально-дослідна робота». Одним із завдань цього розділу є визначення ставлення учнів закладів загальної середньої освіти до уроків фізичної культури за варіативними модулями з елементами хореографії у процесі власної науково-пошукової діяльності.

Для вирішення поставленого завдання на практичних заняттях із дисциплін «Теорія і методика фізичного виховання», «Музично-ритмічне виховання», «Теорія і методика викладання аеробіки» студентами спеціально розроблені й уточнені у процесі проходження педагогічної практики анкети для кожної окремої вікової стратифікації учнів шкільного віку. Анкети містять запитання, за допомогою яких майбутні вчителі фізичної культури і хореографії мають змогу виявити ставлення учнів закладів загальної середньої освіти до уроків фізичної культури за варіативними модулями з елементами хореографії.

Проведені студентами в ході педагогічної практики дослідження щодо визначення ставлення учнів закладів загальної середньої освіти до уроків фізичної

культури за варіативними модулями з елементами хореографії показують, що більшість учнів початкових, основних і старших класів школи мають позитивне відношення до використання музичного супроводу на уроках фізичної культури і бажають оволодіти не тільки базовими руховими вміннями й навичками, але й сучасними видами рухової активності за варіативними модулями з елементами хореографії, чинної навчальної програми з фізичної культури для закладів загальної середньої освіти [6, с. 44–47].

Зважаючи на результати власної науково-пошукової діяльності в ході педагогічної практики майбутніми вчителями фізичної культури і хореографії визначено необхідність готовності впроваджувати сучасні форми, методи і засоби, проводити цікаві, емоційні, ефективні уроки за варіативними модулями з елементами хореографії. Тож, мотивування майбутніх учителів фізичної культури забезпечує послідовне набуття хореографічних компетентностей у процесі навчальної діяльності.

Друга педагогічна умова – *упровадження інноваційних методів і прийомів навчання, які безпосередньо впливають на формування готовності майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності* – полягає в тому, що особливість запровадження інновацій – це здатність впливати на загальний рівень педагогічної діяльності, розширювати інноваційне поле освітнього середовища майбутніх учителів фізичної культури і хореографії у процесі професійної підготовки до реалізації варіативних модулів у закладах вищої освіти [17, с. 84].

З метою формування готовності майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності, окрім традиційних, нами застосовано інноваційні методи: конструювання хореографічних комбінацій (метод «лінійної прогресії», метод від «голови» до «хвоста», метод «зиг заг», метод «поєднання елементів», «блок»-метод, метод модифікації «блоків»); музично-рухової інтерпретації, метод ускладнень хореографічних елементів, метод подібності основи рухової дії, метод «музичний квадрат», метод «Каліфорнійський стиль».

Уважаємо важливим, окрім зазначених вище інноваційних методів навчання під час підготовки майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності застосування методів, що характерні для підготовки майбутніх учителів хореографії. Адже К. Станіславський, визначаючи акторський талант, підкреслює, що особиста привабливість, пластичність, краса жести, дикція, виразні очі, міміка, лінії тіла допомагають донести свій досвід, свої бачення до глядача. Тому доцільним для майбутнього вчителя фізичної культури і хореографії є набуття зовнішньої виразності. Це зумовлює педагогічний вплив на учнів при взаєминах із ними. При цьому простежується найбільша схожість роботи вчителя з акторською професією. На думку Т. Шестакової [20, с. 65–66], професійно важливими якостями особистості вчителя фізичної культури є здатність до емпатії, до тривалої й продуктивної діяльності в умовах емоційного напруження, здатність до перевтілення, співтворчості й співпереживання, володіння мистецтвом самовираження, здатність до імпровізації, педагогічний артистизм. Тому застосування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури і хореографії таких методів, як театралізація та імпровізація сприяє розкриттю творчої індивідуальності, креативному мисленню студентів.

Отже, активне застосування інноваційних методів і прийомів навчання в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури і хореографії впливає як на мотивування, так і на формування готовності майбутніх фахівців до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

Третя педагогічна умова – *забезпечення майбутніх учителів фізичної культури і хореографії технологією планування безпечного фізичного навантаження за*

*варіативними модулями з елементами хореографії* – виражається в тому, що особливої актуальності в останні роки, коли в Україні трапляються випадки смертності під час уроків фізичної культури, набуває проблема необхідності обґрунтування фізичних навантажень для учнів закладів загальної середньої освіти. Тому процес фізичного виховання в цих закладах вимагає від майбутніх учителів фізичної культури і хореографії значного обсягу спеціальних знань, умінь і навичок для реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

У наукових публікаціях пропонується дозувати фізичне навантаження за фізіологічною кривою частоти серцевих скорочень, що змінюється в широкому діапазоні [12, с. 87–92; 15, с. 156–157; 19, с. 112–113]. Аналіз наукових публікацій ряду авторів, які досліджують питання впровадження елементів хореографії у процес фізичного виховання в закладах загальної середньої освіти показує, що залишаються недостатньо вивченими питання побудови фізіологічної кривої зміни частоти серцевих скорочень, регулювання фізичних навантажень, добору безпечних вправ [2; 8; 11]. Тому з метою озброєння майбутніх учителів фізичної культури і хореографії необхідними знаннями, уміннями і навичками для здійснення організації учнів, добору навчального і музичного матеріалу, правильного дозування фізичного навантаження відповідно віковим особливостям учнів проведені дослідження пошуку шляхів оптимального безпечного фізичного навантаження у процесі реалізації варіативних модулів з елементами хореографії [4, с. 33–41].

Результати дослідження впроваджені в освітній процес Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. За результатами дослідження розроблені і включені до змісту циклу дисциплін професійної підготовки («Теорія і методика фізичного виховання», «Музично-ритмічне виховання», «Теорія і методика викладання аеробіки», «Основи хореографії», «Нові технології у фізичному вихованні») майбутніх учителів фізичної культури і хореографії окремі розділи і теми щодо планування безпечного фізичного навантаження за варіативними модулями з елементами хореографії. Озброєння цих фахівців необхідними знаннями, уміннями і навичками для організації фізичного виховання учнів, добору навчального і музичного матеріалу, правильного дозування фізичного навантаження відповідно віковим особливостям учнів є суттєвою допомогою у вирішенні конкретних педагогічних завдань у ході педагогічної практики студентів II–IV-х курсу.

Результати визначення оптимального варіанта планування безпечного фізичного навантаження за варіативними модулями з елементами хореографії презентовані в методичних рекомендаціях «Дозування фізичного навантаження в процесі реалізації варіативних модулів з елементами хореографії» [5].

Таким чином, обґрунтовані вище педагогічні умови передбачають таку організацію процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури і хореографії, яка забезпечить ефективне формування їхньої готовності до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам стверджувати про необхідність визначення та обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності. Ураховуючи результати аналізу наукових праць встановлено, що специфіка педагогічних умов визначається спеціально створеними, цілеспрямованими педагогічними обставинами, що містять систему педагогічних засобів і вдосконалюють процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури і хореографії, спрямовують усі його компоненти (мету, завдання, принципи, методи, форми, зміст) на формування в них готовності до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.



Визначено, що підготовка майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності буде більш ефективною за таких педагогічних умов: мотивування майбутніх учителів фізичної культури щодо набуття хореографічних компетентностей у процесі навчальної діяльності; упровадження інноваційних методів і прийомів навчання, які безпосередньо впливають на формування готовності майбутніх учителів фізичної культури і хореографії до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності; забезпечення майбутніх учителів фізичної культури і хореографії технологією планування безпечного фізичного навантаження за варіативними модулями з елементами хореографії у процесі професійної діяльності.

Уважаємо, що запровадження визначених педагогічних умов у процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури і хореографії забезпечить ефективне формування їхньої готовності до реалізації варіативних модулів у процесі професійної діяльності.

#### Список використаних джерел

1. Бабанський Ю. Оптимізація педагогічного процесу / Ю. Бабанський. – Київ : Освіта, 1984.
2. Батищева М. Р. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до проведення оздоровчої гімнастики та фітнесу з дівчатами-старшокласницями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. Р. Батищева. – Луганськ, 2009.
3. Бермудес Д. В. Музична ритміка і хореографія. Практикум : навчально-методичний посібник [для студентів] / Д. В. Бермудес. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2009.
4. Бермудес Д. В. Визначення оптимального фізичного навантаження в процесі фізичного виховання школярів з використанням засобів ритмічної гімнастики і аеробіки : матеріали XIV Міжнародної наук.-практ. конф. молодих учених [«Сучасні проблеми фізичного виховання і спорту різних груп населення»] / за ред. Д. В. Бермудес. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – С. 33–41.
5. Бермудес Д. В. Дозування фізичного навантаження в процесі реалізації варіативних модулів з елементами хореографії : методичні рекомендації / Д. В. Бермудес. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014.
6. Бермудес Д. В. Визначення інтересу учнів загальноосвітніх навчальних закладів до уроків фізичної культури за варіативним модулем «Аеробіка» : тези II Міжнародної науково-практичної конференції [«Соціально-економічні та гуманітарні аспекти світових інноваційних трансформацій»] / за ред. Д. В. Бермудес. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – С. 44–47.
7. Бусел В. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2001.
8. Войнаровська Н. С. Розвиток рухової активності дівчат 5–9 класів засобами ритмічної гімнастики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. С. Войнаровська. – Луцьк, 2011.
9. Дем'янчук О. Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів / О. Н. Дем'янчук. – Київ : ІЗМН, 1997.
10. Дуб В. Г. Навчально-професійна мотивація майбутніх педагогів як складова їх професійного становлення / В. Г. Дуб // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – 2012. – № 2. – С. 415–423.
11. Зефирова Е. В. Оздоровительная аэробика : содержание и методика : учебное пособие / Е. В. Зефирова. – Санкт-Петербург : СПбГУИТМО, 2006.
12. Калиниченко І. О. Медико-педагогічний контроль за фізичним вихованням дітей у загальноосвітніх навчальних закладах : навч. посіб. / І. О. Калиниченко. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013.
13. Маркова А. К. Формирование мотивов учения / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1990.
14. Маслюк Р. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання / Р. Маслюк // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8 (2). – С. 68–76.
15. Сергієнко Л. П. Практикум з теорії і методики фізичного виховання : навчальний посібник [для студентів вищих навч. закладів фізичного виховання і спорту] / Л. П. Сергієнко. – Харків : ОВС, 2007.
16. Семенова А. В. Словник-довідник з професійної педагогіки / А. В. Семенова. – Одеса : Пальміра, 2006.
17. Тараненко Ю. П. Підготовка майбутніх учителів хореографії до розвитку художньо творчих здібностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. П. Тараненко. – Бердянськ, 2017.

18. Дятленко С. М. Фізична культура в школі : 5–11 класи : методичний посібник / С. М. Дятленко. – Київ : Літера ЛТД, 2011.
19. Худолій О. М. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання : навчальний посібник / О. М. Худолій. – Харків : ОВС, 2007.
20. Шестакова Т. А. Педагогический артистизм в структуре профессиональной личности подготовки специалиста физической культуры : материалы Всероссийской научно-практической конференции, [«Теоретическое и технологическое обеспечение образования по физической культуре и спорту в учебно-педагогическом комплексе»]. – Москва, 2003. – С. 65–66.

#### References

1. Babansky, Yu. (1984). *Optimization of the pedagogical process*. Kyiv: Osvita (in Ukr.)
2. Batishcheva, M. R. (2009). *Preparation of future teachers of physical culture for conducting of health-improving gymnastics and fitness with girls-senior pupils* (PhD thesis). Luhansk (in Ukr.)
3. Bermudes, D. V. (2009). *Musical rhythm and choreography*. A manual for students. Sumy: Publishing House of the Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko (in Ukr.)
4. Bermudes, D. V. (2014). *Determination of optimal physical activity in the process of physical education of schoolchildren using the means of rhythmic gymnastics and aerobics*. Modern problems of physical education and sports of various groups of the population: materials of the XIV International Science. conf. young scientists. (pp. 33-41). Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko (n Ukr.)
5. Bermudes, D. V. (2014). *Dosage of physical activity in the process of implementation of variant modules with elements of choreography: methodical recommendations*. Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko (in Ukr.)
6. Bermudes, D. V. (2017). *Determination of the interest of students of general educational institutions in physical education lessons under the variant module «Aerobics» (abstracts of the international scientific and practical conference)*. Socio-economic and humanitarian aspects of the world of innovative transformations: materials of the 2nd International Scientific and Practical Conference. (pp. 44-47). Sumy (in Ukr.)
7. Bousel, V. (2001). *Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language*. Kyiv: Irpin': Perun (in Ukr.)
8. Voynarovsky, N. S. (2011). *Development of motor activity of girls 5-9 classes by means of rhythmic gymnastics*. (PhDthesis). Lutsk (in Ukr.)
9. Demyanchuk, O. N. (1997). *Pedagogical bases of formation of artistic and aesthetic interests of schoolchildren*. Kyiv: IZMN (in Ukr.)
10. Dub, V. G. (2012). Educational and professional motivation of future teachers as a component of their professional formation. *Naukovyy visnyk L'viv'skoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav (Lviv State University of Internal Affairs Bulletin)*, 2, 415–423 (in Ukr.)
11. Zephirova, E. V. (2006). *Healthy aerobics: content and methodology: tutorial*. Sankt-Peterburg: SPbGUITMO (in Russ.)
12. Kalinichenko, I. O. (2013). *Medical and pedagogical control over physical education of children in general educational institutions: teaching. Manual*. Sumy: Publishing House of the Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko (in Ukr.)
13. Markova, A. K. (1990). *Formation of teaching motives*. Moscow: Prosveshchenye (in Russ.)
14. Maslyuk, R. (2013). Pedagogical conditions of professional training of future teachers of physical education. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytylya (Problems of preparing a modern teacher)*, 8 (2), 68–76 (in Ukr.)
15. Sergienko, L. P. (2007). *Practicum on the theory and methodology of physical education: a manual for students of higher education institutions of physical education and sports*. Kharkiv: EPS (in Ukr.)
16. Semenova, A. V. (2006). *Dictionary of reference on professional pedagogy*. Odessa: Palmyra (in Ukr.)
17. Taranenko, Yu. P. (2017). *Preparation of future teachers of choreography for the development of artistic creative abilities* (PhD thesis). Berdyansk (in Ukr.)
18. Dyatlenko, S. M. (2011). *Physical culture at school: 5 - 11 classes: methodical manual*. Kyiv: LetterLED (in Ukr.)
19. Khudolii, O. M. (2007). *General principles of the theory and methodology of physical education: a manual*. Kharkiv: EPS (in Ukr.)
20. Shestakova, T. A. (2003). *Pedagogical artistry in the structure of a professional person training specialist in physical culture*. Theoretical and technological support of education in physical culture and sports in the educational and pedagogical complex: materials of the All-Russia scientific and practical conference (in Ukr.)

**Abstract.** *BERMUDES Diana Valeryivna. Pedagogical conditions of formation of readiness of future physical education and choreography teachers for implementation of variant modules.*

**Problem.** *Considering that the main goal of higher education is the training of a qualified teacher at the corresponding level and profile, it is important to improve the pedagogical*

conditions in which the process of readiness formation of the future physical culture and choreography teachers to implement the variant modules in the process of professional activity will be more successful.

**The purpose of the article** is to determine and substantiate the pedagogical conditions for the formation of readiness of future physical culture and choreography teachers to implement the variant modules in the process of professional activity.

**Being used research methods** are analysis of scientific sources, generalization of the results of individual authors' studies.

**Main results of the study.** Taking into account the results of the analysis of scientific works, one can express the assumption that the formation of the readiness of future physical culture and choreography teachers to implement variant modules in the process of professional activity will be more effective under the following pedagogical conditions, namely: motivation of future physical culture and choreography teachers to obtain choreographic competencies in the process of educational activities; the introduction of innovative methods and methods of training that directly affect the formation of the readiness of future physical culture and choreography teachers to implement variant modules in the process of professional activity; providing of future physical culture and choreography teachers with the technology of planning of safe physical activity at the variant modules with elements of choreography in the process of professional activity.

**Originality of the research results.** For the first time, the pedagogical conditions of formation the readiness of future physical culture and choreography teachers for the implementation of variant modules in the process of professional activity were determined and substantiated.

**Conclusions and specific proposals.** The determined pedagogical conditions imply the organization of the process of professional training of future physical culture and choreography teachers, which will ensure the effective formation of their readiness to implement the variant modules in the process of professional activity.

**Key words:** professional activity; pedagogical conditions; future teachers; physical culture; choreography; variant modules; formation of readiness; readiness; innovative methods and forms.

Одержано редакцією 05.09.2017  
Прийнято до публікації 19.09.2017

УДК 378.4.014/.018 (045)

**ГНЕЗДІЛОВА Кіра Миколаївна,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри педагогіки вищої школи і  
освітнього менеджменту, Черкаський  
національний університет імені Богдана  
Хмельницького, Україна  
e-mail: kiragnez@gmail.com

## **ВЗАЄМИНИ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІСТОРІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ**

**Анотація.** Наголошено, що університетська корпорація відрізняється особливими взаєминами між суб'єктами освітнього процесу. Показано, що деякі з них нині здаються досить звичними, хоча мають свою історію. Доведено, що на характер таких узаємин впливають суспільно-політичні умови і трансформація організаційних структур самого університету, а історичний екскурс до витоків становлення взаємин в університетській корпорації дозволяє пояснити характерні для неї явища.

**Ключові слова:** взаємини; ділові взаємини; особисті взаємини; викладач; студент; адміністрація; університетська громада; корпорація.

**Постановка проблеми.** Проблемі підготовки науково-педагогічних кадрів на сучасному етапі реформування вищої освіти приділяється особлива увага. У цілому в сучасній системі вищої освіти можна назвати декілька провідних тенденцій, які позначаються на освітньо-професійній підготовці викладачів вищої школи: підвищення рівня професійної компетентності й системний професійний саморозвиток, самовдосконалення викладача; посилення ролі його методичної підготовки й забезпечення сприятливого освітнього середовища; тенденція до безперервного процесу розширення функцій викладачів; участь викладачів у різноманітних наукових міжнародних проектах; посилення ролі викладача у забезпеченні якості освіти, зокрема, дотримання академічної доброчесності; підвищення культури ділової та міжособистісної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі, а також між викладачами, між викладачами й адміністрацією вишу.

Особливу увагу привертає остання з названих тенденцій. Запропоновані на нині університетами освітні програми підготовки майбутніх викладачів вищої школи різняться своєю змістовою наповненістю. Однак вони зорієнтовані в більшості на питання, що пов'язані з організацією й управлінням освітнім процесом у вишах, розв'язанням проблем методичного і психологічного характеру та ін. Відзначимо, що в процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів більше уваги варто приділяти питанням вибудовування ділових і особистісних узаємин з усіма суб'єктами університетської корпорації. Однак у змісті психолого-педагогічних курсів для магістрантів у своїй більшості акцентується увага на характері взаємин між викладачами і студентами, зокрема, його психологічному складнику. Безсумнівно, важливою є обізнаність викладача з психологічною стороною побудови взаємин і вибудовування відповідної поведінки зі студентами у ході організації й проведення навчальних занять. Нажаль, у меншій мірі представлені для вивчення матеріали, що присвячені взаєминам (особистісним і діловим) між викладачами, викладачами й адміністрацією, а також історичним аспектам, що є «ключем» для їх обґрунтування в університетській корпорації сьогодення. Тому деякі питання є незрозумілими для сучасного викладача або магістранта, який у подальшому планує присвятити себе викладацькій і науковій діяльності в університеті, хоча вони мають своє історичне обґрунтування.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітні аспекти розвитку університетів й університетської освіти в різні часи висвітлені в напрацюваннях вітчизняних і зарубіжних учених (В. Андрущенко, П. Вандермеш, Л. Ван Хааске, О. Глузман, Н. Дем'яненко, С. Курбатов, О. Мещанінов, В. Огнев'юк, Б. Рідінгс, З. Самчук, С. Сорочан, Н. Терентьева, П. Уваров та ін.). Специфіка взаємин між членами університетської громади описана на сторінках праць науковців різних часів, зокрема, сучасності (Ж. Верже, В. Вернадський, Т. Жуковская, К. Казакова, Р. Колінз і С. Рестіво, М. Костомаров, С. Куделко, Д. Ліхачов, П. Уваров та ін.). У більшості досліджень увага акцентується на характері взаємин окремих суб'єктів університетської спільноти (між студентами, студентами і викладачами, між викладачами, адміністрацією й викладачами/студентами) у різні часи розвитку університетів. Проте поза увагою залишається узагальнена характеристика взаємин усіх суб'єктів університетської спільноти в історичному ракурсі в залежності від впливу різноманітних чинників.

**Мета статті.** З огляду на все вище сказане, розглянемо особливості вибудовування взаємин між суб'єктами університетської корпорації в історії університету, й узагальнимо деякі результати проведеного дослідження в ракурсі цієї проблематики з проекцією на життєдіяльність сучасного університету.

**Виклад основного матеріалу.** Університетській корпорації, починаючи з моменту свого утворення, притаманна специфіка взаємовідносин усіх суб'єктів

освітнього процесу. Інтерес представляє характер узаємин у системах: «викладач – студент (студенти)», «викладач – викладач (колектив викладачів)», «викладач – адміністрація університету», «студенти – адміністрація університету».

Відзначимо, що взаємини між суб'єктами університетської корпорації змінюються з часом, і не тільки. На їх характер впливають різні чинники. Як зазначає у своїй роботі К. Казакова [1], зміни суспільно-політичних умов і трансформація організаційних основ університету визначають соціально-професійний образ студентів і викладачів. Проте, як показують результати наукового пошуку, простежується обернений причинно-наслідковий зв'язок: особливості побудови взаємин між окремими суб'єктами університетської спільноти, зокрема, між окремими науковцями (науковими школами) приводять до змін у соціальній організації самої науки.

*Взаємини між викладачами.* Викладач у системі взаємин університетської спільноти формує й водночас відчуває вплив офіційних узаємин у всьому їх різноманітті. Офіційні взаємини вимагають застосування певної моделі корпоративної поведінки, у якій відображені соціальний ранг і соціальна роль, рівність або відмінність соціальних статусів. В офіційних узаєминах викладачів університетів простежується тенденція не втручатися в поле професійної компетентності іншого викладача, оскільки це, зазвичай, приводить до ділових конфліктів. Офіційні відносини між викладачами в університетах значно складніші, ніж у середній школі. Це пояснюється більш складною структурою офіційної ієрархії в університетах (посада, науковий ступінь), залежністю навчального навантаження й оплати за працю від соціального рангу викладача. На офіційні взаємини впливають стаж роботи і вік викладача. Правила вибудовування таких узаємин між викладачами однакового рангу у вищій школі мають давню історію й підтверджують свою доцільність.

Вибудовування взаємин між викладачами на різних етапах розвитку університету можна простежити на основі вивчення спогадів і автобіографій студентів і викладачів. Між викладачами часто виникають конфлікти різного характеру. Так, звертаючись до історії розвитку перших університетів, дослідники зазначають, що між викладачами виникають такі конфлікти: пов'язані з обвинуваченнями у «крадіжці» учнів (разом із супутнім доходом і платою за випробування); через належність до різних факультетів (у Парижі члени факультету мистецтв скаржаться, що богослови контролюють їхнє навчання; у інших місцях засуджується зарозумілість докторів права); між магістрами через відмінності в соціальному статусі (причини конфліктів обмежувалися сферою корпоративної ідентичності); через приналежність до різних національностей (протистояння магістрів чехів і німців у Празі в 1409 р.); конфлікти на професійній основі як форма інтелектуальних зіткнень [2].

Нерідко причинами конфліктів у професорській корпорації стають і наукові переконання. У своїй праці Р. Колінз і С. Рестіво аналізують причини конфліктів і суперечок між відомими науковцями-математиками, їх наслідки на зміни в соціальній організації науки математики [3]. Серед причин конфліктів відомих учених автори називають проблеми: паралельних відкриттів і питання першості (Ньютон – Лейбніц), націоналістичної упередженості (наслідки конфлікту Ньютона – Лейбніца), проблема порушення таємниці (Кардано – Тарталья), утиск конкуруючих ідей (Коші – Пуассон – Абель – Галуа), повне привласнення чужих ідей (де Лопіталь, Грегорі, Бернуллі), боротьба за контроль над університетськими позиціями, журналами і науковими товариствами (Кантор – Кронекер) [3].

Описуючи конфлікти між ученими, автори приходять до висновків, що інтелектуальний прогрес, який супроводжує ці суперечки, необхідно аналізувати в ракурсі змін організаційних форм самої науки математики. Так, із суперечки Кардано – Тарталья розпочинається падіння патріархальної організації

інтелектуальної власності й системи змагань між математиками: засекреченість загальних методів і публікація окремих задач і розв'язків поступаються місцем інтелектуальному змагання навколо більш абстрактних ідей. З конфлікту Ньютона – Лейбніца розпочинається перехід від традиційних форм патронажу до більш стабільного урядовому патронажу, що здійснюється через академії. Цей перехід, за переконаннями авторів, пов'язаний зі зміною в комунікаціях між науковцями того часу: від неофіційної комунікаційної мережі, котра формується навколо «центрів» обміну науковими посланнями, до більш «безособової» арени наукових журналів. Скандал з Абелем і Галуа у Французькій академії, насамперед, указує на занепад інституту централізованого патронажу і на підйом університетів, що орієнтовані на дослідницьку діяльність (заснування в 1810 р. Берлінського університету). Суперечки Кантора – Кронекера відбуваються в епоху, коли незначна елітарна університетська мережа перетворюється в математичне співтовариство у світовому масштабі (проведення першого міжнародного конгресу математиків у Цюриху в 1897 р., утворення спільнот математиків) [3].

Доволі часто конфлікти між окремими вченими переростають у колективні конфлікти між науковими школами з конкуруючими програмами. Однак суперечки виникають не лише між представниками різних наукових шкіл, але й у середині самої школи. Більш детально це розглянуто у праці А. Олейника, що присвячена інституційному поясненню дефіциту спілкування в науці. Автор називає два ідеальні типи інституційної організації сучасної науки: школу і гурток. При цьому, характеризуючи специфіку спілкування в середині наукової школи (спільнота вчених, які поєднані прихильністю до однієї й тієї самої теорії та, як правило, тих, хто навчається в одних і тих самих викладачів), дослідник підкреслює, що в ній домінує монологічний принцип спілкування в системі «Учитель – Учень»: «Під погрозою інтриг і внутрішнього розколу члени школи не можуть допустити більш-менш серйозній критиці «основ», сформульованих її батьком-засновником. Монолог Учителя може лише доповнюватися хором, а не перебиватися іншим соло» [4]. Як приклад порушення цієї тези, автор наводить конфлікт, що виник між Учителем З. Фрейдом і його учнем К. Юнгом, причиною якого стає відкрита критика зі сторони останнього поглядів свого вчителя, прагнення мати і відстоювати власні думки.

Набагато пізніше зустрічаємо іншого роду причини конфліктів між представниками професорської корпорації, зокрема, комерційна або так звана підприємницька діяльність викладачів. Так, наприклад, у Харківському університеті звичайним способом заробітку деяких викладачів є «пансіонерство» – здача студентам у найом своїх квартир, або «учнівство» перед здачею іспитів із пристойною винагородою. Студенти могли розраховувати на якусь лояльність зі сторони таких викладачів під час складання іспитів [5].

Найчастіше самі студенти стають причиною конфлікту між викладача. Зокрема якщо це стосувалося підтримки переконань студентів, які виступають проти порушень їхніх свобод. Так, М. Костомаров у своїй автобіографії описує початок студентських смут у Петербурзькому університеті, причиною яких стають розпорядження, що сформульовані комісією з професорів, і, які розцінюються студентами як посягання на їхні свободи. Серед подібних розпоряджень ним називаються такі: «... 1) призначення цензу для вступу до університету, що простягається до семи неоподатковуваних мінімумів доходів щорічного внеску без усякого винятку для незаможних, оскільки в університет мали можливість вступати лише люди заможні; 2) заборона студентських сходок і знищення студентських кас для допомоги незаможним студентам; 3) заборона влаштовувати в будівлі університету концерти, спектаклі й літературні вечори з метою поповнення студентської каси; 4) закриття університетських аудиторій для осіб жіночої

статі й допущення сторонніх осіб не інакше як з особою платнею й особливими квитками; 5) зобов'язання, що покладене на студентів, при вступі до університету брати друковані правила, так звані матрикули» [6]. При цьому сама комісія з викладачів поділяється на три «партії»: перша – підтримує введення підготовлених розпоряджень; друга група професорів – опозиція, і як прояв своєї незгоди ними подані прохання про відставку; третя група дотримується нейтралітету. У результаті цього між професорами виникають конфлікти, що переростають надалі у ворожість. Як зазначає сам М. Костомаров, після студентських смут між ним та іншими викладачами раніше теплі дружні взаємини стали більш прохолодними.

*Взаємини між представниками студентської корпорації.* У житті університетів досить часто трапляються конфлікти між студентами, причини яких пов'язані з особистими антипатіями, різницею у віці, культурі, майновому стані, у рівні успішності і характері взаємин із викладачами. Відзначимо, що конфлікти між студентами на ґрунті національних відмінностей мають місце в університетах, розпочинаючи з часу їх утворення (між представниками різних націй), і пізніше. Описуючи студентські смути, які мають місце в університетах у першій половині XIX ст., М. Костомаров зазначає: «В університеті св. Володимира студентське питання стикалося вже з національним, домішуючи ворожнечу між поляками і росіянами» [6].

Для попередження й подолання цих та інших конфліктів між представниками студентської спільноти створюються певні корпоративні документи – статuti. Вони відображають специфіку освітнього закладу, характер влади в ньому. У цих статутах були визначені обов'язки студентів, описані санкції, що накладаються на них у разі порушення статуту, і умови, коли саме ці санкції повинні здійснюватися і ким. Таким чином, статут виступає в ролі механізму, регулятора взаємин університетської спільноти. Так, студентам Петербурзького університету в момент урочистої церемонії зарахування до університету видаються правила поведінки, що складені латиною. Приймаючи їх, молоді люди обіцяють їм слідувати, на знак чого замість присяги подають ректору праву руку.

Серед видів покарань практикуються м'які (догана ректора, обмеження свободи пересування, що важливо для казенних студентів, що живуть на території університету) і суворі (карцер і виключення з університету). Найсуровішим покаранням вважається виключення без права вступати до російського або закордонного університету, бо просто виключений міг знову поступити в той чи той університет [7].

Основні причини дисциплінарних стягнень мало змінюються з роками. У своїх роботах дослідники (Т. Жуковська, І. Посохов) указують на такі правила, порушення яких погрожують студентству стягненням або карцером: недотримання форми, невиконання наказів, сварки між студентами, «нескромні вчинки» (такі, як відвідування німецького клубу на Василівському острові, куди вхід студентам суворо заборонено, пияцтво, гра в карти, куріння тютюну, участь у громадських гуртках, проголошення публічних промов) та ін. Крім того, караються: відсутність на лекції без поважної причини, грубі відповіді професорам під час лекцій, недотримання пристойності в аудиторіях для занять. Важкою провиною вважаються «зухвалі пояснення» студента, за які можна було отримати сім днів карцеру. Однак, за результатами дослідження К. Казакової [1], рішення про дисциплінарне покарання залежить не тільки від тяжкості студентського проступку, а й від особистих узаємин студентів і членів професорської корпорації.

Крім вище зазначених правил і дисциплінарних стягнень, студенти були позбавлені права вибору викладача, термінів навчання, курсів лекцій, форми занять. Тому як відповідь на зазіхання на свої академічні свободи студенти застосовують різні способи манкірування лекцій [1].

Розробивши механізм розв'язання дисциплінарних ситуацій, закордонні університети стикаються з такими академічними проблемами, як списування, нечесність у навчальній діяльності, в академічних випробуваннях. Академічні чесноти і, зокрема, боротьба за якість освіти, чесність студентів у навчальній і науковій діяльності викликають появу таких корпоративних документів, як Кодекс честі студента (Honor Code). Уважається, що вперше він був прийнятий за сприяння Т. Джефферсона в коледжі Вільямса і Мері (США), у 1893 р. зусиллями Б. Таркінгтона і Ч. Оттлі кодекс честі запроваджений у Принстонському університеті, а потім і в інших.

Відзначимо, що в американських університетах одними з активних учасників в розробленні й запровадженні статутів або кодексів честі стають самі студенти, оскільки розроблення корпоративних документів в університеті повинно бути консолідованим процесом. Для американських університетів Кодекс честі – це метод організації студентського самоврядування. Дотримання Кодексу є однією з функцій діяльності Студентського самоврядування в американських університетах і коледжах.

У вітчизняних університетах ініціаторами введення правил і норм у вигляді розпоряджень завжди виступають адміністрація або комісія з числа професорів, що, як показує історія, викликає шквал обурень зі сторони студентів, оскільки порушуються, на їхню думку, академічні свободи. Ухвалення документа «зверху» завжди супроводжується проявами невдоволення більшої частини представників університетської спільноти, як наслідок, – керівництво відчуває опірність з їхньої сторони. Оскільки мова йде про зміни цінностей, стереотипів поведінки, що сформувалися в університеті протягом довгого часу. Нині докорінно ситуація не змінилася. Багато університетів, розуміючи необхідність і важливість розроблення й запровадження Кодексів честі або Кодексів корпоративної культури університетів, усе ж діють тим самим способом. Хоча зазначимо і той факт, що залучення студентів і викладачів до роботи зі спільного складання правил і норм поведінки в університеті (по суті, оформлення існуючої корпоративної культури вишу у вигляді нормативного документа) не зустрічається в останніх очікуваного натхнення й активності.

*Взаємини між викладачами і студентами в історії університету.* Історія університетів має доволі багато описів конфліктних ситуацій, дієвими особами яких є викладачі і студенти. Причиною конфліктів між ними був не лише освітній процес. У середньовічному університеті оплата праці викладачів і оренда приміщень для занять здійснюється на договірних умовах і доволі часто слугує причиною конфліктів між викладачами і студентами. У XII ст. П'єр Абеляр, відомий французький філософ і поет, був одним із кращих викладачів Парижу. У своїй автобіографічній книзі «Історія моїх поневірянь» [8] він скаржиться, що студенти постійно намагаються занижити оплату за основні (ординарні) лекції й відмовляються платити за додаткові (екстраординарні).

У ракурсі заявленої проблематики виникає питання про особливості спілкування між професурою і студентами в історії університету. На теперішній час вивченню особливостей спілкування «викладач – студент» присвячені дослідження психологів і педагогів. У своїх роботах учені розкривають психологічні та педагогічні аспекти спілкування викладача і студента. Наприклад, описуються (М. Філоненко) характерні для викладача моделі спілкування зі студентами: «Монблан», «Китайська стіна», «Локатор», «Робот», «Я сам», «Гамлет», «Друг» і «Глухар» [9, с. 173–174]. При цьому всі зазначені моделі негативно позначаються на ефективності й результативності діяльності всіх суб'єктів освітнього процесу університету: як викладача, так і студента. На жаль, автором не наводяться приклади моделей, на основі яких вибудовується позитивне взаємодія між викладачем і студентами.

Відзначимо, що манера і характер спілкування між суб'єктами освітнього процесу також має свою історію. У зв'язку з цим становить інтерес дослідження



К. Казакової, у якому на основі спогадів студентів, викладачів і архівних документів показано еволюцію практики мовного спілкування членів університетської корпорації, зокрема в першій половині XIX століття. На початку (перша чверть XIX століття) було розповсюджено звернення до студентів і службовців університету на «ти», яке в подальшому змінюється на шанобливо-коректне [1].

Своє ставлення до викладача часто студенти висловлюють за допомогою оплесків, що в одному випадку свідчать про добре ставлення й подяку, у другому – про невдоволення і презирство до лектора [1]. Яскраві приклади вираження студентами свого ставлення до викладача за допомогою оплесків продемонстровані неодноразово у своїх спогадах М. Костомаровим [6].

Підтримуємо твердження К. Казакової [1], згідно з яким, описуючи і характеризуючи взаємини професури і студентства, слід урахувати значення індивідуального початку – типів особистості представника професорської корпорації. У цьому ракурсі цікавими є «портрети» викладачів Петербурзького університету 1860-х років, що описані в автобіографії М. Костомаровим. Зокрема, барвисто схарактеризовані як якості професорів, так і особливості вибудовування ними взаємин із колегами і студентською аудиторією.

Відзначимо також неоднозначне ставлення деяких викладачів до студентів (слухачів курсів) жіночої статі в історії університетів, і як наслідок вибудовування відповідних із ними взаємин і стилів спілкування в ході освітнього процесу. Доказ цьому знаходимо в роботі «Книга беспокойств» Д. Ліхачова. Так, згадуючи своє навчання в 20 роках XX століття в Ленінградському університеті, він описує заняття з логіки професора О. Введенського, який «... жінок відкрито не визнавав здатними до логіки. ... Він ставив студенткам «залік», підкреслено не питаючи їх, зрідка відпускаючи тільки іронічні зауваження з приводу жіночого розуму» [10, с. 87]. Однак вважаємо, що цей напрям потребує окремого вивчення.

**Висновки.** Узагальнимо все вищевикладене. Університетська корпорація відрізняється особливими взаємовідносинами між усіма суб'єктами освітнього процесу. Деякі особливості відносин між суб'єктами освітнього процесу в університеті, що нині здаються досить звичними і буденними, мають свою історію. На характер взаємин в університетській корпорації впливають суспільно-політичні умови і зміни організаційної структури самого університету. Вивчення різноманітних джерел інформації дозволяє дійти до висновку, що конфлікти і суперечності між науковцями/ науковими школами приводять до змін форм соціальної організації самої науки (на прикладі математики). Описано причини і наслідки конфліктів у студентському середовищі, викладацької корпорації, університетському співтоваристві в цілому на основі вивчення різноманітних матеріалів, у тому числі й автобіографій відомих учених. Обґрунтовано, що статuti або кодекси, що прийняті в університеті, по-різному сприймаються представниками університетської корпорації. Це залежить від того, чи обмежують вони свободи студентів і викладачів, чи дають можливість бути чесними по відношенню до себе і до інших в освітньому процесі університету.

Окремої уваги потребує вивчення питання про взаємини між викладачами та адміністрацією через призму історії університету, що є перспективами подальших наукових розвідок.

#### Список використаних джерел

1. Казакова К. С. Специфика отношений профессором и студентов в русском университете первой половины XIX века / К. С. Казакова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 2 – С. 72–79.
2. Верже Ж. Средневековый университет : учителя / Ж. Верже // Вестник высшей школы. – 1997. – № 5. – С. 36–40.

3. Collins, R., & Restivo, S. (1983). Robber barons and politicians in mathematics: a conflict model of science. *Canadian Journal of Sociology (Cahiers canadiens de sociologie)*, Vol. 8, 2, 199–227.
4. Олейник А. Н. Дефицит общения в науке: институциональное объяснение / А. Н. Олейник // *Общественные науки и современность*. – 2004. – № 1. – С. 41–51.
5. Куделко С. Деловая активность преподавателей Харьковского императорского университета в XIX веке (к постановке проблемы) / С. Куделко // *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Історія*. – 2014. – № 49 (спец. вип.). – С. 69–77.
6. Костомаров М. І. Слов'янська міфологія / М. І. Костомаров ; упоряд., приміт. І. П. Бетко, А. М. Полотай ; вступна ст. М. Т. Яценка. – Київ : Либідь, 1994. – 384 с. («Літературні пам'ятки України»).
7. Жуковская Т. Н. Как жили студенты Петербургского университета в первой половине XIX века [Электронный ресурс] / Т. Н. Жуковская // *Журнал «Санкт-Петербургский университет»*. – № 10 (3835). – 2011. – Режим доступа : <http://journal.spbu.ru/?p=709>
8. Абельяр П. История моих бедствий / П. Абельяр ; перевод с лат. С. С. Неретиной ; [примеч. С. С. Неретиной]. – Москва : ИФРАН, 2011. – 125 с.
9. Філоненко М. М. Психологія спілкування : підручник / М. М. Філоненко. – Київ : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.
10. Лихачев Д. С. Книга беспокойств : Воспоминания, статьи, беседы / Д. С. Лихачев. – Москва : Издательство Новости, 1991. – 526 с.

#### References

1. Kazakova, K. S. (2010). Specificity of relations of professors and students in the Russian university of the first half of the XIX century. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy (Scientific problems of humanitarian research)*, (2), 72–79 (in Russ.)
2. Verger, J. (1997). Medieval University: teachers. *Alma mater*, 5, 36–40 (in Russ.)
3. Collins, R., & Restivo, S. (1983). Robber barons and politicians in mathematics: a conflict model of science. *Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, Vol. 8, 2, 199–227 (in Engl.)
4. Oleynik, A. N. (2004). Deficit of communication in science: an institutional explanation. *Obshhestvennye nauki i sovremennost (Social sciences and modernity)*, (1), 41–51 (in Russ.)
5. Kudelko, S. (2014). Business activity of teachers of the Kharkov Imperial University in the XIX century (to the formulation of the problem). *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina Seryia: Istoriya, (Bulletin of Kharkiv National University named after V.N. Karazin). Series: History, (49 (special edition))*, 49, 69–77 (in Ukr.)
6. Kostomarov, M. (1994). *Slavic mythology*; [emphasis, note Betko, I. P., Polotay, A. M.]. Kyiv: Lybid' (in Ukr.)
7. Zhukovskaya, T. N. (2011). How students of St. Petersburg University lived in the first half of the XIX century. *Zhurnal «Sankt-Peterburgskij universitet» (St. Petersburg University Journal)*, 10 (3835). Retrieved from <http://journal.spbu.ru/?p=709> (in Russ.)
8. Abelard, P. (2011). *History of my disasters*. Moscow: IFRAN (in Russ.)
9. Filonenko, M. M. (2008). *Psychology of communication: textbook*. Kiev: Center for Educational Literature (in Ukr.)
10. Likhachev, D. S. (1991). *The book of anxieties: memories, articles, conversations*. Moscow: Publisher News (in Russ.)

**Abstract.** *GNEZDILOVA Kira Mikolayivna. Relations between the subjects of educational process in the history of universities.*

**Introduction.** *The university corporation has special relations between all subjects of the educational process. Some peculiarities of these relations, rather habitual and routine today, have their own history. The nature of the relationship in the university corporation was influenced by socio-political conditions and changes in the organizational structure of the university itself. Historical retrospective of the relationship enables us to explain its characteristic phenomena.*

**Purpose.** *The aim of the study is to reveal the peculiarities of building relationships between the subjects of the university corporation in the history of university, and the synthesis of the research results concerning the modern university life.*

**Results.** *The teacher in the system of university relationships both forms and experiences the influence of official relations in their full diversity. Official relations require the certain model in corporate behavior reflecting the social rank, social role, equality or difference in social statuses. University teachers in their official relations tend not to interfere in the field of the professional competence of another teacher, as it usually leads to business conflicts. Conflicts of different nature have been often encountered between teachers in the history of universities. They were associated with the allegations on the «theft» of students,*

*belonging to different departments, nationalities, differences in social statuses, conflicts on the professional basis as the form of intellectual collisions. Particular attention should be paid to contradiction between scientists and scientific schools that led to the changes in the organizational forms of the science itself. Often the students themselves became the cause of the conflict between teachers.*

*The university life has often witnessed the conflicts between students. The reasons were connected with individual dislike, difference in age, culture, property status, level of success, and the nature of the relationship with teachers. To prevent and resolve the student community conflicts, certain corporate documents – statuses – were created. They reflected the specifics of the institution, the nature of power in it. The statuses (codes) accepted at the universities, are differently perceived by the representatives of the university corporation. It depends on whether they restrict students and teachers' freedoms and rights, or gives them the possibility to be honest with themselves and others in the educational process of the university.*

**Originality.** *The scientific novelty of the research results is that the relations between the subjects of educational process are characterized. In particular, the relations between students, between students and teachers, and between teachers in the history of the university have been analyzed.*

**Conclusion.** *The study of various sources of information has made it possible to conclude that the relationship between the representatives of the university community was influenced by social, economic and political factors at different stages of the history of university. Conflicts and contradictions between scholars and scientific schools have led to changes in the forms of social organization of the science itself. The study of relations between teachers and authorities in the history of the university needs particular attention, which is the prospect of further scientific research.*

**Key words:** *relationship; business relations; personal relations; teacher; student; administration; university community; corporation.*

*Одержано редакцією 13.09.2017  
Прийнято до публікації 20.09.2017*

**УДК 378.14:81 (045)**

**DUBROVINA Irina Volodumirivna,**  
senior lecturer in philology, social,  
humanitarian and artistic disciplines Municipal  
institution of higher education Kyiv regional council  
«Academy of continuous education», Ukraine;

**NESTERUK Lyudmila Olexandrivna,**  
master of Educational Program «Advice» on the  
specialty 073 «Management» Department of  
Pedagogical Creation of the National Academy of  
Sciences of Ukraine M. P. Drahomanov, Ukraine  
*e-mail: iradubrovina@ukr.net*

## **READINESS OF THE TEACHER TO THE CHALLENGES OF THE INFORMATION SOCIETY IN THE SPACE OF SELF-EDUCATION**

**Анотація.** *Проаналізовано категорію «самоосвіта» як постійний процес розвитку професійних навичок учителя, психолого-педагогічного, науково-методичного навчання, реалізації творчого підходу в педагогічній діяльності, що сприяє ефективному формуванню конкурентоспроможного педагога. Указано на важливість педагогічної мотивації для постійного самовдосконалення. Дослідженням визначено компоненти, принципи і властивості індивідуальної програми викладання самонавчальної діяльності викладача музичного мистецтва і способи практичної реалізації індивідуальної програми самоосвіти.*

*Ключові слова: професійна освіта; безперервна освіта; форми; методи; технології; пізнавальна орієнтація; діяльність; професійні вимоги; самоосвіта; інформаційне суспільство; особисті та професійні якості; саморозвиток.*

**Formulation of the problem.** The problems of continuous education are inseparable from problems related to the teacher's activity. Whatever forms, methods and technologies, were introduced in modern education, a teacher will always be a major figure in it. The teachers of the past wrote about the role of teacher in a teaching and educational process. «Only personality can operate on development and determination of personality, only character can form another character» [7, p. 25], as a teacher is a carrier of high moral ideals. The teacher must constantly perfect himself, to be authority for his taught, to carry out his pedagogical mission.

«Teacher teaches while he teaches himself», – K. Ushinskiy asserted [8, p. 3]. The teacher must love children and his profession. «To become the real educator, he must give them his heart», – V. Sukhomlinskiy wrote [7, p. 30].

Above all things the society produces to the teacher requirements reflecting common to all humankind moral values: spirituality, openness, humanism. The solution of new educational tasks advanced by society in the conditions of global changes is indissolubly related to the moral look of modern music teacher.

**The purpose of the article to consider** professional of pedagogical activity and moral as an aggregate of principles, norms, rules regulates a conduct and character of teaching tutor, reflects moral looks, senses, persuasions, forms his moral appearance. In the conditions of activating scientific and technical progress the space of teacher's influence on personality and in these terms his functional roles increases. The teacher as a professional forms a faith in what he teaches, and the following these principles determines a moral and humanistic character of relations in a pedagogical process.

A teacher creates outside; he can never see to the end and understand a new man, because it will be clear only much time later. The personality, general, professional, self-educational culture of teacher, therefore, must develop advancing rates as compared to the level of social surrounding. It is known that than higher level of individuality development, the more it tests a necessity for self-realization and in a self-education, and only in condition of permanent self-education; personality can meet the requirement of time.

**Analysis of recent research and publications.** The complex of personality qualities characterizing a modern teacher is certain in modern pedagogical researches. Some scientists systematize qualities of teacher (V. Slastenin, A. Scherbakov and other), other examine personality qualities of teacher on the degree of meaningfulness (O. Abdullina, N. Kuzmina and other).

**Presenting main material.** In opinion of V. Slastenin the model of ideal teacher can be presented as a professionogram (job description). He names a cognitive orientation as a major component, including scientific erudition, spiritual, foremost cognitive, necessities and interests; intellectual activity, sense of new, readiness to the pedagogical self-education [6, c. 28]. The scientist determines a designed appearance of modern teacher: high civil activity and social responsibility; main reference point of his activity is a high professional duty; love of children, necessity and ability to give them the heart; authentic intelligentsia, spiritual culture, desire and ability to work together with other, absence of ambitions and predilections; high professionalism, innovative style of scientifically pedagogical thought, readiness to creation of new values and to acceptance of creative decisions, possession of individual style of pedagogical activity; requirement in a permanent self-education and readiness to it; physical and psychical health, professional capacity.

Thus, efficiency of any activity, including pedagogical depends on practical readiness of man to it, presence the formed individual qualities and abilities in him.

E. Bondarevskaya and T. Belousova developed a picture of the system of professionally meaningful qualities of teacher, characterizing his pedagogical culture: conviction, sociability, intellectuality, restraint, delicacy, self-control, sense of humor, pedagogical tact, love for children, kindness. Scientist's ranking of dominant qualities showed, that schoolboys valued the most goodwill, tactfulness, courtesy, energy, emotionality, sensitiveness, understanding, keenness of teacher his business [3]. A modern educational situation objectively requires from a teacher the awareness of necessity and responsibility for own professional development.

In opinion of A. Bondarevskaya [1], on the first place of the hierarchy of modern teacher's qualities are qualities, characterizing individual-personality maturity: responsibility, independence, will power and intellect, self-respect, purposefulness.

First group of teacher's qualities: discipline, self-possession and independence of own judgments. Their display testifies to ability of man to be individuality which selects itself from an environment and apt to self-regulation of his activity. An orientation on these qualities specifies on the display of subjectivity as personal touch of modern teacher.

The second group of qualities talks about attitude of man toward other people and his spiritual and moral maturity. Here priority is given to honesty and respect people, requirement in creation, capacity to empathy, heartiness, mercy, spirituality, pedagogical reflection.

Presence such qualities in teacher, as a professional duty, self-discipline, public spirit, pedagogical tact, tolerance, responsibility is examined by scientist, as one of terms of personality's willingness to carry out pedagogical activity. This information underlines an importance of subject teacher's position in the direction of self-education in the conditions of modern requirements.

A today's teacher-professional, who has high moral principles, intellectual culture, possesses critical and creative thought, owns technologies of pedagogical trade, occupies active position of self-creation.

All individual-professional qualities are formed and develop during the system prosecution of itself. In fact self-education is the phenomenon, conducive to self-definiteness and self-affirmation of man. A self-education is directed on the decision of professional-pedagogical tasks, standing before a modern teacher in practical activity at school.

Social meaningfulness of teacher's activity is confirmed by a circumstance that one of the strongest impressions on the formed individuality of student is rendered by school tutor. His moral, psychological and professional traits of personality of teacher are a value for students.

D. Likhachev underlined importance of ability to be tolerant in the intellectual sphere of communication, specified on the necessity of permanent internal prosecution of itself on creation of spiritual forces: patience's, self-controls, self-regulations of the conduct. Individual style and efficiency of pedagogical activity in a great deal depend on individuality of teacher, his decency, erudition, pedagogical tact. There are other properties of character, which were named by teachers as conducive to their successful pedagogical activity: confidence, goodwill, sense of humor, external appeal, ability to create a positive image. Therefore, a fact of influence of internal teacher's conceptions about it as about a professional, mobile, flexible, apt at the creative processing of new ideas in a stream of permanent increasing information and his competent use in practical activity in the conditions of globalization is quite important.

In our view, modern self-consciousness of teacher is a mighty source of opening of his individuality's internal forces and internal potential, enthusiasm in a transmission to the young generation his knowledge's, abilities and spiritual and cultural values in a policy-

cultural environment. It allows a teacher to adapt oneself to the terms of modern life, be ready to the innovations in modernizing education.

Conception of the personality-oriented education of culture-logical type (E. Bondarevskaya, N. Krylova and other) rethinks a development of traditional pedagogical idea, mortgages principles of new paradigm of education, consisting of the following features: a general look changes to education and self-education in the direction of more deep understanding them as a cultural process; a conception of individuality changes, which, except for social qualities, is provided with different subjective properties, characterizing its autonomy, independence, capacity for a choice, reflections, self-regulations etc., in this connection its role in a self-educational, pedagogical process changes, it becomes its system-generating beginning.

In pedagogic of self-education the results of the newest researches about the psychological mechanisms of personality's development are actively inculcated. An important value is attached to self-knowledge, self-regulation, self-control, self-organization, personalization, and self-definiteness, aspiring to self-actualization, self-realization and other internal mechanisms of individual self-development. Education and self-education is examined as part of culture, which, from one side, feeds on it, and, with other, influences on a maintenance and development through a man. To provide the ascent of man to the common to all mankind values and ideals of culture, education must be cultural-conformable. It means that culture-logical approach, which orders the turn of all of the educational tools to the culture and man as to the creator and subject, which apt at cultural self-development, must become the basic method of its planning and development [4].

The content of the personality-oriented education must include everything that needs a man for building and development of own «me-conception» and have following components: personality-oriented, system, andragogical, axiological, cognitive, proceeding-creative and personality [3]. It follows from this that basic efforts of teachers on the update of maintenance must be directed on strengthening of its personality-semantic orientation.

In the system of the personality-oriented education the special requirements are produced to the teacher: he has the valued attitude toward a child, culture, creation; displays humane pedagogical position; cares of maintenance of spiritual and physical health of children; is able to create and constantly enrich a cultural-informative and subject-developing educational environment; is able to work with content of teaching, giving it a personality-semantic orientation; owns various pedagogical technologies; is able to give them a personality-developing orientation; displays an anxiety about development and support of individuality of every child [2]. All this requires placing of new accents in the problem of teacher's self-education. Foremost, this advancement as a leading purpose is a forming of creative self-developing and self-upgrading individuality. Through filling of educational process with personality maintenance the capacity of teacher for a self-education develops.

We join to position of scientists (E. Bondarevskaya, V. Slastenin, O. Ganchenko and other) in regard to aims and orientation of teacher's self-education in the modern terms of education's development that coming from the general purpose of education which is an integral becoming of its individuality, originality. The basic tasks of self-education of specialist-teacher are considered the following: forming of necessity to realize sense of life, choose the moral position to create itself; development of creative potential of individuality, professional competence, spiritual world; activation of processes of self-education, self-rearing, self-creation of personality, perfection of integral individual qualities.

In this connection, the problem of organization and stimulation of self-educational activity of modern teacher in the conditions of continuous education becomes especially actual for pedagogic of adults.

The purpose of professional-pedagogical self-education, as G. Kadzhaspirova considers, is the personal and professional self-perfection, that allows to attain a professional competence, high general cultural level, increase of effectiveness of pedagogical activity, displaying in the high-quality changes of development personality of schoolboy, that high level achievements of pedagogical trade and creative attitude toward business [5]. Examining the questions of pedagogical trade perfection, it pays regard to that it is impossible to decide the question about growth of pedagogical trade without a self-education and self-education.

**Conclusions and perspectives of further research.** Therefore, in modern terms it is necessary to examine a self-education not only as principle of continuous education but also as a form of upgrading, method of realization of modern requirements to teacher's individuality.

#### References

1. Bondarevskaya, A. I. (2005). *Cultural and educational space of the university as a medium of personal and professional self-development of students: The dissertation of the candidate of pedagogical sciences.* Rostov-on-Don (in Russ.)
2. Bondarevskaya, E. (1999). Pedagogical culture as a social and personal value. *Pedagogiya (Pedagogy)*, 3, 37–43 (in Russ.)
3. Bondarevskaya, E. (2006). *Education as a meeting with the person.* Selected pedagogical works in two volumes. Volume 11. Rostov-on-Don (in Russ.)
4. Bondarevskaya, E. (2000). *Theory and practice of personality-oriented education.* Rostov-on-Don: Bulat (in Russ.)
5. Kadzhaspirova, G. (1993). *Theory and practice of professional pedagogical self-education.* Moscow (in Russ.)
6. Slastenin, V. (1997). About the person-oriented technologies of teacher training. *Pedagog (Teacher)*, 3, 19–23 (in Russ.)
7. Sukhomlinsky, V. (1976). *One hundred advice to the teacher.* Selected works in five volumes. Volume 2, 419–656. Kiev: Sov. School (in Russ.)
8. Ushinsky, K. (1959). *On the use of pedagogical literature.* Ped. Writ, 10. 118–123. Moscow (in Russ.)
9. Dubrovina, I. V. (2014). A meaning of self-education of music teachers in postgraduate education system. *Acta Humanitas (AKC – VSPSV).* Kolin (Czech Republic): *Casopis pro spolecenske vedy*, 5, 18–27 (in Engl.)
10. Dubrovina, I. V. (2015). Results experimental work activation of stages self-education of music teacher's. *International scientific periodical journal «The unity of science»*, 2, 71–75. Vienna (Austria) (in Engl.)

**Abstract.** DUBROVINA Iryna Volodymyrivna, NESTERUK Lyudmyla Olexandrivna.

#### **Readiness of the teacher to the challenges of the information society in the space of self-education**

**Introduction.** *The problems of continuing education are inseparable from the problems associated with the activities of the teacher. Among them, the teacher's readiness for the challenges of the information society in the space of self-educational activity is topical. In turn, the personal, general, professional, self-educational culture of the teacher should develop at a faster pace than the level of the social environment. It is known that the higher an individuality development level is, the more it feels need for self-realization and self-education, and only under the condition of constant self-education a person can meet the requirement of the time.*

**Purpose.** *Disclosure of the new self-educational tasks solving principle that the society puts forward in the conditions of global changes is inseparably linked with the moral image of the modern music teacher.*

*In the context of the scientific and technological progress intensification, the space of the teacher's influence on the individual expands and in these conditions the functional role of the teacher is strengthened. A teacher as a professional forms faith in what he teaches, and following these principles determines the moral and humanistic nature of the relationship in the pedagogical process.*

**Results.** *In the system of a personality-oriented education professional demands, which the information society makes to the teacher, are analyzed. In the system of personality-oriented education, the teacher has special requirements.*

*The concept of a personality-oriented education of a culturological type (E. Bondarevskaya, N. Krylova and other) rethinks a development of traditional pedagogical thought, lays down the*

*principles of a new education paradigm, the features of which are as follows: the general view on education and self-education is changing in the direction of a deeper understanding of them as a cultural process; the notion of individuality changes, which, apart from social qualities, is endowed with various subjective properties that characterize its autonomy, independence, ability to choice, reflection, self-regulation.*

**Originality.** *In modern conditions it is necessary to consider self-education not only as a principle of continuous education but also as a form of advanced training, a way of realizing modern requirements to the individuality of the teacher.*

**Key words:** *vocational education; continuous education; forms; methods; technology; cognitive orientation; activity; professional requirements; self-education; information society; personal and professional qualities; self development.*

*Одержано редакцією 11.10.2017  
Прийнято до публікації 16.10.2017*

УДК 373.5.091.3:51(045)

**ЖИДКОВ Олег Едуардович,**  
аспірант кафедри прикладної  
математики та інформатики,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького, Україна  
*e-mail: akulenkoira@ukr.net*

### **НАВЧАЛЬНЕ МОДЕЛЮВАННЯ СТУДЕНТАМИ ЗАСТОСОВУВАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ УЧНІВ МАТЕМАТИКИ**

**Анотація.** *Розглянуто особливості створення навчального проекту майбутніми вчителями математики за допомогою ІКТ з застосуванням елементів програми «Intel® Навчання для майбутнього» під час вивчення навчальної дисципліни «Новітні інформаційні технології в освітньому процесі».*

**Ключові слова:** *навчальний проект; метод проектів; портфоліо навчального проекту; навчальне моделювання; навчання математики; математична освіта; інформаційно-комунікаційні технології; студенти.*

**Постановка проблеми.** Одним із перспективних напрямів модернізації сучасної математичної освіти на всіх її рівнях є побудова освітнього процесу на основі таких видів діяльності, що активізують процеси навчання й пізнання учнями навколишнього світу, формують підґрунтя для творчого саморозвитку і самореалізації школярів. З-поміж таких видів діяльності виділимо проектну діяльність, одним із способів реалізації якої є метод проектів.

Широке й активне залучення методу проектів у процес навчання учнів математики індукують зміни й у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя математики, який має бути обізнаний із генезисом цього методу в освітній теорії й практиці, з його теоретичними, зокрема психолого-педагогічними основами, способами залучення НІТ у процесі його впровадження у практику навчання. Особливо важливо, щоб у майбутніх учителів математики було сформоване ціннісне ставлення до такого виду діяльності, й вони здобули успішний, позитивно емоційно маркований досвід із застосування методу проектів у навчанні учнів математики ще під час здобування фаху в закладі вищої освіти.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій** Самостійне здобування знань, їх систематизація, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається через метод проекту. Цей метод не є новим в освітній теорії і практиці. Він виник у 20-х роках ХХ століття у Сполучених Штатах Америки. Його ще називали методом проблем. Цей метод пов'язують з ідеями гуманістичного напрямку в філософії й освіті, що належать американському філософу і педагогу Дж. Дьюї [1] та його учню В. Х. Кілпатрику [2], який став основоположником методу проектів і надавав проектній діяльності провідне місце в навчанні.

На сучасному етапі до методу проектів звертаються і застосовують у своїй роботі багато науковців і вчителів-практиків. Так, Е. Полат розкриває сутність методу проектів і пропонує класифікацію проектів за їх типами. Як зазначає О. Пехота [4] та інші, робота над проектом – це практика особистісно орієнтованого навчання на основі вільного вибору з урахуванням пізнавальних інтересів. Теоретичні позиції щодо розроблення індивідуального освітнього проекту досліджує С. Генкал [5; 6]. Проблема організації навчальної проектної діяльності в початковій школі висвітлюється у працях Т. Башинської [7]. С. Сисоєва [8], визначає метод проектів як одну з педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті. І. Єрмаков та О. Пузіков пропонують виконувати профільні проекти для розвитку життєвої компетентності у випускних класах. Важливу роль у навчальному моделюванні застосування методу проектів у практиці навчання учнів математики відіграє програма «Intel® Навчання для майбутнього», оскільки її фокус спрямований саме на метод проектів.

**Формулювання мети статті.** Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати деякі аспекти формування у студентів досвіду впровадження методу проектів у навчанні учнів математики з застосуванням напрацювань програми «Intel® Навчання для майбутнього».

**Викладення основного матеріалу дослідження.** Програма «Intel® Навчання для майбутнього» надає освітянам України світовий досвід ефективного застосування ІКТ в освіті. Програма локалізована й адаптована до державних стандартів і навчальних планів та реалізується спільно з МОН України [9].

Упровадженню елементів програми «Intel® Навчання для майбутнього» у процес професійної, зокрема методичної підготовки майбутнього вчителя математики, сприяє курс «Новітні інформаційні технології в освітньому процесі», що передбачений навчальним планом для студентів IV-го курсу. Програмою курсу передбачено створення за допомогою ІКТ моделі навчального проекту, у якому студенти виступають в ролі вчителя й учня одночасно. Моделювання процесу застосування методу проектів у навчанні учнів математики передбачає кілька етапів: підготовчий, навчально-проектувальний, заключний. На підготовчому етапі студенти ознайомлюються з історією методу проектів, його теоретичними, зокрема психолого-педагогічними основами, причинами, що актуалізують його впровадження в освітній процес у сучасних умовах. Навчально-проектувальний етап передбачає підготовку студентами моделі власного навчального проекту. На заключному етапі студенти здійснюють рефлексію щодо його виконання.

Зупинимося більш детально на організації роботи студентів із розроблення моделей власних навчальних проектів. Зауважимо, що студенти на цьому етапі освітнього процесу моделюють як роботу вчителя, так і роботу учнів.

Робота над навчальним проектом передбачає наявність значущої в дослідницькому або творчому плані проблеми чи задачі, для розв'язання якої потрібні інтегровані знання й дослідницький пошук. Результати роботи над проектом повинні

мати практичну, теоретичну і пізнавальну значущість. Пошук саме таких задач є найважливішим і найскладнішим етапом його розроблення. Починається він з аналізу студентами змісту державних стандартів і державних начальних програм, що дає їм змогу визначитися не тільки з темою майбутнього навчального проекту, а й визначити термін його дії. Студенти самостійно обирають тему зі шкільного курсу математики. Такими темами, наприклад, є «Магія золотого перетину», «Дивовижні числа», «Світ правильних многокутників», «Симетрія в нашому житті», «Математика шиття» та інші. Оскільки навчальний проект, як правило, має бути міжпредметним, важливо визначити зв'язки з різними навчальними предметами. Запорукою подальшої успішної роботи над проектом є саме те, що обрана тема буде цікавою для розробника проекту. Важливо підібрати назву проекту так, щоб вона була цікавою і для учнів.

Наступним кроком є формулювання теми, ключового і тематичних запитань навчального проекту. Ключове запитання має бути риторичним, не передбачати однозначну відповідь, але воно повинно розкривати сутність предмета дослідження. Тематичні запитання є більш конкретними; вони вказують шлях до вирішення ключового запитання й формулюються так, щоб викликати і підтримувати зацікавленість учнів. Наприклад, проект має назву «Геометрія вишивання». Ключовим запитанням цього проекту може бути таке: «Яка сакральна геометрія прихована в бабусиному рушнику?». Тематичними можуть бути такі запитання: «Як у вишиванні застосовуються геометричні орнаменти?», «Як у вишивці застосовуються елементи симетрії?» та інші.

Документом який відображає структуру навчального проекту є План навчального проекту який містить: опис проекту, що включає назву й основні запитання; навчальні предмети, з якими пов'язаний навчальний проект; класи, яких стосується навчальний проект; державні освітні стандарти і навчальні програми; навчальні цілі й очікувані результати навчання; діяльність учнів у навчальному проекті; початкові знання й навички, які учні повинні мати до початку роботи; матеріали і ресурси, що необхідні для реалізації навчального проекту; друквані матеріали; ресурси Інтернету.

Для ефективної реалізації проекту необхідно створити і підібрати інформаційні, методичні й дидактичні матеріали, з яких буде складатися портфоліо. Комп'ютерні технології дозволяють створювати електронні портфоліо. На комп'ютері створюється спеціальна папка Portfolio, а також папки нижчого рівня, у яких у подальшому будуть зберігатися роботи, що створені від імені вчителя або учня. Комп'ютерні програми дозволяють створювати, редагувати, доповнювати, видаляти, компактно зберігати документи і здійснювати їх швидкий пошук. Завершене портфоліо має складатися з таких папок: «Дозволи на матеріали», «Допоміжні матеріали», «Методичний комплекс», «Приклади учнівських робіт».

Оскільки робота над навчальним проектом передбачає застосування різних видів інформаційних ресурсів, важливо дотримуватися вимог Закону «Про авторське право». Студенти вчаться складати лист до автора сайту з проханням про дозвіл на застосування матеріалів, що розміщені на сайті. Цей лист зберігається в папці «Дозволи на матеріали». У папці «Методичний комплекс» містяться: заповнений шаблон плану проекту; дидактичні й методичні матеріали, що будуть застосовані в ході реалізації проекту; засоби оцінювання учнівських робіт. У цій же папці будуть збережені створені від імені вчителя презентація, інформаційний бюлетень чи веб-сайт проекту. У папці «Приклади учнівських робіт» містяться роботи, що створені від імені учнів, а саме: презентації, публікації та веб-сайти, що відображають учнівські самостійні дослідження. Папка «Допоміжні матеріали» містить матеріали і файли з зображенням відеороликів, фотографій, звукові файли, що застосовуються в роботі над проектом. Пошук цих матеріалів в Інтернеті здійснюється за допомогою тематичних пошукових каталогів і пошукових машин.

Працюючи над методичними матеріалами для навчального проекту студенти обирають один із способів постановки завдань для учнів: або презентацію, або інформаційний бюлетень, або веб-сайт. Програма «Intel® Навчання для майбутнього» для їх створення передбачає застосування програм Microsoft Power Point і Microsoft Publisher. Здебільшого студенти надають перевагу презентації, що є, на їхню думку, простішим. Однак ця презентація має виконувати додаткову організаційну функцію і відповідати певним вимогам. Це означає, що учні, які переглянуть її, мають усвідомити дослідницькі завдання, що перед ними ставляться, дізнатися про ресурси Інтернету, де вони можуть знайти необхідну для розв'язання цих завдань інформацію, термін дії проекту, форму звітності й критерії оцінювання їхнього дослідження. Водночас презентація повинна відповідати віковим особливостям учнів, зацікавлювати їх предметом подальших досліджень, спиратися на наявний суб'єктивний досвід школярів.

Наступним етапом навчального моделювання студентами застосовування методу проектів у навчанні учнів математики є моделювання процесу створення учнями презентації, публікації та веб-сайту. Учнівська презентація може містити: опис проекту, завдання групи, використані матеріали, гіпотези, інтерпретацію конкретних фактів, їх аналіз, обґрунтування висновків, список інформаційних джерел. Презентація може бути оздоблена графічними й анімаційними елементами, якщо це доцільно, можуть бути додані гіперпосилання на інший слайд, веб-сайт або файл. Студенти створюють учнівські презентації й додатково моделюють процеси формування в учнів комунікативної компетентності, як-от: здатності стисло, несуперечливо, послідовно, аргументовано формулювати математичні факти, їхні доведення та історію виникнення чи застосування, оперувати математичними поняттями, відтворювати вербально послідовність дій та операцій у певному математичному способі діяльності.

До учнівського інформаційного бюлетеня пропонуємо долучати: вступну статтю з завданням групи, результати опитування за темою в рубриці «Суспільна думка», огляди, інтерв'ю, скановані учнівські малюнки, рубрика розваг, списки інформаційних джерел та інше (рис. 1):

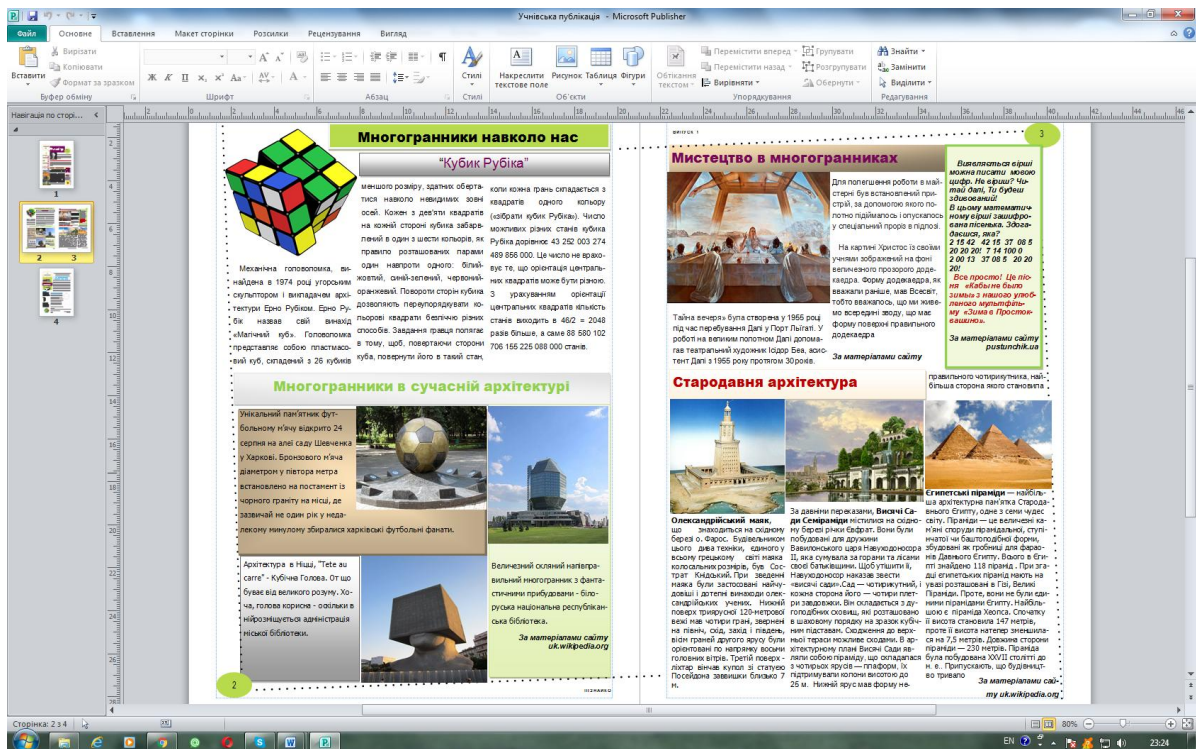


Рис. 1. Приклад учнівського інформаційного бюлетеня

Учнівські веб-сайти можна застосовувати:

- як інформаційні ресурси для інших учнів;
- для встановлення зв'язку з іншими учнями у світі;
- як засіб пошуку партнерів для розв'язання завдань проекту;
- для висвітлення результатів проекту;
- для подання галереї учнівських робіт;
- для обміну знаннями і досвідом між учнями (рис. 2):

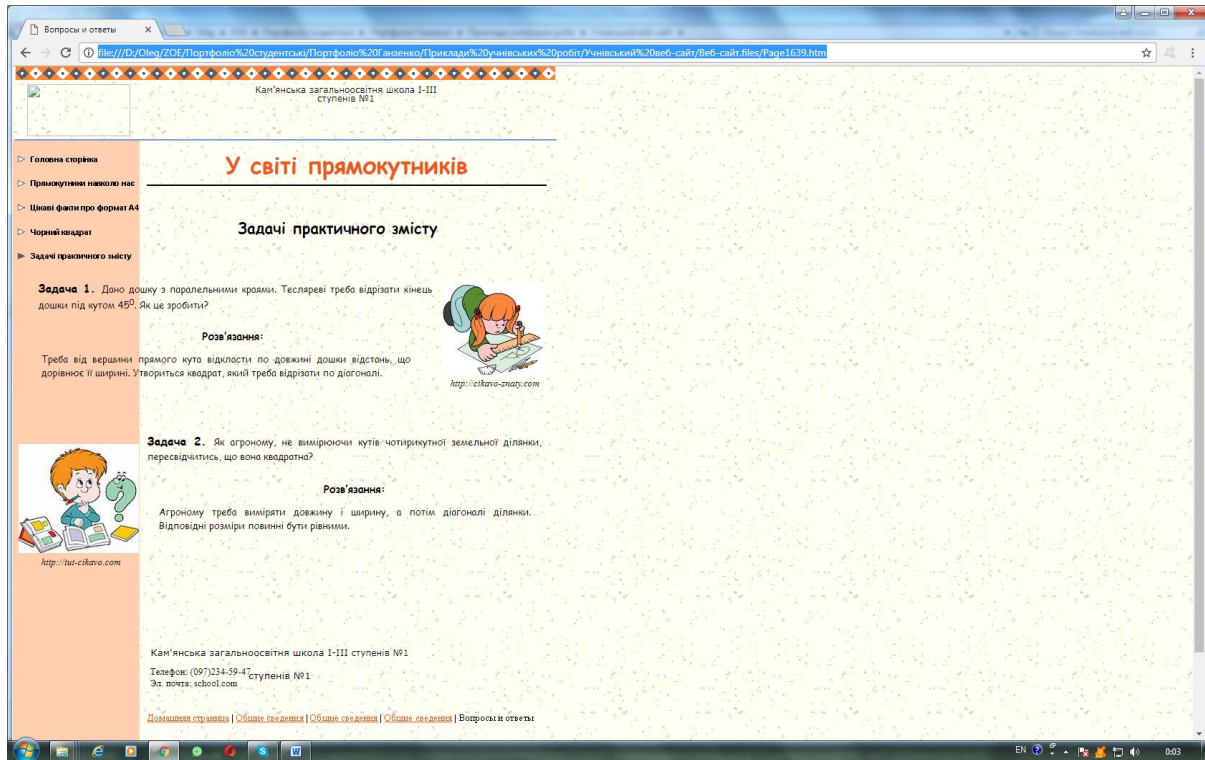


Рис. 2. Приклад учнівського веб-сайту

Проектуючи застосування методу проектів у навчанні учнів математики майбутнім фахівцям необхідно спрогнозувати часові рамки проведення учнівського дослідження, розробити форми і критерії оцінювання діяльності учнів щодо створення презентації, публікації та веб-сайту. При розробленні критеріїв оцінювання доцільно звернути увагу на такі аспекти як зміст, грамотність викладу і достовірність інформації, оформлення й взаємодію учнів у процесі роботи.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Моделюючи застосування методу проектів у навчанні учнів математики, працюючи над власним навчальним проектом студенти усвідомлюють можливість і доцільність упровадження цього методу в освітньому процесі за умов ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Навчальним планом передбачено вивчення курсу «Новітні інформаційні технології в освітньому процесі» до виробничої педагогічної практики у школі, що дає можливість студентам у подальшому під час практики реалізувати свої проекти в реальних умовах.

Результати впровадження студентами своїх навчальних проектів будуть предметом подальшого дослідження.

#### Список використаних джерел

1. Дьюи Д. Школа и общество / Д. Дьюи. – Москва : Работник просвещения, 1925. – 127 с.
2. Кілпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Кілпатрик. – Петербург : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.

3. Полат Е. Метод проектов : типология и структура / Е. Полат // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – №1. – С. 9–17.
4. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Піктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2004. – 256 с.
5. Генкал С. Є. Дидактичні можливості індивідуальних освітніх проектів учнів профільних класів / С. Є. Генкал // Наукові записки. Сер. : Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2005. – № 14. – С. 15–17.
6. Генкал С. Є. Індивідуальні освітні проекти як засіб реалізації пізнавальних потреб учнів профільних класів / С. Є. Генкал // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Суми : ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – Ч. II. – С. 200–206.
7. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів / Т. Башинська // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – 2003. – № 3. – С. 49–52.
8. Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології : метод проектів / С. Сисоєва // Підручник для директора. – 2005. – № 9–10. – С. 25–31.
9. Єрмаков І. Г. Проектне бачення компетентісно спрямованої 12-річної середньої школи : практико зорієнтований підхід / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Київ, 2005. – 108 с.
10. Про продовження Всеукраїнського експерименту щодо навчання вчителів ефективному використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі та підвищення кваліфікації педагогічних працівників за програмою Intel® «Навчання для майбутнього» : наказ Міністерства освіти і науки України від 24.03. 2009 р. №271. URL. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://iteach.com.ua/files//content/nakaz\\_MON\\_271.pdf](http://iteach.com.ua/files//content/nakaz_MON_271.pdf) (дата звернення: 28.12.2017).

#### References

1. Dewey, D. (1925). *School and Society*. Moscow: Worker of Enlightenment (in Russ.)
2. Kilpatrick, V. H. (1925). *Project method. Application of the Target Setting in the Pedagogical Process*. Peterburg: Blokhauz-Efron (in Russ.)
3. Polat, E. (2004). Project method: typology and structure. *Luchshiy stranitsy pedagogicheskoy pressy (The best pages of pedagogical press)*, 1, 9–17 (in Russ.)
4. Pekhota, O. M., Piktenko, A. Z., & Liubarska, O. M. (2004). *Educational Technologies: textbook*. Kyiv: A.S.K. (in Ukr.)
5. Henkal, S. E. (2005). Didactic Opportunities of Individual Educational Projects of Profile Class Pupils. *Naukovi zapysky. Ser.: Pedagogika i psykholohiya (Scientific Notes. Series: Pedagogy and Psychology, Vinnytsia)*, 14, 5–17 (in Ukr.)
6. Henkal, S. E. (2005). Individual Educational Projects as a Means of Realizing Cognitive Needs of Profile Class Pupils. *Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. (Pedagogical Sciences: Collection of Scientific Papers, Sumy: Sumy A.S.Makarenko State Pedagogical University)*, Part II, 200–206 (in Ukr.)
7. Bashynska, T. (2003). Designing Activity: Basis of Interaction between a Teacher and pupils. *Daydzhest pedahohichnykh idey ta tekhnolohiy (Digest of pedagogical ideas and technologies)*, 3, 49–52 (in Ukr.)
8. Sysoieva, S. (2005). Personally Oriented technologies: Project Method. *Pidruchnyk dlya dyrektora (Textbook for a director)*, 9–10, 25–31 (in Ukr.)
9. Yermakov, I. H., & Pusikov, D. O. (2005). *Project View of Competency-Oriented 12-year High School: A Practical Approach*. Kyiv (in Ukr.)
10. On the continuation of the All-Ukrainian experiment on teacher training for the effective use of information and communication technologies in the educational process and the improvement of pedagogical staff qualification under «Intel® Training for the Future» program: Order of the Ministry of Education and Science dated 24.03.2009 №271. URL. Retrieved from [http://iteach.com.ua/files//content/nakaz\\_MON\\_271.pdf](http://iteach.com.ua/files//content/nakaz_MON_271.pdf) (addressing date: 28.12.2017).

**Abstract.** ZHYDKOV Oleg Eduardovich. *Students' educational simulation of applying project methods in teaching mathematics for pupils.*

**Introduction.** *Wide and active involvement of project method in the process of teaching Mathematics for pupils induces changes in the process of methodological preparation of a future Mathematics teacher, who should be aware of the genesis of this method in educational theory and practice, its theoretical, in particular, psychological and pedagogical foundations, ways of applying EIT in the process of its implementation. An important role in the system of future Mathematics teacher training is played by «Intel® Training for the Future» program, which focuses on the project method itself.*

**Purpose.** *The goal of the paper is to analyze some aspects of the students' experience in using the project method in teaching Mathematics for pupils using «Intel® Training for the Future» program.*

**Methods.** *Theoretical analyses of psychological and pedagogical literature on the problem were used.*

**Results.** *The introduction of the elements of «Intel® Training for the Future» program is facilitated by the course of «Innovative Information Technologies in the Educational Process», which is provided by the curriculum for the 4<sup>th</sup>-year students. The course program supposes to create ICT project models in which students act as teachers and pupils at the same time. The work on the project involves the existence of a significant research or creative problem or task that needs integrated knowledge and research to be solved. The results of the project work should have a practical, theoretical and cognitive significance. During the project, students create a presentation, or a publication, or a web site acting as a teacher, through which pupils get a research task. Acting as pupils, students create a presentation, a publication, and a website through which pupils present their research results. The students create a portfolio of the project being a set of informational, didactic and methodological materials for a training project, designed with the aim of its effective organization.*

**Originality.** *The provided investigation showed that there are significant challenges, gaps, and weaknesses in the practice of the forming the students' experience in using the project method in teaching Mathematics for pupils using “Intel® Training for the Future” program.*

**Conclusion.** *By working on the project, the students realize the ability to apply information and communication technologies in teaching Mathematics and effective use of ICT in their further work.*

**Key words:** *educational project; project method; portfolio of educational project; educational simulation; learning mathematics; mathematical education; information and communication technologies; students.*

*Одержано редакцією 11.09.2017  
Прийнято до публікації 19.09.2017*

**УДК 37.378 (045)**

**ЗОРОЧКІНА Тетяна Сергіївна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
початкової освіти, Черкаський національний  
університет імені Богдана Хмельницького,  
Україна  
e-mail: zvezdochcina@gmail.com

## **СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)**

**Анотація.** *Розглянуто становлення й розвиток освіти у Великій Британії (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) Розкрито передумови становлення й розвитку вищої педагогічної освіти у Великій Британії. Використовуючи праці попередніх дослідників, показано еволюцію розвитку освітньої системи Великої Британії.*

**Ключові слова:** *освіта; Велика Британія; еволюція; учитель; професійна підготовка; початкова освіта; система закладів.*

**Постановка проблеми.** Проблема педагогічного професіоналізму поліструктурна і багатоаспектна. Різноманітні сторони його формування в багатьох країнах підлягають дослідженню в контексті різних гуманітарних і прикладних наук: педагогіки, психології, соціології, філософії, акмеології та деяких інших, що пов'язано з потребою сучасної школи в учителях-професіоналах. Майбутній світовій спільноті потрібні нові люди: мислителі-реформатори, творці-трудівники, активні перетворювачі

себе і своєї справи, широко освічені, духовно-моральні особистості, які визначили своє покликання і місце в житті. Крім того, ставиться надзавдання підготовки не просто професіоналів, а фахівців високого професійного рівня.

Підготовка вчителя – багатогранний процес, що спрямований на забезпечення, з однієї сторони, ґрунтовних знань із предметів спеціалізації, а з другої – глибокого розуміння сутності людини як суб'єкта освітнього процесу, котрий включає навчання і виховання. Досліджуючи проблему методичної підготовки вчителя в західній педагогічній теорії, ми виходили з того, що методична підготовка є складником професійної підготовки вчителів і тісно пов'язана з усіма її компонентами. У зв'язку з цим особливу увагу в ході наукового пошуку було приділено змісту професійного навчання майбутніх учителів [1].

**Аналіз останніх публікацій.** Аналіз літературних джерел свідчить про посилення інтересу багатьох дослідників до системи освіти Великої Британії. Різні аспекти освіти цієї країни досліджували Г. Алексевич, Ю. Алфьоров, Н. Воскресенська, Б. Вульфсон, О. Глузман, Ю. Кіщенко, О. Леонтьєва, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховська, А. Парінов, Н. Яцишин та ін.

**Мета.** Розглянути передумови становлення й розвитку вищої педагогічної освіти у Великій Британії, показати еволюцію розвитку освітньої системи цієї країни.

**Виклад основного матеріалу.** Перший учительський коледж був організований у Великій Британії в 1840 р. відомим педагогом і політичним діячем Дж. Кей-Шаттлвортом. Незважаючи на те, що Парламент відхилив його пропозицію про відкриття державного вчительського коледжу, він був створений на особисті кошти педагога. З 1842 р. кількість учительських коледжів почала швидко зростати, і до 1845 р. у країні їх було відкрито вже 22. До середини ХХ століття вчительські коледжі стали найбільш поширеним у Великобританії типом педагогічних закладів освіти [2].

На початку ХХ століття викладачі денних педагогічних коледжів висунули ідею щодо необхідності власне професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів – випускників університетів. Із цією метою в 1921 р. у Великій Британії були відкриті перші педагогічні відділення університетів.

У вчительських коледжах початку ХХ століття рівень загальноосвітньої та педагогічної підготовки був низьким: підготовка вчителів зводилася до проходження програми початкової школи і методичному тренуванні.

Підготовка вчителів на педагогічних відділеннях університетів, де готували вчителів для початкових шкіл, відрізнялася обмеженістю в професійно-педагогічному плані, була суто теоретичною, академічною, не припускала орієнтації на задоволення реальних потреб школи. Практичній підготовці приділялася близько 20 % навчального часу [3].

Термін навчання в коледжі становив у середньому близько двох років. Більш точно його визначити неможливо, оскільки якою б не була уніфікація і стандартизація змісту освіти, форм і методів навчання, організації освітнього процесу в цих коледжах, вона була відсутня [4].

У 1846 р. у Великій Британії виникла система «педагогічного учнівства», сутність якої полягала в тому, що кращі випускники початкової школи у віці не молодше 13 років групами по 3-4 особи прикріплялися до одного шкільного вчителя, протягом п'яти років спостерігали за його роботою і проводили самостійно уроки в молодших класах початкової школи під його керівництвом [5].

Паралельно учні-вчителі самостійно вивчали основні загальноосвітні дисципліни. Важливою інновацією в організації підготовки майбутніх учителів були щорічні екзаменаційні випробування, що здійснювалися королівськими інспекторами шкіл, у програму яких, крім перевірки рівня загальної освіти, входив і звітний урок [6].

Аж до 1848 р. у Великій Британії не існувало офіційної педагогічної освіти, яка функціонувала б на державному рівні. Фактично старші учні самі виконували обов'язки вчителів початкової школи, і, на жаль, далеко не всі з них продовжували потім своє навчання в церковнопарафіяльних коледжах для отримання сертифіката вчителя (*a teacher's certificate*), який був уведений у практику в тому самому 1848 р. Їхня більшість набиралися професійного досвіду як «підмайстри», навчалися практично без відриву від роботи (*learning on the job*), що, фактично, справедливо можна було б уважати першим в історії Великої Британії досвідом організованої підготовки вчителів, що зводилася лише до механічного відтворення традиційних методів навчання дітей основам читання, письма і рахунку [7].

Під час становлення педагогічної освіти у Великій Британії навчання здійснювалося на базі шкіл. З погляду деяких прогресивних учених того часу (К. Шатлворт), його зміст і структура вимагали розумного балансу між навчанням студентів на освоєння елементарних практичних умінь і навичок з обраної професії, з однієї сторони, і отриманням індивідуального духовного розвитку, з другої. Проте перевагу все ж надавали практичній стороні питання. Підготовка майбутніх учителів була спрямована на вивчення «детальних педагогічних правил на кожен день», тобто різноманітних практичних прийомів ведення педагогічної діяльності, що носила формальний характер і полягала в автоматичній передачі учням корисної інформації [8].

У 1861 р. уряд утрутився в хід подій (*The Newcastle Commission*) і прийшов до висновку, що подібна система не продуктивна ні для вчителів, ні для їхніх учнів. Акт про освіту (*Education Act*), що прийнятий у 1870 р., також поставив під сумнів якість підготовки кваліфікованих фахівців на базі шкіл. Було рекомендовано залучити коледжі й університети Великої Британії для формування нової структури підготовки педагогічних кадрів. Однак британська педагогічна освіта остаточно сформувалася у стінах коледжів тільки до 20-х рр. ХХ століття [8].

Пошуки нових організаційних форм професійної підготовки вчителів особливо активізувалися у зв'язку з прийняттям у 1870 р. Закону про загальну початкову освіту [9]. Як результат, у Великій Британії гостро постало питання про кількість і якість підготовки вчителів початкової школи. В умовах стрімкого суспільного руху за розвиток загальної початкової освіти погляди зверталися до університетів. У 1886 р. питання про участь університетів у підготовці вчителів було представлено на розгляд Християнської комісії, яка прийняла рішення про створення денних коледжів або педагогічних відділень при університетах і університетських коледжах. У цілому поява денних педагогічних коледжів мала велике значення для розвитку системи професійної підготовки вчительських кадрів [10].

Визначаючи це значення, англійські вчені пишуть, що їх відкриття привело до підвищення рівня підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки:

- а) відбувся зв'язок коледжів з університетською системою;
- б) викладацький склад коледжів якісно змінився за рахунок залучення університетських викладачів;
- в) прийом студентів до коледжів поступово став здійснюватися незалежно від релігійної приналежності;
- г) розширився зміст професійної підготовки майбутніх учителів за рахунок уведення таких навчальних дисциплін, як педагогіка і психологія [11].

Серед причин незадовільної підготовки вчителів в учительських коледжах відзначалася низька кваліфікація викладачів, більшість з яких були випускниками тих самих коледжів, і, отже, не були знайомі з новими поглядами на природу людини, на



суспільство на виховання і навчання, з однієї сторони, і мали низький рівень загальної освіти – з другої.

Такий стан привів до того, що комісія з вивчення розвитку освіти під головуванням лорда Кросса, у завдання якої окремим пунктом входив аналіз стану підготовки вчителів початкових шкіл, у своїй доповіді, що представлена парламенту в 1888 р., у числі іншого рекомендувала відкриття вчительських відділень (*Day training colleges*) при університетах і університетських коледжах.

Університетські вчительські коледжі становлять певний інтерес для даного дослідження, оскільки саме на їх основі сформувалися педагогічні відділення університетів, що виникли на початку ХХ століття.

До моменту відкриття перших університетських учительських коледжів професура британських університетів уже досить активно займалася проблемами освіти. Уже в 70-ті роки ХІХ століття під егідою Педагогічного товариства (*College of Preceptors*) у багатьох університетах читалися курси з теорії виховання, педагогічної психології, з історії педагогіки [12].

Перші університетські вчительські коледжі виникли в 90-ті роки ХІХ століття, коли держава почала виділяти спеціальні субсидії університетам на їх організацію. Організація освітнього процесу в університетських учительських коледжах була подібною. Як і раніше, у коледжах навчання складалося з загальноосвітнього і професійно-педагогічного циклів, причому останній ділився на практичну і теоретичну частини. Як і раніше педагогічна практика проводилася в довколишніх школах під керівництвом місцевих учителів, а викладачі коледжу приділяли їй незначну увагу, незважаючи на те, що практика, як і раніше займала близько 70 % навчального часу студентів. Курс навчання становив зазвичай три роки, і кожен рік, завершувався іспитами, причому до складу екзаменаційної комісії обов'язково включався королівський інспектор.

Після закінчення курсу навчання студенти отримували спеціальний учительський сертифікат, що надавав право роботи в початковій школі. З початку ХХ століття наявність такого сертифікату стала необхідним для прийому на роботу.

У десяти роки ХХ століття університетські вчительські коледжі були перетворені в педагогічні відділення. Перетворення університетських учительських коледжів в університетські педагогічні відділення, насамперед, означало необхідність отримання їх випускниками першої наукового ступеня – ступеня бакалавра [13; 14].

**Висновок.** Отже, в умовах стрімкого суспільного руху за розвиток загальної початкової освіти погляди звертаються до університетів. У цілому поява денних педагогічних коледжів мала велике значення для розвитку системи професійної підготовки вчительських кадрів Великої Британії. У країні гостро постає питання про кількість і якість підготовки вчителів початкової школи.

#### Список використаних джерел

1. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Павлівна Задорожна. – Тернопіль, 2002. – 307 с.
2. Dent, H. (1962). *The Training of Teachers in the United Kingdom*. Lnd.: Longmans
3. Абазовик Е. В. Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях Болонского процесса : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Екатерина Викторовна Абазовик. – Санкт-Петербург, 2010. – 204 с.
4. Алферов Ю. С. Система педагогического образования в Англии : дисс. ... канд. пед. наук / Ю. С. Алферов. – Москва : МГПИ, 1965. – 371 с.
5. Аранский В. С. Система народного образования в Англии / В. С. Аранский, В. П. Лапчинская. – Москва : АПН, 1961. – 260 с.
6. Department for Education and Employment. *Departmental report*. (1998). Lnd.: HMSO
7. Зискин К. Е. Профессионально-педагогическая подготовка учителей средней школы на педагогических отделениях университетов Великобритании во второй половине ХХ в. : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / К. Е. Зискин. – Москва : РГБ, 2003.

8. *Teacher Professionalism and the Challenge of Change* / Ed. by Jim Graham. (1999). London
9. Онищенко Ю. Ю. Формирование профессионализма учителя в системе педагогического образования в Великобритании : дисс. ... канд. пед. наук / Юлия Юрьевна Онищенко. – Коломна, 2007. – 180 с.
10. Elementary Education Act 1870. Retrieved from <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1870-elementary-education-act.html>
11. Simon, B. (1994). *The state and educational change: essays in the history of education and pedagogy*. London: Lawrence and Wishart
12. Кіщенко Ю. В. Історико-соціальні передумови становлення сучасної системи професійної підготовки вчителів в Англії та Уельсі / Ю. В. Кіщенко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : ХДУ, 2005. – Вип. 40. – С. 423–428.
13. Dymond, D. (1960). *The Historical Background. II Colleges of Education for Teaching*. Lnd.: A.T.C.D.E.
14. Hershaw, L. S. (1964). *A Short History of British Psychology 1840-1940*. Lnd.: Unwin

#### References

1. Zadorozhna, I. P. (2002) *Peculiarities of methodical preparation of English language teachers in Great Britain: the Diss. ... Candidate of Ped. Sciences: 13.00.04. Ternopil'* (in Ukr.)
2. Dent, H. (1962). *The Training of Teachers in the United Kingdom*. Lnd.: Longmans (in Engl.)
3. Abazovik, E. V. (2010). *Training of teachers in Great Britain and Russia in the conditions of the Bologna process: the Diss. ... Candidate of Ped. Sciences: 13.00.08. Sankt-Peterburg* (in Russ.)
4. Alferov, Yu. S. (1965). *System of teacher education in England: the Diss. ... Candidate of Ped. Sciences. Moscow: MGPI* (in Russ.)
5. Aransky, B. C., & Lapchinskaya, V. P. (1961). *The system of people's education in England*. Moscow: APN (in Russ.)
6. *Department for Education and Employment. Departmental report. (1998). Lnd.: HMSO* (in Engl.)
7. Ziskin, K. E. (2003). *Professional-pedagogical training of secondary school teachers at the pedagogical departments of universities in Great Britain in the second half of the 20th century: the Diss. ... Candidate of Ped. Sciences: 13.00.01. Moscow: RSL* (in Russ.)
8. *Teacher Professionalism and the Challenge of Change* / ed. by Jim Graham. (1999). London (in Engl.)
9. Onishchenko, Yu. Yu. (2007). *Formation of teacher's professionalism in the system of teacher education in Great Britain: the Diss. ... Candidate of Ped. Sciences. Kolomna* (in Russ.)
10. *Elementary Education Act 1870. – Retired from <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1870-elementary-education-act.html>* (in Engl.)
11. Simon, B. (1994). *The state and educational change: essays in the history of education and pedagogy*. London: Lawrence and Wishart (in Engl.)
12. Kishchenko, Yu. V. (2005) *Historical and social prerequisites for the formation of a modern system of teacher training in England and Wales. Pedagogical sciences: Sb. sciences works. Kherson: KHDU* (in Ukr.)
13. Dymond, D. (1960). *The Historical Background. II Colleges of Education for Teaching*. Lnd.: A.T.C.D.E. (in Engl.)
14. Hershaw, L. S. (1964). *A Short History of British Psychology 1840-1940*. Lnd.: Unwin (in Engl.)

#### ***Abstract. Zorochkina T. S. FORMATION AND DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE GREAT BRITAIN AT THE END OF THE 19TH AND BEGINNING OF THE 20TH CENTURY***

***Introduction.*** *The article deals with the formation and development of education in the UK at the end of the 19th and beginning of the 20th century. The preconditions of formation and development of higher pedagogical education in the Great Britain are considered. Using the work of previous researchers, the evolution of the development of the educational system of Great Britain is shown.*

***Purpose.*** *Consider the preconditions for the formation and development of higher pedagogical education in the UK. Using the work of previous researchers, we decided to show the evolution of the educational system of the United Kingdom.*

***Originality.*** *The organization of the educational process at university teaching colleges was similar. As before, colleges of education consisted of general and vocational-pedagogical cycles, the latter being divided into practical and theoretical parts. As before, pedagogical practice was conducted in nearby schools under the guidance of local teachers*

*In the conditions of the rapid social movement for the development of general primary education views are appealing to universities. In general, the emergence of daytime colleges of*

*pedagogy was of great significance for the development of the system of professional training of British teachers. The country is acutely concerned with the number and quality of primary school teachers' training. University teacher colleges are of particular interest to this study, because it is on their basis that the pedagogical departments of universities that arose in the beginning of the XX century were formed.*

**Conclusion.** *In the conditions of the rapid social movement for the development of general elementary education views look to universities. In general, the emergence of day-to-day colleges of pedagogy was of great significance for the development of the system of professional training of UK teaching staff. The country is acutely concerned with the number and quality of primary school teachers' training.*

**Key words:** *education; Great British; evolution; teacher; professional training; primary education; system establishments.*

*Одержано редакцією 22.09.2017  
Прийнято до публікації 29.09.2017*

**УДК 378.011.3-051:373.2.014.68 (045)**

**ІВАХ Світлана Михайлівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
загальної педагогіки та дошкільної освіти,  
Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка, Україна  
*e-mail: slinkolven@ukr.net*

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

**Анотація.** *Схарактеризовано змістові аспекти теоретичного і практичного складників підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу вищої освіти. Основну увагу зосереджено на аналізі викладання навчальної дисципліни «Теорія та методика співпраці закладу дошкільної освіти з родинами». Акцентовано на необхідності посилення самостійної творчої діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти під час її вивчення та ролі педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх вихователів до означеної діяльності.*

**Ключові слова:** *змістові аспекти; професійна підготовка; майбутні вихователі; педагогічна практика; педагогічна діяльність; робота з батьками дошкільників; старші дошкільники.*

**Постановка проблеми.** У вітчизняних освітніх нормативних документах ХХІ ст. (Концепції дошкільного виховання в Україні, Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ ст.)», Законі України «Про дошкільну освіту», «Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні») підкреслюється значущість родинної педагогіки, передбачається взаємопроникнення сімейного і суспільного виховання з метою створення для кожної дитини єдиного, дитиноцентричного виховного середовища.

Загальновідомо, що ефективне виконання й розвиток дітей дошкільного віку можливі за умови тісної взаємодії педагогів із їхніми батьками. На жаль, сучасні бурхливі й суперечливі соціально-економічні процеси в державі спричиняють низку труднощів у вихованні дитини в сім'ї. Найважливіші з-поміж них такі: недооцінювання

значення періоду дошкільного дитинства для формування особистості (зокрема, швидких темпів фізичного, психічного і розумового розвитку дитини, котра потребує наявності сприятливого морально-психологічного клімату, відповідних матеріально-побутових умов і медико-гігієнічного догляду, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, потреби в любові та опіці); відсутність у батьків відповідних педагогічних знань, умінь і навичок; неспроможність дотичного орієнтування в інформаційному полі вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень про розвиток дітей. Усі перелічені труднощі передбачають уточнення й переорієнтування пріоритетів у вихованні дітей дошкільного віку в тісній взаємодії з їхніми батьками. За такого підходу до окресленої проблеми першочергового значення набуває професійна підготовка педагогічних кадрів у вищих закладах освіти й усунення суперечності між ускладненнями професійно-педагогічної діяльності в роботі з сучасною сім'єю та формуванням умінь взаємодії майбутніх вихователів із батьками дітей дошкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Удосконалення підготовки майбутніх педагогів до роботи з батьками вихованців посідає чільне місце в науковому доробку видатних педагогів А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського [11], К. Ушинського [12].

Окремі питання фахової підготовки майбутніх педагогів до співпраці з батьками вихованців висвітлено у працях Н. Бугаєць (професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до роботи з сім'єю учня) [3], Т. Гущиної (сутність і структура готовності вчителя до взаємодії з неповною сім'єю школяра), Я. Журецького (об'єднання зусиль школи і сім'ї у залученні учнівської молоді до української національної культури) [5], Н. Усманової (формування професійної готовності студентів вищих закладів освіти до роботи з батьками учнів професійно-технічних училищ), Т. Шанської (соціально орієнтована підготовка студентів вищих педагогічних закладів освіти до роботи з батьками молодших школярів) [13].

Вагомими для нашої наукової розвідки є дослідження взаємодії закладу дошкільної освіти з сім'єю. Науковцями проаналізовано такі аспекти окресленої проблеми: етико-педагогічні вимоги до взаємин вихователя з дітьми та їхніми батьками (Т. Кириєнко [7], Л. Сухарева [10]); зміст і методи педагогічної взаємодії з батьками (О. Долинна [4], М. Спичак [9], О. Низковська); чинники успішної спільної роботи сім'ї й педагогічного колективу закладу дошкільної освіти у формуванні моральних якостей особистості дитини (Т. Алексеєнко [1], Л. Божович, В. Постовий [8]); особливості взаємодії вихователя з батьками дітей раннього віку (Н. Аксаріна, Г. Борин [2], Т. Маркова, Л. Свирська).

**Формулювання цілей статті.** Актуальність досліджуваної проблеми, її теоретична і практична значущість для реалізації соціальних запитів і, насамперед, потреб сім'ї та дитини зумовили вибір теми статті, метою якої є вивчення стану підготовки майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей старшого дошкільного віку в освітньому процесі вищої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Для реалізації мети нашої наукової розвідки було проаналізовано зміст і організацію процесу професійної підготовки студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Аналіз навчального плану спеціальності 012 «Дошкільна освіта» засвідчує, що впродовж студій у вищому закладі освіти майбутні педагоги отримують знання щодо організації роботи з батьками під час оволодіння нормативними навчальними дисциплінами циклу професійної підготовки, до яких належать «Дошкільна педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Теорія і методика співпраці закладу дошкільної освіти з родинами». Окремі аспекти взаємодії педагога дошкільного

закладу освіти з батьками вихованців розглядаються під час опанування фахових методик дошкільної освіти.

Навчальна дисципліна «Теорія та методика співпраці закладу дошкільної освіти з родинами» – одна із профілюючих у формуванні педагогічних знань і вмінь майбутніх вихователів дошкільних закладів – вивчається в VII семестрі (освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр»). Метою цього навчального курсу є підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до ефективної співпраці з батьками дітей дошкільного віку.

Предмет «Теорія та методика співпраці закладу дошкільної освіти з родинами» передбачає розв'язання таких завдань:

- з'ясувати значення педагогічної підготовки до роботи з батьками дітей у загальній професійній підготовці вихователя закладу дошкільної освіти;
- розширити теоретичні знання про зміст, методи, форми здійснення, засоби і прийоми організації взаємодії з сім'єю дитини;
- ознайомити студентів із сучасними підходами до сімейного виховання й організації педагогічної взаємодії закладу дошкільної освіти з батьками вихованців;
- навчити студентів професійно здійснювати вивчення сім'ї дошкільника і на основі отриманих результатів планувати спільну й індивідуальну роботу з батьками вихованців;
- надати студентам теоретичні знання і практичні навички з організації та проведення різноманітних традиційних і нетрадиційних форм роботи з батьками дошкільнят;
- розвивати вміння майбутніх вихователів створювати сприятливі умови для успішного спілкування з батьками дітей, доброзичливу атмосферу, визначати бар'єри у спілкуванні, усувати їх причини, добирати шляхи попередження й подолання;
- формувати у студентів потребу вдосконалювати власну професійну майстерність [6, с. 9].

Виклад навчального матеріалу впродовж засвоєння зазначеного курсу ґрунтується на інтерактивних підходах до оволодіння знаннями. Поряд із розглядом теоретичних питань проводяться семінарсько-практичні заняття, які разом із самостійними видами навчальної діяльності студентів сприяють раціональному вивченню програмового матеріалу, підвищують ступінь самостійності і методичну підготовку майбутніх вихователів, розвивають їхній інтерес до науково-дослідницької роботи.

Упродовж опанування навчальної дисципліни «Теорія та методика співпраці закладу дошкільної освіти з родинами» майбутній фахівець дошкільної освіти має оволодіти такими вміннями:

- прогнозувати спільну з батьками дітей педагогічну діяльність;
- моделювати різноманітні педагогічні системи взаємодії з батьками вихованців;
- проектувати технології навчання й виховання батьків дошкільнят;
- аналізувати педагогічну діяльність [6, с. 12].

Під час студій зі згаданого навчального предмета майбутні вихователі оволодівають необхідними теоретичними знаннями з організації співпраці закладу дошкільної освіти з сім'ями, практичними вміннями планувати й організовувати різноманітні форми роботи з батьками вихованців стосовно підвищення їхньої педагогічної культури, правильного і відповідального ставлення до виховання дітей, попередження й уникнення можливих помилок і недоліків у сімейному вихованні.

Важливим аспектом при засвоєнні означеного навчального курсу є організація викладачем різноманітних форм читання лекцій з активізацією уваги студентів (лекція-диспут, лекція-бесіда, лекція-ділова гра). Проведення семінарських занять має на меті розвиток активної розумової діяльності студентів, формування в них необхідних професійних якостей і вмінь, підвищення рівня готовності майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей дошкільного віку. Це підтверджує тематика

запропонованих практичних занять, а саме: «Історія розвитку сімейного виховання», «Індивідуалізація підходів до виховання дитини в різних типах сімей», «Домашні конфлікти: механізми та профілактика», «Співпраця закладів дошкільної освіти і сім'ї у вихованні дітей», «Педагогічне спілкування – основа гуманних взаємин вихователів і батьків», «Взаємодія дошкільного закладу освіти і сім'ї: основні напрями і завдання», «Удосконалення роботи дошкільного закладу з сім'єю: зміст, умови, напрями реалізації», «Нетрадиційні форми співробітництва з батьками», «Методи вивчення сучасної сім'ї».

Обов'язковим складником навчальної дисципліни «Теорія та методика співпраці закладу дошкільної освіти з родинами» є виконання завдань самостійної та індивідуально-дослідницької роботи, яке сприяє активній творчій діяльності студентів на заняттях, поглибленому вивченню ними програмового матеріалу. Майбутнім вихователям пропонуються різноманітні види завдань, розв'язання яких сприяє розвитку творчості, виявленню їхніх індивідуальних здібностей, формуванню власної думки, підвищенню рівня професійної компетентності, зокрема: підготувати з наукових джерел тези про роль сім'ї у вихованні молодого покоління; узяти інтерв'ю в батьків (із зазначенням типу сім'ї) про їхні стратегії виховання дітей у сім'ї; зобразити генеалогічне дерево своєї сім'ї; скласти правила взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти з батьками; розробити тематику консультацій для батьків із проблеми родинного виховання; укласти сценарій нетрадиційної форми роботи вихователя з батьками. Наприкінці опанування розглядуваного навчального курсу студенти здійснюють презентацію власних проєктів щодо організації роботи з батьками дітей дошкільного віку.

Зазначимо, що в умовах опосередкованого керівництва формуванням готовності майбутніх вихователів до роботи з батьками зростає роль самостійного навчання з метою відпрацювання умінь і навичок студентів у позааудиторний час. Оскільки кількість годин, відведених на вивчення навчальної дисципліни «Теорія та методика співпраці закладу дошкільної освіти з родинами» невелика (10 год. – лекції, 20 – семінарські), а обсяг матеріалу для опрацювання доволі значний, самостійні практичні завдання мають не лише конкретизувати поставлені проблеми, а й спрямовувати студентів на самостійні пошуки джерел і засобів навчання. Окрім цього, ми вважаємо, що система самостійних завдань є основою для розвитку творчості студентів, орієнтує їх на практичне застосування отриманих знань, умінь і навичок у роботі з батьками, сприяє саморозвитку й самоорганізації майбутніх вихователів. Під час виконання таких самостійних практичних завдань студент включається в діяльність, яка й моделює його майбутні професійні вчинки. Тому важливим є знання студентами загальновідомої структури самостійної роботи та реалізація її етапів, а саме:

- а) прийняття завдань, що запропоновані викладачем;
- б) окреслення плану дій;
- в) вибір форм, методів і засобів діяльності;
- г) самоорганізація навчання, виконання навчальних дій і операцій, що спрямовані на розв'язання поставлених завдань;
- д) самоконтроль під час роботи;
- е) самоаналіз результатів навчання і співвіднесення їх із поставленим завданням.

Так, для самостійного опрацювання під час вивчення курсу «Теорія та методика співпраці закладу дошкільної освіти з родинами» студентам пропонуються такі завдання стосовно аналізу літератури:

- 1) схарактеризуйте основні чинники родинного виховання за книгою В. Сухомлинського «Батьківська педагогіка» і випишіть цікаві міркування педагога про ті особливості сімейного виховання, котрі були б для вас корисними як для майбутньої матері;

- 2) ознайомтеся з книгою М. Стельмаховича «Українська родинна педагогіка» і занотуйте актуальні, на вашу думку, поради вітчизняної етнопедагогіки, які ви змогли б застосувати під час взаємодії з батьками дітей старшого дошкільного віку;
- 3) складіть анотацію на працю Й. Песталоцці «Книга для матерів, або Порадник для матерів, як їм навчати своїх дітей спостерігати і говорити»; прочитайте «Книгу для батьків» А. Макаренка і законспекуйте у вигляді тез ті суттєві думки, якими, на ваш погляд, ви зможете скористатися впродовж створення власної сім'ї й виховання дітей).

Також дуже важливою є апробація набутих студентами вмінь і навичок організації роботи з батьками дошкільників під час педагогічної практики, коли майбутні вихователі мають змогу продемонструвати рівень підготовки безпосередньо в реальній роботі, яка є своєрідною сполучною ланкою між теоретичним навчанням та їхньою майбутньою професійною діяльністю з дітьми дошкільного віку, їхніми батьками. Адже метою педагогічної практики є створення необхідних умов для набуття студентами достатнього обсягу професійних знань і вмінь, що необхідні для роботи з батьками; допомога в усвідомленні чинників успішного виховання дитини в сім'ї; формування навичок спостереження за дітьми старшого дошкільного віку, за взаємодією батьків із дітьми; аналіз власної педагогічної діяльності, умінь осмислювати і застосовувати передовий педагогічний досвід; сприяння «входженню» студента як майбутнього педагога у свою професію; усвідомлення специфіки педагогічної діяльності та власних мотивів майбутньої роботи з батьками дітей старшого дошкільного віку.

Під час проходження педагогічної практики в закладі дошкільної освіти студенти виконують низку завдань. Наводимо окремі з них: аналіз наочно-письмових форм роботи з батьками: батьківські куточки, тематичні стенди, ширми, дошки оголошень, планшети, інформаційні листки, тематичні виставки, скриньки пропозицій, індивідуальні зошити, родинні газети, педагогічна бібліотека, виставки дитячих робіт; спостереження за розвитком дітей старшого дошкільного віку (самообслуговування, розвиток пізнавальний, мовлення, сенсорний, загальноруховий). Результати спостережень студенти увиразнюють на семінарських заняттях.

Майбутні вихователі розв'язують також завдання щодо діяльності з батьками вихованців: ознайомлюються з плануванням роботи вихователя з батьками дітей; спостерігають за різними формами роботи педагога з батьками, аналізують їх; фіксують результати в щоденниках педагогічної практики; вивчають літературу щодо роботи з батьками задля організації індивідуальних, групових і колективних форм співпраці з ними; оформляють батьківські куточки, виставки літератури з різних проблем виховання й розвитку дітей старшого дошкільного віку; застосовують набуті знання й уміння з організації навчально-виховної роботи з дітьми у безпосередній взаємодії з їхніми сім'ями.

Після закінчення педагогічної практики студенти мають захистити отримані результати, тому одним із питань до обговорення пропонується робота з батьками дітей дошкільного віку.

Уважаємо, що завдяки такому органічному поєднанню теорії з практикою впродовж вивчення курсу «Теорія та методика співпраці закладу дошкільної освіти з родинами» забезпечується належне засвоєння знань і вмінь студентів щодо роботи з батьками вихованців, активізується ініціативність студентів, що сприяє формуванню в них відповідних умінь і навичок.

**Висновок.** Таким чином, модернізація змісту сучасної вітчизняної дошкільної освіти, оновлення стратегії й тактики взаємодії педагогів із батьками передбачає високоякісну підготовку педагога нової формації з високою професійною культурою і творчим потенціалом. На нашу думку, теоретичні студії у вищій школі в поєднанні з педагогічною практикою вможливають забезпечити формування професійної

готовності майбутніх вихователів до роботи з батьками дітей дошкільного віку за таких умов: вироблення позитивної мотивації щодо актуальних проблем сім'ї, у якій виховується дитина старшого дошкільного віку; становлення й розвиток умінь самостійно аналізувати власні професійно-особистісні якості; моделювати майбутню фахову діяльність; професійна спрямованість змісту навчальних дисциплін з урахуванням особливостей роботи з батьками старших дошкільників.

Викладені в нашій розвідці результати не вважаємо вичерпними, такими, що остаточно розв'язують проблему підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з батьками дітей старшого дошкільного віку. Перспективними напрямками подальших наукових досліджень з окресленої проблеми є такі: історичні аспекти підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з батьками дошкільників і питання підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з різними типами сімей.

#### Список використаних джерел

1. Алексеєнко Т. Ціннісні орієнтації сімейного виховання : концепція реалізації / Т. Алексеєнко // Дошкільне виховання. – 2005. – № 1. – С. 69–72.
2. Борин Г. В. Особистісно-діяльнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів-вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку / Г. В. Борин // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2008. – Вип. XIX – XX. – С. 187–192.
3. Бугаєць Н. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів до роботи з сім'єю учня : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 / Н. А. Бугаєць. – Харків, 2002. – 23 с.
4. Долинна О. Батьки в дошкільному закладі : споживачі та гості чи партнери-одномумці? / О. Долинна, О. Низковська // Дошкільне виховання. – 2007. – № 1. – С. 6–8.
5. Журецький Я. І. Взаємодія школи і сім'ї у прилученні учнівської молоді до української національної культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спеціальність 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Я. І. Журецький. – Київ, 1998. – 22 с.
6. Івах С. Методика співпраці дошкільних закладів з родинами / Світлана Івах, Тетяна Пантюк. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2012. – 148 с.
7. Кірієнко Т. Співпраця з родиною. Семінар для педагогів / Т. Кірієнко // Дошкільне виховання. – 2006. – № 10. – С. 7–9.
8. Постовий В. Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей в сучасній сім'ї : монографія / В. Г. Постовий. – Київ : Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 190 с.
9. Спичак М. Курс на співпрацю з батьками / М. Спичак // Дошкільне виховання. – 2007. – № 3. – С. 14.
10. Сухарева Л. С. Піклуємось разом. Робота з батьками дошкільників / Л. С. Сухарева. – Харків : Основа Тріада, 2008. – 128 с.
11. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – Київ, 1978. – 263 с.
12. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання / К. Д. Ушинський. – Київ, 1974. – 151 с.
13. Шанскова Т. І. Соціально орієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з батьками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 / Т. І. Шанскова. – Житомир, 2002. – 22 с.

#### References

1. Aleksyeyenko, T. (2005). Valuable orientations of family education: the concept of implementation. *Doshkilne vukhovannya (Preschool education)*, 1, 69–72 (in Ukr.)
2. Boryn, G. V. (2008). Personality-activity approach in preparing future educators-teachers to work with parents of young children. (*Visnyk Prykarpatskogo universytetu. Pedagogika. Ivano-Frankivsk*), XIX – XX, 187–192 (in Ukr.)
3. Bugaits, N. A. (2002.). *Professional-pedagogical preparation of future teachers for working with a student's family* (author's abstract dis. ... candidate ped. sciences:13.00.04.) (in Ukr.)
4. Dolyna, O. (2007). Parents in preschools: consumers and visitors, associates or partners. *Doshkilne vukhovannya (Preschool education)*, 1, 6–8 (in Ukr.)
5. Juretskiy, Ya. I. (1998). *Interaction of school and family in joining pupils' youth to the Ukrainian national culture* (author's abstract dis. ... candidate ped. sciences 13.00.01) (in Ukr.)
6. Ivach, S. (2012). *Methodology of cooperation of preschool establishments with families*. Drogobych (in Ukr.)
7. Kirienko, T. (2006). Collaboration with the family. Seminar for teachers. *Doshkilne vukhovannya (Preschool education)*, 10, 7–9 (in Ukr.)



8. Postovy, V. G. (2006). *Trends and priorities of upbringing children in a modern family: a monograph*. Kyiv. Institute for Education Problems of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (in Ukr.)
9. Spychak, M. (2007). Course for cooperation with parents. *Doshkilne vychovannya (Preschool education)*, 3, 14 (in Ukr.)
10. Sukhareva, L. S. (2008). *Take care together. Work with parents of preschoolers*. Kharkv: Osnova Triada (in Ukr.)
11. Sukhomlinsky, V. O. (1978). *Parent Pedagogy*. Kyiv (in Ukr.)
12. Ushinsky, K. D. (1974). *About family upbringing*. Kyiv (in Ukr.)
13. Shanskova, T. I. (2002). *Socially-oriented training for future primary school teachers to work with parents* (author's abstract dis. ... candidate ped. sciences: 13.00.04). Zhytomyr (in Ukr.)

**Abstract. IVACH Svitlana Mykhailivna. PREPARATION OF FUTURE EDUCATORS FOR WORKING WITH PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

**Introduction.** *The article deals with the peculiarities of preparing future educators for work with parents of children of the senior preschool age.*

**Purpose.** *The purpose of our scientific research is to study the state of preparation of future educators for work with parents of children of senior preschool age in the educational process of higher educational institutions.*

**Methods.** *We have used such research methods as analysis, synthesis, comparison, systematization and generalization of the content aspects and pedagogical tools of the process of preparing future educators of pre-school educational institutions for work with parents of children of the senior preschool age in the conditions of higher educational institutions in order to achieve the goal.*

**Results.** *We are characterized by the content aspects of its theoretical and practical components, the main attention is focused on the analysis of study discipline "Theory and methodology of cooperation of preschool educational institutions with families". It is emphasis is on the need to deepen the content of the teaching material and to diversify the pedagogical tools during its teaching: at lectures (lectures-conversations, problem lectures, discussions lectures, lectures on the analysis of specific situations), seminars (simulation of forms of work with parents of children of senior preschool age , analysis of pedagogical situations, educational-pedagogical games (business, role-playing), developmental-stimulating exercises, disputes).*

**Originality.** *The expediency of strengthening the independent creative activity of future specialists in preschool education during the study of the academic discipline "Theory and methods of cooperation of preschool educational institutions with families" is proved. The independent practical tasks should not only specify the problems raised, but also direct students to independent searches of sources and means of study it is argued.*

*After all, the system of independent tasks is the basis for the development of students' creativity, orienting them to the practical application of the acquired knowledge, skills and abilities in working with parents, promotes self-development and self-organization of future preschool teachers.*

*The effectiveness of students' implementation of a series of research tasks during the pedagogical practice is shown in ensuring their proper acquisition of knowledge, skills and abilities in dealing with parents of students, activating initiative.*

**Conclusion.** *It is substantiated that the combination of theoretical studies in higher educational establishments with pedagogical practice provides the formation of the professional readiness of future educators to work with parents of preschool children in such conditions: development of positive motivation concerning the actual problems of the family, in which a child of the senior preschool age is brought up; the formation and development of skills to independently analyze their own professional and personal qualities; to model the future professional activity; professional orientation of content of educational disciplines taking into account peculiarities of work with parents of senior preschool children.*

**Key words:** *content aspects; the training of future educators; pedagogical practice; pedagogical activity; work with preschoolers' parents; older preschoolers.*

*Одержано редакцією 08.09.2017  
Прийнято до публікації 15.09.2017*

УДК 378.14 (045)

**КИР'ЯН Тетяна Іванівна,**

кандидат педагогічних наук, доцент, голова  
циклової комісії української мови, Черкаська  
медична академія, Україна

## **ВПЛИВ НАУКОВО-ТЕХНІЧНОГО РОЗВИТКУ НА СТРУКТУРУ МЕДИЧНИХ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ**

***Анотація.** Розглянуто процес удосконалення організаційної структури медичних вищих закладів освіти України під впливом науково-технічного прогресу в галузі медицини кінця ХХ – початку ХХІ століть. Показано, що поява нових напрямів медичної науки, розвиток технологій діагностики і лікування викликають потребу в засвоєнні змісту нових галузей медицини фахівцями, які готуються в сучасних медичних вищих закладах освіти. Аргументовано, що нові наукові дисципліни мають свою особливу термінологію, принципи, джерела інформації, створюють також особливу клінічну практику, що має бути засвоєне майбутніми лікарями. Подано аналіз процесу появи нових організаційних форм (спеціалізованих курсів, кафедр) у медичних вищих закладах освіти України, змістом діяльності яких є впровадження нових напрямів медицини в освітній процес. Зокрема, йдеться про розвиток викладання в галузях нейрохірургії, радіаційної медицини, медичної генетики, медичної інформатики, екстремальної медицини і медицини катастроф, лабораторної діагностики.*

***Ключові слова:** вища медична освіта; медична наука; медичні технології; організаційна структура медичного вищого закладу освіти; навчальний курс; кафедра; кінець ХХ – початок ХХІ ст.; Україна.*

**Постановка проблеми.** Вища освіта належить до сфер суспільного життя, які найбільше пов'язані з науковим і технічним прогресом. З однієї сторони, наукові дослідження утворюють один із необхідних напрямів діяльності вищого закладу освіти, беруть безпосередню участь у розвитку науки і техніки. З другої – саме вища освіта однією з перших у суспільстві зазнає впливу науково-технічних досягнень. Треба відзначити, що сучасний освітній процес, як ніколи раніше, реагує на новаційні зміни. Деталізуючи цей вплив, слід виділити залежність від науково-технічного прогресу змісту, засобів і, більш опосередковано, форм навчання.

Однією з найбільш тісно пов'язаних із наукою й технікою галузей вищої освіти є медична освіта. Треба взяти до уваги, що медицина є наукою, яка активно взаємодіє з практикою. Саме тому якісна медична освіта передбачає засвоєння майбутніми фахівцями найбільш вагомих досягнень сучасної медичної науки. Крім того, медицина спирається на ціле коло природничих, технічних і суспільно-гуманітарних наук, зокрема біологічних, хімічних, психологічних, що також впливають на зміст освітньої діяльності. Клінічна спрямованість медичної освіти потребує оволодіння студентами сучасною медичною технікою, яка проявляє тенденцію до все більшої інформатизації. Прояви впливу наукового і технічного прогресу на сучасну вищу медичну освіту в Україні різнобічні й багаточисельні. Серед цих проявів слід відзначити безперечний вплив науково-технічного змісту освіти на організаційну структуру освітнього процесу в медичних вищих закладах освіти. Не слід применшувати важливість адекватної організації навчання відповідно до сучасного стану науки і техніки. Йдеться про формування напрямів навчання, що відповідають сучасним умовам, про організаційне оформлення підрозділів медичних вищих закладах освіти, на якому також відбивається науково-технічний прогрес. Співвідношення науково-технічного розвитку і структури медичних вищих закладах освіти України в кінці ХХ – на початку

XXI століть як аспект загальної взаємодії медичної освіти, науки і техніки потребує особливого розгляду.

**Аналіз останніх публікацій.** Різні аспекти впливу науково-технічного прогресу на медичну освіту України відображуються в сучасній українській педагогічній літературі. Зокрема, досліджуються процеси модернізації й реорганізації в медичній освіті, які спрямовані на підвищення її ефективності, вивчення й запозичення кращого міжнародного досвіду [1], упровадження інформаційних технологій як основи і засобу реалізації інноваційних процесів у сучасній освіті [2]. На роль віртуальних технологій у якості професійної підготовки медичних працівників звертає увагу І. А. Анчева, яка зазначає, що нині підготовка кваліфікованих медичних фахівців має комплексний підхід із застосуванням різних віртуальних технологій [3, с. 12]. Зазначається також, що медицина є частиною науково-освітньої системи, без якої неможлива конкурентоспроможність медичної освіти [4, с. 108]. Особлива увага приділяється викладанню природничих та інших фундаментальних дисциплін у медичних вищих закладах освіти України. Різномічно ця тема розглядається у праці [5]. В. А. Копетчук виділяє певні етапи в навчанні предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі: інформаційно-теоретичний, практичний, самостійно-творчий [6]. На думку Н. В. Стучинської, яка аналізує курс «Медична та біологічна фізика», на сучасному етапі, який почався з середини 90-х років XX століття, відбувається фахова профілізація природничої дисципліни (лікувальна справа, стоматологія, медико-профілактична справа) [7, с. 12]. З іншої сторони, як підкреслює С. А. Калашнікова, варто звернути увагу на організаційний напрям розвитку вищої освіти, оскільки «вищий навчальний заклад є, у першу чергу, організацією і тому його розвиток підпадає під дію законів / положень теорії організаційного розвитку» [8, с. 4].

Утім, виділені аспекти взаємодії науково-технічного прогресу і медичної освіти не стосуються структурних змін у медичних вищих закладах освіти. Зміни у структурі вищих закладів освіти під впливом нових наукових і технічних досягнень залишаються недостатньо висвітленими в педагогічній літературі.

**Метою статті** є виявлення відповідності між новітніми тенденціями в розвитку медичної науки і техніки, структурними змінами в медичних вищих закладах освіти України в кінці XX – на початку XXI століть.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасна епоха позначається бурхливим розвитком усіх галузей науки і техніки. Не є винятком і медицина, розвиток якої характеризується появою нових напрямів, що не могло не позначитися на освітньому процесі в медичних закладах освіти. Розвиток медичних знань і медичної практики пов'язаний із розвитком низки споріднених природничих наук, насамперед, біологічних – генетики, фізіології, нейронауки. Досягнення біологічних наук спричинили розроблення нових, субклітинних методів у медицині – генної терапії, метаболоміки, метагеноміки. Новим напрямом медицини, який спирається на сучасну науку і технології, стала трансплантологія. Активно розвивається нова галузь біомедицини – регенеративна медицина, яка заснована на принципах відновлення функцій і структур тканин і органів. Варто відзначити також досягнення анестезіології, методів профілактики і ранньої діагностики захворювань, медичної інформатики як чинників, які зумовлюють сучасний прогрес медицини.

Разом із розвитком медичної науки розвиваються нові технології діагностики і лікування. Найзначнішу роль у цьому процесі відіграють комп'ютери і медична техніка на базі комп'ютерів. Сучасна медична практика немислима без застосування обчислювальної техніки, до якої можна віднести комп'ютерну томографію, магніто-резонансну томографію, ультрасонографію, дослідження з застосуванням ізотопів. У сучасній медицині застосовуються медичні системи моніторингу за станом хворих на

основі довготривалого і неперервного аналізу фізіологічних систем організму (ЕКГ, тиску крові, частоти дихання, температурної кривої, вмісту газів у крові й у повітрі, що видихається). Треба додати автоматизовані системи інтенсивної терапії, протези і штучні органи, що створюються на основі мікропроцесорної технології; системи автоматизованого аналізу даних мікробіологічних і вірусологічних досліджень, аналізу клітин і тканин людини. Найновішою тенденцією в медицині стало розроблення медичної робототехніки. Створюється велика кількість роботів, наприклад, хірургічних, які виконують надзвичайно складні маніпуляції.

Усе зазначене викликає потребу в засвоєнні змісту нових галузей медицини фахівцями, які готуються в сучасних медичних вищих закладах освіти. Нові наукові дисципліни мають свою особливу термінологію, принципи, джерела інформації, створюють також особливу клінічну практику. Усе це має бути засвоєне майбутніми лікарями. Потрібний, водночас, новий погляд на традиційні медичні дисципліни. Отже, виникає необхідність спеціальної, спрямованої на досягнення нових знань і нових можливостей організації освітнього процесу. Така організація включає застосування особливих навчальних засобів (підручників, методичних посібників, баз даних, обладнання) і використання фахівців, які обізнані у прогресивних галузях медицини.

Треба також відзначити потребу засвоєння студентами медичних вищих закладах освіти нових методів і засобів професійної діяльності. Передусім, йдеться про роботу з медичною технікою, яка потребує вміння працювати з комп'ютерами та іншими складними приладами. У більш широкому сенсі можна говорити про впровадження в медичну освіту інформаційних технологій, про опанування вміннями працювати з інформацією. Очевидним є вплив цих зазначених інновацій на практичний і клінічний складник освітнього процесу.

Перебудова освітнього процесу потребує організаційних змін, реорганізації і створення нових підрозділів вищих закладів медичної освіти. В Україні така тенденція цілком відчутна з кінця ХХ століття.

Один із сучасних напрямів розвитку медицини – нейрохірургія, потреба в фахівцях у цій галузі зростає, водночас, сучасне технічне забезпечення дає можливість виділення особливого напрямку навчання. У Київському медичному інституті ще в 1970 р. був організований доцентський курс нейрохірургії при кафедрі неврології. У 1990 р. викладання нейрохірургії було перенесено на п'ятий курс лікувальних і педіатричного факультетів, крім того, було запропоновано викладання нейрохірургії на 5 курсі стоматологічного факультету. З 2008 р. курс нейрохірургії починає викладатися на 6 курсі вперше сформованого при медичному університеті факультету медичної психології [9]. У Запорізькому медичному університеті в 1993 р. утворено кафедру онкології з курсом нейрохірургії [10]. Досить довгу історію має викладання нейрохірургії в Буковинському медичному університеті. Курс нейрохірургії тут було створено ще в 1968 р. при кафедрі нервових хвороб та психіатрії, у 1997 році цей курс було приєднано до кафедри травматології та ортопедії [11]. Більший розвиток дістало викладання нейрохірургії в Харківському медичному університеті, тут також був спочатку відкритий курс нейрохірургії при кафедрі нервових хвороб (1971 р.). У 1990 р. цей курс був перетворений на кафедру нейрохірургії. Навчально-педагогічна робота кафедри полягає в підготовці студентів 5-го курсу медичних факультетів за спеціальностями «Лікувальна справа» і «Педіатрія» з дисципліни «Нейрохірургія»; студентів 6-го курсу медичних факультетів за спеціальностями «Лікувальна справа» і «Педіатрія» з дисципліни «Актуальні питання нейрохірургії» [12].

Розвиток медичних технологій позначився на викладанні такої традиційної дисципліни, як рентгенологія. Розширення можливостей і тематики викладання виявилось в упровадженні на основі викладання рентгенології курсів і кафедр

радіаційної медицини. У Київському національному медичному університеті кафедра рентгенології та медичної радіології з 2003 р. включає курс радіаційної медицини, а з 2008 р. була перетворена на кафедру радіології та радіаційної медицини. Дисципліни, що викладаються на цій кафедрі, залучають радіологію (променевою діагностику і променевою терапію), а також радіаційну медицину [9]. Курс радіаційної медицини в той самий час став необхідним складником викладання на кафедрі урології, променевої діагностики і терапії Запорізького державного медичного університету [10], на кафедрі онкології, променевої діагностики і терапії та радіаційної медицини Тернопільського державного медичного університету. Дисципліну «Радіаційна медицина» читають в останньому для студентів 5 курсу медичного і 4 курсу стоматологічного факультетів [13]. У Харківському національному медичному університеті кафедра рентгенології була створена ще в 1923 р. першою в Україні. У 1995 р. кафедра одержала назву кафедри променевої діагностики, променевої терапії та радіаційної медицини, а в 2007 р. – кафедри радіології та радіаційної медицини. Дисципліна «Радіаційна медицина» викладається студентам університету на V курсі [12]. Ця ж дисципліна викладається на кафедрі радіології та радіаційної медицини Львівського національного медичного університету для студентів 5-го курсу медичного факультету [14].

Значна увага приділяється в сучасній медицині онкологічним захворюванням: до цієї галузі залучаються кадри, засоби наукових досліджень, кошти, зростає потреба у фахівцях і, відповідно, більш поглибленим має бути вивчення онкології як навчальної дисципліни. В українській медичній освіті кінця ХХ – початку ХХІ століть можна простежити певне розширення викладання цієї дисципліни та її організаційний розвиток. Організована ще в 1974 р. кафедра онкології Київського медичного інституту зазнала в останні десятиліття розширення курсів і більшого охоплення студентів. Курс онкології викладається для студентів 5 і 6 курсів медичних факультетів, 4 курсу стоматологічного факультету, факультету підготовки лікарів для Збройних сил України, медико-психологічного факультету; курс «Клінічна онкологія» – для лікарів-інтернів зі спеціальності «Клінічна онкологія», цикли «Онкологія» для лікарів-інтернів зі спеціальності «Хірургія», «Медична психологія» [9]. У Буковинському державному медичному університеті курс онкології був організований ще на початку 60-х років при кафедрі госпітальної хірургії, у 1994 р. створена кафедра онкології, променевої діагностики, променевої терапії та радіаційної медицини [11]. Показовими є організаційні зміни в Харківському національному медичному університеті. Кафедра онкології заснована тут у 1974 р. У 1988 р. її реорганізовано на курс онкології при кафедрі рентгенології, але вже в 1994 р. відновлено кафедру онкології, очевидно, через важливість цього напрямку для медичної освіти [12].

Генетика вже давно вивчається в медичних закладах освіти України, але лише останнім часом вона вийшла на перший план у медицині, що значно збільшило потребу в підготовлених за цією спеціалізацією фахівцях. Необхідність організації навчання саме для медичних генетиків зумовила зміни у змісті діяльності кафедр медичних університетів і, відповідно, їх назвах. Як завжди, насамперед, створюються особливі курси, які викладаються на кафедрах, що належать до традиційного їх переліку. Так, на кафедрі клінічної імунології та алергології Київського національного медичного університету з 2009 р. викладається дисципліна «Медична генетика». У Дніпропетровській медичній академії кафедру факультетської педіатрії в 2008 р. реорганізовано і створено кафедру факультетської педіатрії та медичної генетики. Серед дисциплін, які викладаються на кафедрі, присутня «Медична генетика» [15]. Кафедра факультетської педіатрії та медичної генетики створена в 2000 р. у Буковинському державному медичному університеті [11]. Курс медичної генетики

викладається на кафедрі пропедевтичної та факультетської педіатрії Львівського національного медичного університету для студентів V курсу медичного факультету з проведенням практичних занять з елективного курсу «Сучасні методи генетичної діагностики» для студентів III курсу медичного факультету, а також проведенням практичних занять із «Медичної генетики» для клінічних ординаторів [14]. Треба зазначити, що крім медичної генетики, у медичних вищих закладах освіти України викладаються й основи генетики в курсах кафедр медичної біології. Прикладом цього є кафедра клінічної імунології, генетики та медичної біології Одеського національного медичного університету [16].

Безумовно, провідною тенденцією в новітній науці є впровадження інформаційних технологій. Інформатика в медицині – надзвичайно актуальний напрям розвитку, який потребує перебудови як освітнього процесу загалом, так і уваги до навчання фахівців із проблем інформатики саме в медицині. Така перебудова стосується, насамперед, природничих кафедр медичних вищих закладів освіти України. Курси інформатики почали впроваджуватися в медичних вищих закладах освіти з 80-х років XX ст., що пізніше привело до реорганізації кафедр природничих наук, передусім, фізики. У Київському національному медичному університеті кафедра фізики з 1990 р. отримала назву кафедри біологічної фізики з курсом інформатики, а з 1992 р. стала кафедрою біофізики, інформатики і медичної апаратури. Як справедливо зазначається на сайті кафедри, «подібні, здавалося б, формальні зміни відобразили... бурхливий прогрес у розвитку і застосуванні обчислювальної техніки в усіх розділах медичної науки і практичної охорони здоров'я» [9]. У 1998 р. у Київському НМУ створена кафедра медичної інформатики та комп'ютерних технологій навчання. Вона забезпечує викладання навчальних дисциплін: «Медична інформатика» «Комп'ютерні технології у фармації» «Комп'ютерні технології у дослідженні парфумерно-косметичних засобів» «Інформаційні технології у психології та медицині», курсу за вибором «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності» [Там само]. У Вінницькому національному медичному університеті кафедра фізики в 1992 р. реорганізована на кафедрі біофізики, інформатики та медичної апаратури [17], аналогічна реорганізація відбулася у Дніпропетровській медичній академії в 1996 р. З 2004 кафедра одержала назву кафедри медико-біологічної фізики та інформатики [15]. Запорізький державний медичний університет у 1996 р. поповнився кафедрою медичної та фармацевтичної інформатики і новітніх технологій, що створена на базі курсу інформатики і центру нових інформаційних технологій. Кафедрою викладаються дисципліни «Медична інформатика» для 2 курсу медичного та міжнародного факультетів, «Інформаційні технології у фармації» для 1 і 2 курсів фармацевтичного факультету, «Комп'ютерні технології у фармації» для 4 курсу фармацевтичного факультету [10]. У 1992 р. на кафедрі фізики Тернопільського державного медичного університету розпочалося викладання курсу «Основи медичної інформатики». У 1998 р. відбулася реорганізація кафедри фізики. На її основі була створена кафедра медичної інформатики з фізикою і спецобладнанням. У 2011 р. кафедрі медичної інформатики було виділено в окремий структурний підрозділ [13]. Кафедра медичної та біологічної фізики і медичної інформатики створена також у Харківському національному медичному університеті. На кафедрі викладається медична інформатика для студентів 2-го курсу [12].

Особливим напрямом сучасної медицини є медична допомога в надзвичайних станах. Такі ситуації в медицині розглядалися і раніше, але зараз вони виокремлюються в особливу галузь. З цим пов'язане поширення в медичній освіті викладання екстремальної медицини і медицини катастроф, для яких зараз особливо потрібні фахівці. Кафедри медицини катастроф і військової медицини створені

у Вінницькому національному університеті [17], Дніпропетровській медичній академії (2016 р.) [15], Буковинському державному медичному університеті [11], кафедри екстремальної та військової медицини – у Запорізькому державному медичному університеті (1996 р.) [10], Харківському національному медичному університеті (1996 р.) (у 2003 р. реорганізована на кафедрі медицини катастроф і військової медицини) [12], Львівському національному медичному університеті (1996 р.) (у 2003 р. реорганізована на кафедрі медицини катастроф і військової медицини, у 2010 р. – на кафедрі медицини надзвичайних ситуацій, у 2012 р. – на кафедрі медицини невідкладних станів) [14].

Водночас із розвитком медицини вдосконалюються методи лабораторної діагностики, які посідають особливе місце в сучасній так званій доказовій медицині. Збільшується обсяг інформації і практичних навичок, які потребують опанування в освітньому процесі. З цим пов'язане створення останнім часом відповідних спеціалізованих підрозділів у деяких медичних вищих закладах освіти України. У Запорізькому державному медичному університеті в 2016 р. засновано кафедру клінічної лабораторної діагностики. Дисципліни, які тут викладаються, це «Клінічна лабораторна діагностика», «Техніка лабораторних робіт», «Біохімія патологічних процесів», «Біологічна та клінічна хімія», «Лабораторна діагностика», «Біохімічні методи дослідження», «Клінічна біохімія», «Лабораторна служба. Оцінка аналітичних методів», «Менеджмент в лабораторній медицині», «Організація лабораторної служби. Гуманітарні основи діяльності лікаря», «Клінічна оцінка лабораторних досліджень», «Доказова медицина. Алгоритми і стандарти лабораторних досліджень», «Дослідження гемостазу», «Хвороби цивілізації», «Загально-клінічні методи дослідження. Гематологічні методи дослідження», «Цитологічні методи дослідження», «Сучасні проблеми молекулярної біології» [10]. Тернопільський державний медичний університет поповнився в 2011 р. кафедрою клініко-лабораторної діагностики, у 2012 р. кафедрою медичної фізики та медичного обладнання, а також кафедрою функціональної діагностики та клінічної патофізіології [13]. Кафедра клінічної лабораторної діагностики Харківського національного медичного університету заснована в 2014 р. [12]. В Одеському національному медичному університеті існує кафедра професійної патології, клінічної, лабораторної і функціональної діагностики [16].

**Висновки.** Наведені факти свідчать про те, що розвиток медичної науки і техніки безперечно відбивається на структурних змінах у навчальних підрозділах вищих медичних закладах освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століть. Нові галузі й напрями медицини стають джерелом великого обсягу нової інформації, вони потребують засвоєння нових навичок їх практичного застосування, застосування нових технічних засобів, що вимагає від освітніх закладів організації спеціалізованого вивчення, особливого часу й особливих форм навчання студентів. З іншої сторони, для впровадження досягнень медицини в освітній процес потрібні кадри викладачів, фахівців із нових галузей, необхідні також відповідні методичні матеріали і засоби навчання, обладнання, які постають як єдиний навчально-методичний комплекс. Процес організаційних змін у медичній освіті під впливом науково-технічного прогресу звичайно відбувається на базі вже існуючих навчальних підрозділів, забезпечуючи органічний перехід від традиційних галузей медицини до нових (хірургія – нейрохірургія, педіатрія або медична біологія – генетика, фізика – інформатика, військова медицина – медицина катастроф). Спочатку в медичних вищих закладах освіти вводяться окремі нові курси, які викладаються декілька років, залучаються фахівці, студенти при звичаються до нового змісту навчання. Далі природна логіка розвитку веде до відкриття на базі запроваджених навчальних курсів

нових кафедр, що дає змогу більш цілісно і систематично організовувати навчання за певним напрямом. Така організаційна зміна підкреслює особливу вагомість певної галузі медицини для процесу підготовки фахівців.

Треба також зазначити, що на сучасному етапі розвитку медичної освіти України спостерігається більш активне реагування освітнього процесу на інновації в науці й техніці. Нові, прогресивні явища і тенденції протягом кількох років доходять до впровадження в освітній процес медичних вищих закладів освіти. Водночас зміни в організаційній структурі цих закладів загалом відображають прогресивний стан сучасної медицини. У процесі впровадження й організаційного закріплення інновацій можна засвідчити певну спеціалізацію інноваційних навчальних курсів, виділення з них певного кола особливо перспективних і важливих тем, формування, таким чином, нових навчальних курсів. Водночас, відбувається розширення викладання, охоплення більшої кількості студентів різних спеціальностей. Зрештою всі студенти медичних вищих закладів освіти долучаються до новітніх тенденцій у розвитку медицини і цьому слугують зокрема структурно-організаційні зміни в освітньому процесі медичних вищих закладів освіти України в XXI ст.

#### Список використаних джерел

1. Логущ Л. Г. Національна освітня політика та напрями розвитку медичної освіти / Л. Г. Логущ // Неперерв. проф. освіта : теорія і практика. – 2012. – № 3/4. – С. 15–19.
2. Олійник А. І. Інформаційні технології як основа і засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Анатолій Іванович Олійник ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 20 с.
3. Анчева І. А. Роль віртуальних технологій в якості професійної підготовки медичних працівників / І. А. Анчева // Медична освіта. – 2014. – № 3. – С. 10–12.
4. Сорокман Т. В. Наукові дослідження як рушійна сила вищої медичної освіти / Т. В. Сорокман, С. В. Сокольник, Н. В. Гінгуляк, Н. О. Попелюк // Медична освіта. – 2014. – № 1. – С. 107–109.
5. Формування сучасної концепції викладання природничих дисциплін у медичних освітніх закладах (біологія, фізика, хімія) : матеріали IV міжрегіон. наук.-метод. конф. (м. Харків, 15-16 квіт. 2008 р.) / Харк. нац. мед. ун-т ; редкол. : М'ясоєдов В. В. та ін. – Харків : [б. в.], 2008. – 124 с.
6. Копетчук В. А. Професійна спрямованість навчання предметів природничо-математичного циклу в медичному коледжі : монографія / В. А. Копетчук. – Житомир : Полісся, 2010. – 170 с.
7. Стучинська Н. В. Інтеграція фундаментальної та фахової підготовки майбутніх лікарів у процесі вивчення фізико-математичних дисциплін : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Стучинська ; Ін-т педагогіки АПН України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 40 с.
8. Калашнікова С. А. Організаційний розвиток вищого навчального закладу та його значення у розбудові лідерського потенціалу університетів / С. А. Калашнікова // Вища освіта України. – 2012. – № 3 (додаток 2), том 1. – С. 40–43.
9. Національний медичний університет ім. О. О. Богомольця [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nmu.ua/>
10. Запорізький державний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zsmu.edu.ua/>
11. Буковинський державний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.bsmu.edu.ua/en/>
12. Харківський національний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://knmu.edu.ua/>
13. Тернопільський державний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tdmu.edu.ua/>
14. Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.meduniv.lviv.ua/>
15. Дніпропетровська медична академія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dsma.dp.ua/ua/>
16. Одеський національний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://odmu.edu.ua/>
17. Вінницький національний медичний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vnmu.edu.ua>



## References

1. Logush, L. G. (2012). National educational policy and the directions of the medical education development. *Nepererivna profesynna osvita: teoriya I praktyka (Continuing Professional Education: Theory and Practice)*, 3–4, 15–19 (in Ukr.)
2. Oliynyk, A. I. (2008). Information technologies as the basis and means of realization of innovative processes in modern education. *The thesis for the degree of Candidate of Science in philosophy: 09.00.10.* Kyiv (in Ukr.)
3. Ancheva, I. A. (2014). The role of virtual technologies as a professional training of healthcare professionals. *Medychna osvita (Medical Education)*, 3, 10–12 (in Ukr.)
4. Sorokman, T. V., Sokolnyk, S. V., Gingulyak, N. V., & Popelyuk, N. O. (2014). Scientific research as a driving force in higher medical education *Medychna osvita (Medical Education)*, 1, 107–109 (in Ukr.)
5. The formation of the modern concept of teaching natural sciences in medical educational institutions (biology, physics, chemistry). (2008). *Materials of the IV interregional scientific conference, 15-16 of April* (in Ukr.)
6. Kopetchuk, V. A. (2010). *The professional orientation of teaching subjects of the natural-mathematical cycle in the medical college.* Zhutomir: Polissya (in Ukr.)
7. Stucninska, N. V. (2008). The integration of the fundamental and professional training of future physicians in the process of studying physical and mathematical disciplines. *The thesis for the degree of Candidate of Science in pedagogy: 13.00.02.* Kyiv (in Ukr.)
8. Kalashnikova, S. A. (2012). Organizational development of a higher educational institution and its importance in developing the leadership potential of universities. *Vyshcha osvita Ukrayiny (The Higher Education of Ukraine)*, 3 (2), v.1, 40–43 (in Ukr.)
9. National O. O. Bohomolets medical university. Retrieved from <http://nmu.ua/> (in Ukr.)
10. Zaporizhzhya state medical university. Retrieved from <http://zsmu.edu.ua/> (in Ukr.)
11. Bukovynski state medical university. Retrieved from <https://www.bsmu.edu.ua/en/> (in Ukr.)
12. Harkiv national medical university. Retrieved from <http://knmu.edu.ua/> (in Ukr.)
13. Ternopil state medical university. Retrieved from <http://www.tdmu.edu.ua/> (in Ukr.)
14. Lviv Danylo Galitski national medical university. Retrieved from <http://www.meduniv.lviv.ua/> (in Ukr.)
15. Dnipropetrovska medical academy Retrieved from <http://www.dsma.dp.ua/ua/> (in Ukr.)
16. Odessa national medical university. Retrieved from <http://odmu.edu.ua/> (in Ukr.)
17. Vinnitsa national medical university. Retrieved from <http://www.vnmu.edu.ua> (in Ukr.)

**Abstract.** *KYRYAN Tetyana Ivanivna. The influence of scientific and technical development on the structure of medical universities of Ukraine at the end of the XX – the beginning of the XXI centuries.*

**Introduction.** *In the article the process of organizational structure of the higher medical educational institutions of Ukraine improvement under the influence of scientific and technical progress in medicine is examined. The period of the end of the XX – the beginning of the XXI centuries is represented. It is shown that the emergence of new directions in medical science, the development of new diagnostic and treatment technologies cause the need to master the content of new branches of medicine by specialists trained in modern medical universities. New scientific disciplines have their own special terminology, principles, sources of information, and also create a special clinical practice. All this should be learned by future physicians.*

**Purpose.** *Identification of the correspondence between the latest trends in the development of medical science and technology and structural changes in medical universities of Ukraine at the end of the twentieth and early XXI centuries.*

**Originality.** *The article analyzes the process of the emergence of new organizational forms (specialized courses, departments) in medical universities of Ukraine, the content of which is the introduction of new areas of medicine in educational process. In particular, it is reported about the development of teaching in the fields of neurosurgery, radiation medicine, medical genetics, medical informatics, extreme medicine and catastrophic medicine, laboratory diagnostics. The facts presented in the article justify that the development of medical science and technology undoubtedly affects the structural changes in the educational units of higher medical educational institutions of Ukraine at the end of the XX - the beginning of the XXI centuries. The process of organizational changes in medical education under the influence of scientific and technological progress usually takes place on the basis of already existing training units, providing an organic transition from traditional branches of medicine to new ones. It is noted that at the current stage of the medical education development in Ukraine there is a more active*

*reaction of the educational process to innovations in science and technology. New, progressive phenomena and trends for several years come to the introduction in the educational process of medical universities. At the same time, changes in the organizational structure of medical institutions in general reflect the progressive state of modern medicine.*

**Conclusion.** *The above facts indicate that the development of medical science and technology undoubtedly affects the structural changes in educational subdivisions of higher medical educational institutions of Ukraine at the end of the XX - beginning of the XXI centuries.*

**Key words:** *higher medical education; medical science; medical technologies; organizational structure of medical universities; training course; department; the end of the XX – the beginning of the XXI century; Ukraine.*

*Одержано редакцією 08.09.2017  
Прийнято до публікації 15.09.2017*

УДК 378.147 (045)

**KONDRASHOV Mykola Mykolayovych,**  
PhD (Candidate of pedagogical sciences),  
Methodologis Autotransport College,  
Krivoy Rog, Ukraine  
*e-mail: kondrashovmm@ukr.net*

### **METHODOLOGICAL SUPPORT TRAINING FOR SUCCESS OF UNIVERSITY STUDENTS**

**Анотація.** *Серед стратегічних напрямів модернізації підготовки студентів до успішної професійної діяльності розкрито можливості методичної підтримки успішного навчання студентів, її роль у подоланні навчальних утруднень і підвищенні рівня їх навчальних досягнень.*

*Конкретизовано сутність методичної підтримки навчання успіхом, зміст і механізм реалізації. Схарактеризовано різні її форми, які дозволяють активізувати позицію студентів у навчанні, створити умови для закріплення їхніх управлінських, організаційних і професійних умінь і навичок, що забезпечують успіх у розв'язанні професійних проблем і досягненні прогнозованих результатів. Розкрито специфіку і зміст різних форм методичної підтримки (алгоритм творчого вивчення, групові завдання, проекти, консультації). Ефективність здобутих результатів підтверджено даними педагогічного експерименту.*

**Ключові слова:** *управління; успіх; навчання; навчання успіхом; методична підтримка; підготовка до успішної діяльності; подієво-рольова ситуація; методологічний підхід.*

**Introduction.** Complex processes occurring in modern society, increasing the role of education in its further transformation on innovative principles are related to issues of professional development and self-realization of the main figure of the educational process – the student. The need of the society in a creative specialist capable of successful adaptation in the chosen professional sphere, creative professional activity actualizes the new requirements for the training of personnel in the system of modern university education.

In the pedagogical heritage, theoretical grounds for learning success, a successful personality and preparing it for professional success have been substantiated. The formation of a successful person is possible in conditions of humane education (Ya. Komensky), free from the pattern and dogma (J. Rousseau), careful attitude towards the uniqueness of personality (A. Disterweig), comprehensive knowledge of personality (K. Ushinsky), school of joy (V. Sukhomlinsky). A well-known interest is the research of Polish scientists who

justified the conditions for successful teaching, the factors that positively affect a person, the ways of adapting to the constantly changing conditions of life and the development of the ability to withstand negative environmental influences (K. Wojtyła, T. Zakharuk, K. Zhevelik, A. Klim-Klimashevskaya, R. Rossa and others). R. Rossa believed that the introduction of active forms and methods in the practice of teaching will allow students to believe in their strengths and capabilities, responsibly treat educational work, and creatively solve cognitive tasks, which is the basis for learning success and the formation of a successful personality.

Many researchers pay great attention to the problems of the formation of the personality, its training for professional activity, management of these processes. Along with the successes in the theoretical substantiation and practical implementation of the problem posed, one should note the underestimation of methodological support, the lack of attention to improving the mechanisms for managing the training of future specialists for successful professional activity [2].

**The purpose of the article** is to theoretically substantiate and experimentally test the possibilities of methodological support in optimizing the management of the training of future specialists for successful professional activity.

**Research methods.** To achieve the goal, to implement the tasks, to verify the quality of the results obtained, a set of methods (questionnaires, tests, control works of varying degrees of complexity) was used, processing was carried out according to a single program, which made it possible to obtain the same set of data; the criterion for assessing the effectiveness of experienced teaching was the success of student performance of study assignments; indicators: the motivational-value attitude to the teaching, the emotional attitude and the attitude to success, knowledge, skills and qualities, providing a positive result, the activity of the subject position of students in teaching.

**Research results and their discussion.** In the changed social conditions and orientations of the society, the problem of learning the success of a future specialist, training of personnel, the basis of the worldview of which was the philosophy of success, is actualized.

Successful learning is not a single method or technology, but a special pedagogical philosophy, inextricably linked to the personal way of being a person. Successful training allows performing qualitatively the tasks facing the modern education.

Successful training allows you to perform high-quality tasks facing the modern education. N. Talyzina also notes that it is important «without increasing the terms of training, at the same time to improve the quality of training and increase the amount of information to be learned in the process of training» [3, p. 59]. The role of the university is to create a system of conditions favorable for personal self-cognition, professional self-development and self-expression.

The successiveness of the training and activities of future specialists largely depends on the management philosophy. The essence of this philosophy is a flexible system of advanced information and methodological support for students, which provides targeted personal-oriented stimulation of professional development and promotes the students' transfer to a self-regulatory regime.

In the process of managing the training of students for successful professional activity, it is important to have a specific plan for personal-oriented professional support. In the implementation of this plan, an important role is played by timely methodological support provided by the head of the educational process as an important element in managing the training of students for successful studies.

In the course of the ascertaining experiment, 20 % of students were identified with the quality of pedagogical knowledge above the average level, 64 % were identified with the quality of pedagogical knowledge with the quality below the average level.

The reasons for this situation lie in outdated methods and technologies of teaching, ignoring the creative nature of professional work and its specifics in the teaching process, underestimation of the role of methodological support and training by the success of students.

However, teachers and students do not adequately assess the qualitative level of mastering the pedagogical theory. The reasons for such a situation should be sought in the underestimation of the pedagogical theory as an important component of the students' professionalism, outdated content, methods and technologies, the predominance of reproductive forms and methods in the study of pedagogical disciplines, ignoring the creative nature of pedagogical work and its specifics in the teaching process.

The data collected in the course of the survey of students indicate the potential reserves of management of the future specialists' training for successful professional activity. The analysis of attending classes in academic disciplines shows that the reasons for the decline in the quality of knowledge are due to:

- the lack of positive motivation for studying disciplines (39 % of students study the academic disciplines in order to fulfill the curriculum);
- the teachers' undervaluation of innovative technologies (41 % of students answered that they use innovations in their practice, 25 % of students use traditional, proven by time and practice technologies, 34 % of students believe that all new is well-forgot ten old one);
- undervaluation of active forms and methods, preference for verbal and reproductive methods and traditional forms (often – 27 %, but not infrequently – 29 %).

The analysis of the students' academic achievements in mastering the curriculum material and practical experience allows us to speak about the low effectiveness of the educational process in the system of university education. The analysis of the exam marks on the disciplines under study indicates an overestimation of the results of the educational work. 79 % of respondents note that teachers assess knowledge formally.

In the course of the ascertaining experiment it was revealed that the majority of students are not satisfied with the level of teaching, formalism in the actions of university teachers. There is a steady dynamics of unsatisfied students with the quality of teaching the academic disciplines to senior years. To the question «Are you satisfied with the organization of the educational process in the disciplines to be studied?» 169 students answered «yes»; 109 – «not really»; 22 – «no»; and to the question «Are you satisfied with the organization of industrial practice?» 149 students answered «yes»; 136 were not quite satisfied; 15 were not satisfied at all. 163 students are satisfied with the level of training; 110 students are not quite satisfied; 27 students are not satisfied at all.

The educational results of students speak about the low quality of vocational training as well. The total sample of students' academic achievements showed the following results: only 44 students get excellent marks; 136 students have good marks; 120 students have satisfactory marks.

Every third student has satisfactory knowledge. With the help of Rokich's test the attitude of students towards the creative assimilation of curriculum material was revealed. The students gave preference to such qualities as creativity (the first place) and independence (the second place). The 11th place out of 16 places available was given to cognitive activity and the 12<sup>th</sup> place was given to creativity in cognition. The reasons for the underestimation of creative cognitive activity are formalism and dogmatism in the organization of the educational process in academic disciplines, mechanical mastering of the theory, and underestimation of timely methodological support by the teachers. The students' preference for such qualities-values (creativity and independence) testifies that they often occupy a passive position, acting as simple executors of instructions, methodical recommendations of teachers.

Formalism in the actions of teachers, ignoring of creative types of academic work adversely affect the formation of a positive attitude toward the study of academic disciplines. The choice of three training options: «an interesting presentation of instructional information by the teacher, a combination of active actions in the system of «teacher-student» relations, independent study of educational material» showed that students are not motivated to work independently at academic subjects. The latter option was not chosen by a single student. 27 % of students did not make a choice in all three options. 43 % preferred to passively study the disciplines under the guidance of the teacher. 30 % noted the need for methodological support in overcoming educational difficulties and psychological barriers, which are often found in university practice.

More than a third (40 %); students are convinced that their success in professional activity depends on the belief in their own strength; 11 % hope for influential friends; 10 % believe in luck; 3 % – to hope for support of wealthy parents. 56 % do not have a positive attitude toward their chosen profession. One third of students do not have plans for the future, arguing that their specialty will not be in demand on the labor market.

Observations and analysis of classroom visits showed that teachers mainly focus on the students' attention to mandatory mastery of program material. Often, they underestimate the purposeful work to develop a positive attitude of future professionals to the chosen profession and successful work as an important prerequisite for their professional development, which adversely affects the formation of success – a professional personality trait and career growth in the future.

The collected data made it possible to assert that training success and methodological support, as an important link in the managerial actions of the teacher, have not yet received proper recognition. We have tried, in the course of the implementation of an experienced training program, to identify the possibilities of methodical support of learning by success as a means of managing the training of future specialists in the system of university education.

Learning success we consider as the interaction of the teacher and students in cognitive activity on the principles of the perspective of personal growth and educational achievements, the joy of knowing and overcoming ignorance, the result of which is the formation of success as a stable personality trait and career growth of a modern specialist [8, p. 9].

Learning success is a rather complex and contradictory process, the result of which is determined by timely methodical support in the system of «teacher-student» relations.

The reasons for this situation are to be found in untimely methodological support and assistance from teachers during their adaptation to the educational process at the university. Given that in pedagogical practice the opportunities for methodological support are not fully used in the course of mastering the chosen profession by students, we have tried to identify its possibilities in optimizing the management of the training of future specialists for successful professional activity.

In dictionaries the concept of «support» means to help, to promote, to maintain in a certain state, to serve as a support. Support is a professional activity aimed at overcoming the obstacles that prevent the future specialist in professional development, successful mastering of the chosen profession and the formation of successiveness as an important professional trait of his personality.

In the pedagogical practice there is an opinion that support is needed only at the initial stages of education of elementary school children. However, this is not quite true. Getting into problem situations, the student accepts support as an opportunity for self-realizing, learning and achieving success, professional growth and getting satisfied with the work done. Methodological support stimulates the formation of the student's consciousness, his notion that to achieve professional success it is necessary to be able to solve professional and personal problems and understand the reasons for their occurrence.

Methodological support is the teacher's response to the problem that the student faces, and who can not always cope on his own with its solution. The complexity of the teacher's actions and their effectiveness require competent managerial decisions, the ability to timely determine the semantic and effective dynamics of methodological support, and to know how to provide timely assistance to the students. Methodological support combines two stages:

1. Creation of conditions in which the students change their attitude to the difficulties arising in everyday reality; stimulation of their positive motivation to actively fight against these difficulties, development of their ability to model the situation of success. At the first stage it is important to teach students the methods of self-management through their own volitional efforts, emotions, actions and deeds.

2. At the second stage of methodological support, the teacher should attract the students' attention to mastering the ways of managing their own behavior, ways of gaining experience in overcoming possible difficulties, and finding optimal solutions. At this stage, the need for overcoming difficulties, independent choice of ways to solve the problem is especially significant. The teacher directs his efforts on the development of the students' aspiration to transform failure into success.

Methodological support is the source of self-upbringing and self-education of students, helping each of them to realize their own capabilities and spheres of application, ways to control their emotional state and professional behavior. Methodological support is designed to simulate such situations in the university reality, so that students have the opportunity to comprehend their actions and deeds, to try their hand at various situations, to rationally use the freedom to choose rational solutions and methods of action, to realize what the chosen profession demands of them and what is necessary for successful activity in the professional sphere.

Timely methodological support not only allows the students to be concentrated on complex aspects of professional development, emerging contradictions and difficulties in professional development, stimulating the need for their overcoming, but also provides the necessary conditions for:

- cooperation in the educational process, and partnership interaction;
- assistance in the development of confidence and independence, self-sufficiency and successiveness;
- tutorial;
- rational management of the students' training for successful professional activity.

Methodological support is based on students' study, their psychological state and well-being (the availability of low self-esteem, inferiority complex, increased anxiety and suspicion, low level of social skills, excessive self-criticism, sensitivity, laziness). The identification of the student's potentials, the ways of their development makes a positive effect on his successiveness and creation of a positive professional image. It is necessary for future specialists to develop the need for cooperation and co-creation, assistance and support from the teacher and render the same assistance to all those who need it, to prevent aggressive actions on the part of the students. Attracting students to provide timely assistance to their colleagues in their academic work is an important point in managing their training for successful professional activity.

Forms of methodological support are quite diverse. They perform different functions in the educational practice. In their implementation, an important role is played by managerial actions of the teacher, whose function is to teach students to effectively use the methods and tools of methodological assistance. Success in any business is associated with a person's subjective experience [5; 7; 8].

Modeling of training sessions should aim both the teacher and the students at taking account of subjective experience that positively influences the choice of rational means,

forms, ways and methods of work. Methodological assistance with the use of various means (didactic materials, methods of influencing the participants in the cognitive process) promotes each student to become aware of his abilities and capabilities, realize them with maximum efficiency in acquiring and deepening individual experience.

The main thing in the organization of classes is the teacher's distinguishing the constructive activities, in the center of which there will be the activity of students, reliance on their capabilities and abilities, interests and needs in professional formation and development (the main directions are given in Table 1):

Table 1

**The main directions of the teacher's activity in the educational process**

<b>Activities</b>	<b>Ways and means of achieving</b>
Reliance on students' subjective experience	Setting questions to clarify the subjective experience; Exchange of experience on the issue under study; Bringing all participants to the right decision through supporting the most optimal versions of the participants in the discussion of the educational problem; Building on their basis new versions, judgments, concepts; Generalization and systematization of subjective experience on the basis of interaction, cooperation and co-creation in the educational process
Use of didactic material	Use of various sources of information; Application of problematic, non-standard tasks; Free choice of tasks of various types and forms; Use of differentiated tasks taking into account cognitive experience, professional interests, needs, attitudes of students
Nature of communication in class	Respectful attitude to each statement of the student, regardless of its completeness, correctness, conformity to the topic; Tactfulness in communicating with students; A positive reaction to the student's response; Psychological support, encouraging the student's confidence in answering or expressing one's own opinion, position, point of view
Activating the position of students in the course of training activities	Stimulation of their independence, activity, initiative in solving educational problems; Analysis of all opinions, points of view of students without imposing the teacher's own opinion as the only true one; Analysis of ways to solve learning problems and student actions; Identification of the most optimal ways chosen by students; Discussion of the most rational ways leading to professional success; Estimation of the result and the process of obtaining it
Pedagogical flexibility in working with students	Creating the atmosphere of «inclusion» of each student in the educational process; Providing an opportunity for everyone to show quick-wittedness, creativity in work; Creating the necessary conditions for creativity and non-standard actions; Providing psychological comfort and timely pedagogical support

This position of the teacher in the classroom with students facilitates the manifestation of the personal potential of each participant in the learning process, stimulates their independence, activity, initiative, and promotes the acquisition of creative work experience that serves as the basis for successful professional activity in the future.

One of the means of methodological support and professional accompaniment may be problem groups. Their goal is to create an atmosphere of making the future specialists interested in their own professional growth. The activities of the problem group are based on a diagnostic basis and aimed at identifying the strengths and weaknesses, determining the zone of the nearest development of each participant in the problem group, and the development of a program for professional self-development. The basis of the group's work is design activity, and the method of its implementation is the project.

The subject of design activities can be diverse: «Educational activities, its productivity – from the point of view of the teacher and students»; «Psychological comfort as one of the factors of successful professional activity»; «Students' opinions about the opportunities for professional development in the educational university environment»; «Pedagogical influence and interaction are important tools for managing the educational process». Methodological support in the process of students' fulfillment of the design activity is carried out in the form of individual consultations, practice-oriented seminars, round tables, meetings of the debating club «The Real Professional and I».

Among the forms of methodological support, an algorithm for the creative study of phenomena, processes, and facts is singled out. According to V. Boyarkina, the algorithm is built on the general scheme of the process of cognition and combines the following components in its structure: «discovery» – «resources» – «boundaries» – «questions» – «explanations» – «model» – «management» – «application» [1].

The idea of the algorithm is to combine educational, research and creative assignments with the purpose of developing future specialists' creative thinking, their ability to generate new ideas, to foresee the consequences of implementing these ideas into practice.

The main links of the algorithm are the discovery of the fact and phenomenon to be studied; identification of resources, description of the object of study; the definition of the boundaries of its operation and application; formulation and statement of the problem; the promotion of hypotheses, the design of proofs and experiments on the assumptions made; the development of a model for studying the phenomenon; studying the possibilities of managing these phenomena; design activities and the generation of new knowledge; psychological and pedagogical examination of the conducted research; development of ideas, justification of their effectiveness and applicability to professional practice.

When using the algorithm of creative study of phenomena in the process of the future specialists' training for successful activities, it is advisable to practice tasks by groups: one group studies and analyzes different points of view on the essence of the phenomenon being studied; another reveals its specific features and significance for professional practice; a third one develops the ways to implement ideas in practice.

Elaboration of various parts of the algorithm in the course of training sessions stimulates future specialists to creatively solving professional problems, revealing the creative nature of the phenomena being studied; increases their professional competence; forms the need to achieve professional success.

The construction of training sessions on the principles of future growth, success situations and various forms of methodological support stimulates future specialists to the creative solution of professional problems, revealing the creative nature of the phenomena being studied; increases their professional competence; forms the need to achieve professional success in independent activity.

The data collected in the result of the pilot training show the positive dynamics of the future specialists' professional development. The stable dynamics of students' satisfaction with the quality of training was revealed: 219 students answered «yes»; 60 – «not really»; 12 – «no»; As far as students' satisfaction with organization of production practice is concerned, 211 students gave positive answers; 62 were not quite satisfied; 8 gave negative



answers. 86 % of students explained the reduction in the number of failures in the academic work with the teacher's timely methodological support; 44 % of the students surveyed noted a steady need for bringing the assigned task to a positive result; 41 % believed in the possibility of professional success in their individual activity; 38 % changed their attitude to themselves, they believed in their own strengths and abilities; 36 % – have a need for non-standard solutions to educational problems.

After completion of the program of experienced training, the high level of success increased by 12.2 %, the average level – by 19.4 %, the number of students with a low level of success decreased significantly, from 56.5 % to 24.9 %.

The obtained results confirmed the tendency of interaction of methodical support of teaching by the success of students and their academic achievements, revealed in the joint research of Ukrainian and Polish scientists published in the collective monography «Pedagogy of Success: The Practice-Oriented Aspect» (Cherkasy-Siedlce, 2015).

Methodical support of learning by success, providing positive motivation, emotional attitude and orientation to success, active subjective position in overcoming the emerging difficulties, securing the necessary knowledge, skills and qualities, stimulating the students' confidence in their abilities and opportunities to achieve the goal, stimulates the growth of the level of competence and readiness of future specialists for successful activities [10].

Timely identification of difficulties and methodological support on the part of the teacher positively stimulates the growth of the level of the future specialists' pedagogical competence and readiness for successful professional activity.

**Conclusions.** Methodical support of learning by the success of students is a mechanism of quality higher education and provides psychological comfort to each participant of the educational process, the impact of success on the professional formation of future specialists, their steady installation on the formation of success as an important characteristic of professionalism.

The entire system of the university's work should be oriented towards mastering fundamental knowledge, the ability to use them creatively in solving professional problems, acquiring subject experience, creative style of activity, and active position of students in teaching. Optimization of students' academic achievements is conditioned by teaching success and timely methodological support in the system of university education.

#### References

1. Boyarkina, V. I. (2009). Algorithm of creative study of phenomena (object, process, substance). (*Pedagogical technologies*), 5, 60–63 (in Russ.)
2. Kondrashova, L. V. (2014). *Pedagogics of higher education: problems, searches, solutions*. Krivoy Rog: Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkassy (in Ukr.)
3. Talyzina, N. F. (1974). *Actual problems of education in higher education*. Voronezh (in Russ.)
4. Jaroń, J. (1999). *W kręgu myśli etycznej kard. Karola Wojtyły oraz katolickiej koncepcji bioetyki biznesu w Polsce*, w: E. Jarmoch, J. Jaroń, H. Piliś, *Człowiek darem i tajemnicą w nauczaniu Jana Pawła II*. Siedlce (in Polsk.)
5. Wojtyła, K. (1986). *Wykłady lubelskie*. Lublin (in Polsk.)
6. Problem doświadczenia w etyce. (1969). (*Roczniki Filozoficzne KUL*), 2, 5–24 (in Polsk.)
7. Piliś, H. (2002). *Człowiek w filozofii Karola Wojtyły- Jana Pawła II*. Warszawa (in Polsk.)
8. Rosa, R. (2001). *Filozofia i edukacja do bezpieczeństwa. Wybrane aspekty ontologiczne, aksjologiczne i prakseologiczne*. Wydanie drugie poprawione (in Polsk.)
9. Yakunin, V. A. (1988). Obuchenie kak proces upravleniya: Psihologicheskie aspekti. (in Polsk.)
10. Harden, R. M., & Grosby, J. (2000). The good teacher is more than a lecturer the twelve roles of the teacher. (*Medical Teacher*), 22 (4) (in Engl.)
11. Gibbs, G. (1995). Assessing student Centered Courses. (*AMEE Guide*), 20 (in Engl.)

**Abstract.** KONDRASHOV Mikola Mikolayovich. *Methodological support training for success of university students.*

**Introduction.** In the article, among the strategic directions for modernizing the preparation of students for successful professional activity, the possibilities of methodical support of teaching by the

success of students, its role in overcoming difficulties and raising the level of their educational achievements of future specialists in creative activity are revealed.

**The purpose of the article** is to theoretically substantiate and experimentally test the possibilities of methodological support in optimizing the management of the training of future specialists for successful professional activity.

**Methods of research.** The complex of methods for achieving the planned goal, the revaluation of tasks, the quality control of the results of the experienced training was used, the criterion for assessing the effectiveness was the success of the training, the factors: the motivational and value attitude to learning, the emotional attitude and attitudes to success, knowledge, skills and qualities that success of educational activity, activity of the subject position of students in teaching.

**Statement of the main material.** The essence, content, mechanism of its realization, various forms allowing to put students in an active position, thereby create conditions for consolidation of their managerial, organizational and vocational-pedagogical skills, providing success in solving professional problems and achieving predictable results, is concretized. The specifics and content of various forms of methodological support are revealed (algorithm of creative study, group tasks, projects, consultations). The effectiveness of the results obtained is confirmed by the data of the pedagogical experiment.

**Conclusions and prospects for further research.** The research confirms the positive tendency of growth of students' educational achievements under the influence of timely methodical support and methods of teaching success, which is the basis of their successful professional development. Among the perspectives of further research is the need to study innovative approaches to the toolkit for evaluating learning outcomes by the success and methodological activity of a higher education institution.

**Key words:** management; success; learning; learning success; methodological support; preparation for successful activity; event-role situation; methodological approach.

Одержано редакцією 20.09.2017  
Прийнято до публікації 29.09.2017

УДК 378.091.12.011.3-051:005.336.5“191” (045)

**КОРЖ-УСЕНКО Лариса Вікторівна,**  
кандидат педагогічних наук, доцент, докторант  
кафедри педагогіки, Сумський державний  
педагогічний університет імені А. С. Макаренка,  
Україна  
e-mail: korzhusenko.lv.73@gmail.com

## **СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ СТАТУС І ПРОФЕСІЙНА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

**Анотація.** У розвідці здійснено спробу розкриття структури професорсько-викладацького корпусу, його якісних характеристик, забезпечення засобів мотивації та стимулювання прагнення викладача до високорезультативної науково-педагогічної діяльності. З'ясовано функціональні обов'язки, рівень матеріального і соціального забезпечення, національні, соціальні й гендерні особливості професорсько-викладацького складу в умовах Російської та Австро-Угорської імперій. Проаналізовано комплекс прав (корпоративних, академічних, громадянських, політичних, права соціального захисту), якими були наділені науково-педагогічні кадри України на початку ХХ століття. Виявлено спільні й відмінні риси соціально-правового статусу викладачів вищої школи в освітньому просторі двох імперій.

**Ключові слова:** викладач вищої школи; професійна самореалізація; професорсько-викладацький склад; університет; вищий заклад освіти; викладацький корпус; науково-педагогічні кадри; соціально-правовий статус; учений; права та обов'язки.

**Постановка проблеми.** Закон України «Про вищу освіту» (2017 р.) та відповідні підзаконні акти внаслідок нові вимоги, що висуваються до викладача вищої школи, його професійно-кваліфікаційного рівня, наукової творчості, академічної мобільності, соціальних функцій. Проте, як свідчить історичний досвід, ефективність діяльності науково-педагогічних кадрів щільно пов'язана не тільки з розширенням кола обов'язків викладача, але й зі зміною ставлення держави і суспільства до представників інтелектуальної еліти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій та визначення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Окремі аспекти проблеми розроблено в контексті сучасних наукових студій: історія вищої освіти та окремих вищих закладів освіти на території України (А. Андреев, В. Благий, О. Вишленкова, Н. Дем'яненко, О. Дмитрієв, О. Драч, Л. Левицька, Г. Косінова, Я. Мокляк, В. Павлова, С. Пахолків, С. Посохов, Н. Рікарді, Г. Хаусман, Т. Удовицька), функціонування професорсько-викладацької корпорації, підготовка науково-педагогічних кадрів (І. Даценко, С. Додонова, О. Друганова, Л. Зеленська, С. Кессоу, І. Костенко, С. Куліш, Т. Маурер, А. Павко, М. Стельмах, Т. Стоян, В. Шевченко). У складі розлогого історіографічного комплексу найпитомішу вагу становлять праці, що присвячені юридичним аспектам процедури атестації викладацьких кадрів, формування науково-педагогічного корпусу вищої школи в імперський період.

**Визначення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте в сучасній історико-педагогічній науці бракує розвідок, у яких представлено порівняльну характеристику становища представників професорсько-викладацького в умовах Російської й Австро-Угорської імперій – на рівні академічної громади, суспільства, держави.

**Мета дослідження** – схарактеризувати соціально-правовий статус викладачів вищої школи України і виокремити засоби стимулювання ефективної професійної самореалізації науково-педагогічних кадрів на початку ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Текстологічний аналіз архівних джерел і наукової літератури показує, що оскільки австрійська система вищої освіти вподібнювалася до німецької, а російська – орієнтувалася на австрійський (більш консервативний, централізований і забюрократизований) варіант німецької моделі, варто констатувати низку споріднених рис у структурі й статусі науково-педагогічних кадрів. Водночас, незважаючи на уніфікаційні процеси в європейському і світовому освітньому просторі, слід звернути увагу на низку особливостей, що характерні для викладачів вищої школи досліджуваного періоду. Так, на відміну від західної професорсько-викладацької корпорації, спільнота науково-педагогічних працівників у нормативних документах Російської імперії позначалася як «учена верства». Натомість професори Німеччини й інших країн, які зорієнтовані на німецьку модель університету, обіймали свої посади згідно з урядовими рішеннями і позиціонували себе як самодостатні вчені, суб'єкти академічного життя, незалежні особистості з розвинутим почуттям гідності [13], а не абстрактна, знеособлена державним пресингом «наукова маса».

Установлено, що основу професорсько-викладацького корпусу в Російській та Австро-Угорській імперії становили ординарні (звичайні) та неординарні (надзвичайні) професори, доценти, приват-доценти, лектори (переважно, викладачі іноземних мов). Чільне місце у професорському складі обох імперій відповідно посідали заслужені й

титулярні професори, переважно пенсіонери, які могли частково залучатися до роботи. На початку ХХ століття, завдяки стрімкому зростанню в підросійських університетах питомої ваги екстраординарних професорів, а також приват-доцентів, які становили близько половини викладацького складу університетів, було вирішено «хронічну» кадрову проблему, що цілком узгоджувалося з європейською практикою. Якщо професори мали в академічній спільноті статус «старших викладачів», то приват-доценти – «молодших викладачів». До нижчих категорій науково-педагогічних працівників належали ад'юнкти, асистенти, супленти (в Австро-Угорщині), ординатори і прозектори, лаборанти і астрономи-наглядачі (у Російській імперії), які мали статус помічників професора. Запорукою кадрового резерву були професорські стипендіати (власне, аспіранти). Отже, центром академічного всесвіту була постать професора.

Чіткі вимоги до здобувача професорської посади було викладено в 99 статті Загального Статуту російських університетів 1884 р.: «Ніхто не може бути професором, не маючи ступеня доктора в галузі науки, що відповідає його кафедрі. Крім того, необхідно було довести здатність до викладацької діяльності читанням лекцій упродовж щонайменше трьох років на посаді приват-доцента. Натомість приват-доцентами могли працювати особи, які мали наукові ступені, професори інших вищих закладів освіти і відомі своїми працями вчені (з дозволу міністра освіти), а також особи, які витримали випробування на ступінь магістра, але ще не захистили дисертації. Ступінь доктора був потрібний і для здобуття звання прозектора (лікаря-патологоанатома) [2, с. 467]. Причому вчене звання ординарного (штатного) професора передбачало наявність докторського ступеня і керівництво кафедрою, а екстраординарного (позаштатного) професора – ступеня магістра, більш подібного до нинішнього ступеня кандидата наук. Слід зазначити, що незважаючи на утвердження двоступеневої ієрархії наукових ступенів (доктор-магістр), відповідної європейській практиці, процедура атестації науково-педагогічних кадрів у Російській імперії була значно тривалішою і складнішою. Важливим стимулом здобуття наукового ступеню була низка прав і привілеїв, присвоєння почесних титулів, чинів високих класів і рангів для їх носіїв. Це сприяло піднесенню престижності професії викладача і водночас передбачало підпорядкування його особи суворому бюрократичному контролю.

Основними формами комплектації науково-педагогічного корпусу були вибори і рекомендації факультетів (або вчених рад) та призначення «зверху» – з допомогою міністерства і попечителя (іноді осіб без належного професійно-кваліфікаційного рівня). Принизливе плазування кар'єристів і претендентів на викладацькі посади перед державними чиновниками, яке сучасники слушно називали «паломництвом до Петербургу» або «ходінням за ярликом до Золотої Орди», приводило до девальвації традиційних цінностей, дбайливо культивованих академічною громадою, і дискредитації професії викладача вищої школи. Натомість в Австро-Угорській імперії зберігала чинність німецька конкурсна система заміщення викладацьких посад, що, попри тривалість процедури, уможливлювала демократичність обрання професора, а імператор і міністр переважно тільки візували ці результати.

Згідно з чинним законодавством обох імперій, усі штатні викладачі зараховувалися до категорії державних службовців відповідної табельно-станової ієрархії. Аналіз нормативної бази, послужних списків засвідчує субординацію чинів і посад із науковими ступенями. Так, члени професорсько-викладацького корпусу Російської імперії, залежно від стажу і «бездоганної служби» на науково-педагогічній ниві, могли належати до чиновників III–IX класів. Сихронний аналіз показує, що в умовах Австро-Угорщини представники найпрестижніших категорій викладачів мали статус державних службовців VI–VII рангів [10, с. 40]. Крім того, присвоєння доктору наук у Російській імперії чина дійсного статського радника вможливлювало отримання

спадкового дворянства, а звання одинарного професора гарантувало чин статського радника. Професор із 25-річним досвідом науково-педагогічної діяльності мав право на здобуття звання заслуженого (або титулярного в австрійській системі), а після 30 років роботи отримував пенсію в розмірі окладу і виходив за штат, продовжуючи працю з дозволу міністерства.

Статутом 1884 р. було актуалізовано «вірнопідданські чесноти» науково-педагогічних кадрів, які мали усвідомлювати себе «органом державної влади» [2], провідниками державної політики. Імперські цінності, відданість правлячій династії мали поділяти і викладачі Австро-Угорської імперії. Оскільки запорукою кар'єрних перспектив викладача вищої школи були досвід викладацької роботи і лояльність до чинної влади, то відповідно великою небезпекою для представника професорсько-викладацького корпусу могло стати звинувачення в «москвофільстві», «австрофільстві» або «українофільстві». Виокремлено низку обов'язків викладача, актуальних в умовах обох імперій щодо відповідної професійної кваліфікації, належного навчально-методичного рівня, результативної наукової діяльності, підготовки нової генерації науково-педагогічних кадрів, реалізації просвітницької функції, ініціативності та громадського активізму – на рівні академічної спільноти, суспільства, держави.

Відповідно до критерію престижності та впливовості, провідними професорами в університеті були ректор і декани. За Статутом 1884 р. вибір ректора здійснювався міністром народної освіти терміном на 4 роки і затверджувався самодержцем [2, с. 459], а декани призначалися попечителем навчального округу терміном на 4 роки. Хоча ректор університету в Російській імперії концентрував значні повноваження і призначався на триваліший термін, проте був більш залежний від уряду й попечителя. Натомість керівний склад вищих навчальних закладів Австро-Угорської імперії, відповідно до європейських традицій, обирався сенатом університету або колегією професорів на незначний термін: ректор – на 1 рік, а декан – на 2 роки. Порушення принципу виборності та змінності членів і керівництва професорсько-викладацької корпорації свідчило про ігнорування засадничих атрибутів університетської автономії.

Порівняльний аналіз дозволяє констатувати упривілейоване становище професури, порівняно з іншими категоріями викладачів. Тому проблема посилення правосуб'єктності молодших викладачів (часто відкритих до інновацій і вельми авторитетних у середовищі студентів, зокрема завдяки активній громадянській позиції) була актуальною для обох імперій.

Поширеним засобом реалізації корпоративних прав була участь у засіданнях рад факультетів, університетських рад, Академічного Сенату. Текстологічний аналіз архівних матеріалів, наукової літератури засвідчує наявність інтриг і боротьбу угруповань у колегіальних органах вищої школи (за національною, партійною приналежністю, особистими амбіціями). Іноді через накал пристрастей із протоколів засідань учених рад або сенату вилучалися резонансні питання, що завдяки витоку інформації оприлюднювалися в періодичних виданнях. Приміром, це стосувалося можливості впровадження в освітній процес україномовних курсів у підросійських університетах або боротьби за український університет у Львові. Слід указати на протистояння угруповань «старших» і «молодших викладачів»: попри принципово визнання професорами права впливу приват-доцентів на університетську політику, перші так і не наважилися на залучення до роботи в учених радах своїх колег, багато з яких не поступалися ані інноваційним потенціалом, ані авторитетністю серед студентів, ані конструктивністю пропозицій [3]. Необхідно констатувати наявність випадків блокування кандидатур яскравих (або «одіозних») викладачів – у разі відмінностей їхніх світоглядних переконань від позиції більшості в певній ученій корпорації, що можна кваліфікувати як порушення загальноприйнятого принципу академічної

солідарності й аполітичності. Так, доктор І. Франко, багато років домагаючись посади викладача української літератури й етнографії у Львівському університеті, не був допущений до викладацької діяльності пропольським Академічним Сенатом, проте обраний рішенням ученої ради почесним доктором Харківського університету (як і М. Грушевський). Водночас громадянин Російської імперії М. Грушевський із солідним професорським стажем у Львівському університеті не зміг отримати роботу в Київському університеті та на Вищих жіночих курсах, незважаючи на визнання в науковому світі й наполегливі прохання студентів. Водночас спільними для обох претендентів були звинувачення в українофільстві.

Установлено, що диференціація соціально-правового статусу викладачів була пов'язана не тільки з їхнім професійно-кваліфікаційним рівнем, але й з юридичними повноваженнями вищих шкіл різних типів. Найширшим комплексом прав послуговувалися університетські науково-педагогічні кадри; натомість більш дискримінованим був професорсько-викладацький корпус недержавних вищих шкіл, позбавлений службових прав і пенсійних пільг, що змушувало багатьох його представників працювати за сумісництвом.

Необхідно зазначити, що сумлінне виконання викладачами вищих шкіл своїх академічних обов'язків у російському імперському контексті внеможливлувалася жорсткими цензурними обмеженнями, браком свободи викладання й наукової творчості. На відміну від західних колег, які в умовах жорсткої конкуренції демонстрували високий академічний тонус, багато викладачів Російської імперії через відчуженість студентів від експертизи наукового продукту лектора, не переймалися вдосконаленням педагогічної майстерності, послуговуючись застарілими конспектами і «спочиваючи на лаврах». З погляду професійної самореалізації вельми репрезентативною є одностороння заява членів вченої ради Харківського університету 1905 р. про неможливість забезпечення університетської автономії без проголошення в державі свободи слова, друку, зібрань і особистості [4, арк. 1]. В умовах Російської імперії ескалація напруження в узаємних відносинах викладачів і студентів підсилювалася проурядовою позицією правої професури і прагненням української молоді до задоволення національно-культурних запитів. Утім, аналогічні проблеми були головним каменем спотикання між українськими студентами і радикально налаштованими польськими викладачами.

Важливим засобом професійного самовдосконалення викладача вищої школи слугувала академічна мобільність, що слугувала провідним каналом залучення до останнього слова науки, техніки і здобутків світової цивілізації. Причому, якщо в ХІХ столітті лідером стажувань викладачів була Німеччина, то на початку ХХ століття посилювалася тенденція до активного відвідування Сполучених Штатів Америки, особливо фахівців технічних спеціальностей [5]. Проте з початком Першої світової війни ця практика зазнала суттєвих коректив завдяки відданню переваги країнам-союзникам або нейтральним країнам.

На нашу думку, свідченням високого соціального статусу викладачів вищої школи є активне залучення професури до роботи законодавчих і виконавчих органів (зокрема, вищих – Державної Думи), установ земського і міського самоврядування, міністерських і училищних комісій. Активна позиція професорів Галичини і Буковини у рейхсраті Відня і крайових органах сприяла актуалізації й розв'язанню назрілих проблем суспільства [20]. Загальноприйнятою практикою для професорів досліджуваного періоду було членство в цілій низці наукових, просвітницьких, добродійних товариств і громадських організацій. Серед викладачів-українців особливим авторитетом користувалися Наукове товариство імені Т. Шевченка і товариство «Просвіта».

Здійснюючи активну просвітницьку роботу, викладачі-ентузіасти читали лекції для народу, засновували заклади освіти, культивували добродійність. Так, коштом М. Грушевського було створено низку українських гімназій і вчительських семінарій у Галичині, надавалися стипендії здібним незаможним студентам і професорським стипендіатам. Свідченням орієнтації просвітян в умовах Австро-Угорщини (українців, поляків, євреїв, німців) на конкретну цільову аудиторію є вживання рідної мови і національно-спрямований зміст лекційного матеріалу. Провідною для викладачів-українців (В. Барвінський, М. Возняк, В. Гнатюк, М. Горбачевський, М. Грушевський, С. Дністрянський, М. Зобків, О. і Ф. Колесси, М. Кордуба, І. Крип'якевич, О. Маковей, І. Пулюй, С. Рудницький, І. Свенціцький, В. Старосольський, С. Смаль-Стоцький, К. Студинський) стала ідея українського вільного університету, що розглядалася радикальними польськими колами і російським урядом як загроза власній національній безпеці, співставна з оголошенням війни [6]. Кристалізації концепції національної вищої школи й апробації її на практиці сприяло створення «Товариства прихильників Вільного українського університету», розроблення статуту «Університету людогого ім. Т. Шевченка» у Львові (1904 р.) [18]. Організація курсів вищої освіти з українознавства у Львові, функціонування Українських народних університетів у Чернівцях і Львові [9]. Водночас професори Харківського і Київського університетів (В. Антонович, Д. Багалій, І. Зайкевич, Л. Лобода, Г. Павлуцький, М. Пильчиков, В. Перетц, М. Сумцов), які переймалися розвитком українознавчих студій мали вкрай обмежені можливості в реалізації власних професійних зацікавлень, оскільки російський уряд допускав викладання таких дисциплін тільки поза межами України – подалі від автентичного ґрунту.

Порушенням академічного права були звільнення (часто масові) викладачів за подання групових заяв або вияв солідарності зі студентами, про що свідчать спогади видатного вченого-фізика С. Тимошенка [17]. На думку С. Кессоу, надмірне втручання держави в життєдіяльність вищої школи стала вагомою причиною критичної налаштованості багатьох представників професорсько-викладацького корпусу Російської імперії до чинного режиму [19]. Так, опозиційне до самодержавства Всеросійське об'єднання членів наукового співтовариства «Академічний союз» (1905 р.), що охопило близько 70 % викладачів вищої школи імперії, вимагало справжнього незалежнення професури, скасування цензури програми і текстів лекцій, запровадження репрезентації «молодших викладачів» у колегіальних органах, урівноправлення носіїв докторського ступеня, незважаючи на національність, віросповідання й підданство (громадянство).

Незважаючи на певний прогрес, необхідно констатувати факти дискримінації в доступі до викладацьких посад за соціального, національного й гендерного ознаками. Динаміка розвитку науково-педагогічного потенціалу на початку ХХ століття увиразнює тенденцію до переважання представників недворянського походження і поступової демократизації професорсько-викладацького корпусу вищої школи. Проте незначна репрезентація вихідців із міщан, купців, а особливо селян і козаків у середовищі викладачів уповільнювала темпи формування української національної еліти в умовах імперського простору.

Щодо гендерного аспекту проблеми, слід зазначити, на початку ХХ століття перші представниці жіноцтва виникли у викладацькому складі Київського університету, Вищих жіночих курсів Києва і Харкова [7; 14]. Серед яскравих жінок-викладачок, які своїм творчим ентузіазмом, авторитетом і педагогічною майстерністю не поступалися чоловікам, варто згадати С. Русову, Н. Полонську-Василенко, М. Старицьку, Л. Старицьку-Черняхівську [8]. Так, С. Русову було запрошено до викладацької діяльності в низці недержавних вищих шкіл м. Київ без відповідних

формальних підстав – з урахуванням численних наукових праць і авторитету серед науково-педагогічної громадськості [16]. Софії Федорівні доводилося у складі делегацій інтелігенції переконувати урядові кола в необхідності скасування жорстких обмежень національної культури й української мови у школах усіх рівнів, конспіративно викладати українську літературу на Бестужевських Вищих жіночих курсах (у межах семінару з української історії Олександри Єфименко) [12]. На початку ХХ століття з кращих випускниць історико-філологічного факультету Київських вищих жіночих курсів (В. Андріанова-Перетц, С. Ковалевська, Л. Косоногова, С. Щеглова), які залишені в alma-mater або університеті як професорські стипендіатки і асистентки викладачів, згодом постала плеяда талановитих учених. Серед перших жінок приват-доцентів Київського університету хімік М. Васюхнова, історик Н. Полонська, філолог Л. Косоногова, асистент-астроном Є. Лаврентьева, історик Л. Голубовська, юристки С. Лабіна, О. Єсаєва, Л. Бергман, медик Л. Шустова-Тимошенко [7].

Характеристика національного складу професорсько-викладацької корпорації засвідчує значну домінування поляків у вищих школах Галичини, тоді як у Львівському університеті на початку ХХ століття працювало 16 викладачів-українців. Водночас у викладацькому корпусі Чернівецького університету домінували німці, але були представлені румуни, євреї, українці [15]. В університетах Російської імперії до початку ХХ століття діяли обмеження щодо викладацької діяльності євреїв. Проте й надалі вони разом із поляками (і де-факто – українцями) належали до категорії осіб «ненадійної національності», що змушувало викладачів зрікатися власної етнічної ідентичності на користь панівної нації. Збільшення кількості росіян в академічних громадах було зумовлене секретним наказом Міністерства освіти «Про посилення російського елемента серед викладачів і студентів» 1898 р. [11]. Загалом, у професорсько-викладацькому складі вищих шкіл Російської імперії етнічних українців було значно більше, ніж в Австро-Угорщині, проте більшість із них уважали себе росіянами або мали подвійну російсько-українську ідентичність; натомість викладачі-українці вищих шкіл Галичини і Буковини вирізнялися високою національною свідомістю. Методом порівняння встановлено, що недопущення до викладання або захисту дисертації, звільнення з роботи через політичні погляди ширше практикувалося в Російській, ніж в Австрійській імперії. Прикметно, що під підозрою в поліції знаходилося 30–40 % викладачів вищих закладів освіти Російської імперії.

До негативних явищ досліджуваного періоду належить вимушена еміграція яскравих учених, які не потрапляли в імперський формат системи вищої освіти, передусім із погляду прагнення до свободи викладання і світоглядних переконань (професори М. Драгоманов, М. Мечников, К. Ярош), статей відмінностей (С. Ковалевська), номенклатури спеціальностей (через проголошення окремих галузей «лженауками», як соціології у викладі М. Ковалевського або курсу історії України М. Грушевського). Так, І. Мечников – вихованець Харківського і професор Новоросійського університету, майбутній Нобелівський лауреат, на знак протесту проти політики уряду в галузі вищої освіти і правої позиції одеської професури, пішов у відставку й переїхав до Парижа [1]. Громадянки Російської імперії С. Ковалевська і М. Складовська (Кюрі) досягли вершин наукового Олімпу в Західній Європі. Причому М. Складовська (Кюрі) як почесний доктор Львівського університету і Львівської вищої політехнічної школи залучала до роботи у своїй лабораторії талановиту львівську молодь. Проблема належного визнання вчених на батьківщині не втратила актуальності в умовах сьогодення.

Зважаючи на виняткову цінність і суспільне значення інтелектуальної праці, професура в умовах обох імперій мала гідне матеріальне забезпечення. На розмір винагороди впливали категорія професорського звання (звичайний чи надзвичайний),



трудоий стаж і кількість навчальних курсів [10]. Проте інші категорії викладачів одержували вельми скромну винагороду за свою працю. Якщо приват-доценти Австро-Угорщини отримували платню з університетських фондів, відповідно до кількості студентів, записаних на їхні заняття [21], то їхні колеги в Російській імперії, які забезпечувалися за залишковим принципом, вимагали переходу на «австрійську систему». Необхідно констатувати випадки позбавлення приват-доцентів належних їм виплат під приводом «неблагонадійності» (як це трапилося з О. Грушевським і О. Маркевичем, які прочитали в Новоросійському університеті курси з історії України, зокрема перший – українською мовою).

Методом узагальнення з'ясовано засоби стимулювання результативної науково-педагогічної діяльності: присвоєння титулу і статського чину, надання особистого дворянства, відзначення орденами, належне матеріальне забезпечення, преміювання, залучення до експертної діяльності, закордонні наукові стажування, делегування на міжнародні конференції, урочисте святкування ювілеїв видатних учених, заснування іменних премій і стипендій для обдарованих студентів, видання коштом університету наукових і методичних праць, пристойне пенсійне забезпечення, матеріальна допомога в разі хвороби, надання пенсій удовам і стипендій дітям професорів. Свідченням пошани й вдячності колег і вихованців слугували видання авторських праць, спогадів про авторитетних учених і наставників.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Отже, у розвідці узагальнено комплекс прав, різною мірою характерних для викладачів навчальних закладів на території України, що входила до складу двох імперій: корпоративних (участь у роботі колегіальних органів вишу), академічних (свобода викладання і наукової творчості), громадянських і політичних (свобода думки, слова, поглядів, переконань, можливість бути обраними до органів державної влади, установ місцевого самоврядування), право соціального захисту (належна оплата праці, достатній життєвий рівень, пенсійне забезпечення). Доведено більш високий рівень професійної самореалізації представників професорсько-викладацького корпусу Австро-Угорської імперії. Натомість стабілізація соціально-правового статусу викладача в Російській імперії зумовлювалася браком конституційних засад і академічних свобод, цензурними «фільтрами» змісту навчальних курсів і тематики дисертацій, програм і посібників, пильним наглядом поліції, репресивними заходами. Актуальною в умовах обох імперій була проблема скасування національних, соціальних і гендерних обмежень серед науково-педагогічних кадрів, посилення правосуб'єктності «молодших викладачів».

Актуальними аспектами подальшого дослідження обраної проблеми є уточнення кількісних показників професорсько-викладацького складу на початку ХХ століття (не тільки університетів, але й інших державних і недержавних вищих шкіл), здійснення порівняльного аналізу соціально-правового статусу викладача вищої школи на території України й у провідних країнах світу.

#### Список використаних джерел

1. Бакіров В. С. Нобелівські лауреати в історії Харківського університету / В. С. Бакіров, С. М. Куделко // Економічний нобелівський вісник. – 2016. – № 1. – С. 18–25.
2. Высочайше учрежденный Общий устав Императорских Российских Университетов // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 3-е : в 33 т. Т. IV. – Санкт-Петербург, 1884.
3. Державний архів Харківської області (далі – ДАХО). Ф 667, оп. 286, спр. 144 а.
4. ДАХО. Ф 667, оп. 286, спр. 145.
5. ДАХО. Ф 770, оп. 1, спр. 99.
6. Клопова М. Э. Национальные движения восточнославянского населения Австро-Венгрии глазами русских наблюдателей (конец XIX – начало XX в.) / М. Э. Клопова // Русские об Украине и украинцах. – Санкт-Петербург : Алатай, 2012. – С. 338–362.
7. Кобченко К. А. «Жіночий університет Святої Ольги» : історія Київських вищих жіночих курсів / К. А. Кобченко. – Київ : МП Леся, 2007. – 269 с.

8. Корж-Усенко Л. *Contra spem spero* : самореалізація українських жінок у науковій і викладацькій діяльності : VII Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik [«Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht»], (München, 27–30 October, 2016). – München : Open Publishing LMU, 2017. – P. 680–690.
9. Корж-Усенко Л. В. Народні університети в Україні як феномен освіти дорослих / Л. В. Корж-Усенко // Науковий вісник Львівського національного університету імені І. Франка. Серія : Педагогічні науки. – 2017. – № 32.
10. Мисак Н. Матеріальне становище педагогічної інтелігенції Галичини наприкінці XIX – на початку XX століття / Н. Мисак // Україна-Польща : історична спадщина і суспільна свідомість. / [відп. ред. М. Литвин]. – Львів, 2013. – Вип. 6. – С. 39–54.
11. Музичко О. Є. Професорська та студентська корпорації. Новоросійський університет у 1865–1920 роках / О. Є. Музичко, В. М. Хмарський // Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Історія та сучасність (1865–2015) / І. М. Коваль (ред.) [та ін.]. – Одеса : Одеський національний університет, 2015.
12. На хресній дорозі : історія родини Ліндфорсів-Русових у листуванні / упор. та пер. Г. Дацюк і О. Михалевич-Рудакевич. – Чернівці, 2013.
13. Отзывы немецких и голландских профессоров о проекте университетского устава гр. И. И. Толстого. – Санкт-Петербург : Сенатская типография, 1910.
14. Павлова О. Негосударственная высшая школа Харькова в начале XX века : монографія / О. Павлова. – Харьков : Издательство Сага, 2012. – 408 с.
15. Пахолків С. Українська інтелігенція у Габсбурзькій Галичині : освічена верства й емансипація нації. / С. Пахолків ; переклад з нім. Х. Николин. – Львів : ЛА «Піраміда», 2014. – 612 с.
16. Русова С. Мої спомини (1879–1915) / С. Русова // За сто літ : матеріали з громадського і літературного життя України XIX і початків XX століття. – Київ, 1928. – Кн. 3. – С. 147–205.
17. Тимошенко С. Воспоминания / С. Тимошенко. – Изд. 2-е, репринт. – Киев : Наукова думка, 1993. – 424 с.
18. Центральний державний історичний архів у м. Львів. Ф 361, оп. 1, спр. 175.
19. Kassow S. D. Students, Professors, and the State in Tsarist Russia / S. D. Kassow. – Berkeley : University of California Press, 1989.
20. Moklak J. *Hałyczyna contra Galicja. Ukraińskie szkolnictwo średnie i wyższe w debatach Sejmu Krajowego galicyjskiego, 1907–1914* / J. Moklak. – Kraków : Towarzystwo Wydawnicze «Historia Iagellonica», 2013.
21. Skład Uniwersytetu w roku akademickim 1913/1914. C. K. Uniwersytet imienia Cesarza Franciszka I we Lwowie. – Lwow, 1913.

#### References

1. Baykov, V. S., & Kudelko, S. M. (2016). Nobel Laureates in the History of Kharkiv University. *Ekonomichnyi nobelivskiy visnyk (Economic Nobel Bulletin)*, 1, 18–25 (in Ukr.)
2. The highest established general charter of the Imperial Russian Universities. (1884). *Polnoie sobranie zakonov Rossyiskoy impyrii (The Complete Collection of the Laws of the Russian Empire)*. Sobranie 3-e: v 33 t. T. IV. Sankt-Peterburh (in Russ.)
3. State archive of Kharkiv region. F 667, descr. 286, case 144 a. (in Ukr.)
4. State archive of Kharkiv region. F 667, descr. 286, case 145 (in Ukr.)
5. State archive of Kharkiv region. F 707, descr. 1, case 99 (in Ukr.)
6. Klopova, M. E. (2012). National Movements of the Eastern Slavic Population of Austria-Hungary by the Eyes of Russian Observers (the end of the XIX – beginning of the XX centuries). *Russkyie ob Ukraine i ukrainskakh (Russians about Ukraine and Ukrainians)*, 338–362. Sankt-Peterburg: Aleteyia (in Russ.)
7. Kobchenko, K. A. (2007). «*Women's University of St. Olha*»: history of Kiev higher female courses. Kyiv: «MP Lesia» (in Ukr.)
8. Korzh-Usenko, L. (2017). *Contra spem spero: self-realization of Ukrainian women in scientific and teaching activities. Dialog der Sprachen – Dialog der Kulturen. Die Ukraine aus globaler Sicht: VII Internationale virtuelle Konferenz der Ukrainistik*, (München, 27–30 October, 2016), 680-690. München: Open Publishing LMU (in Ukr.)
9. Korzh-Usenko, L. V. (2017). People's Universities in Ukraine as a Phenomenon of Adult Education. *Naukovyi visnyk Lvivskoho natsionalnoho universytetu imeni I. Franka. Serii: Pedagogichni nauky (Scientific Bulletin of Lviv National University named after I. Franko. Series: Pedagogical Sciences)*, 32 (in Ukr.)
10. Mysak, N. (2013). The financial situation of the pedagogical intellectuals in Galicia at the end of the XIX – beginning of the XX centuries. In M. Lytvyn (Ed.) *Ukraina-Polshcha: istorychna spadshchyna i suspilna svidomist (Ukraine-Poland: historical heritage and public consciousness)*, 6, 39–54. Lviv (in Ukr.)

11. Muzychko, O. Ye., & Khmarskyi, V. M. (2015). *Professorial and student corporations. Novorossiisk University in 1865–1920*. In I. M. Koval (Ed.). *Odesa national university named after I. I. Mechnykov. History and Modernity (1865–2015)*. Odesa: Odeskyi natsionalnyi universytet (in Ukr.)
12. *On the cross road: the story of the family of Lindfors-Rusov in correspondence*. (2013). In H. Datsiuk ta O. Mykhalevych-Rudakevych. *Chernivtsi* (in Ukr.)
13. *Reviews of German and Dutch professors about the university statute of Mr. I.I. Tolstoi*. (1910). Sankt-Peterburh: *Senatskaia tipohrafiia* (in Russ.)
14. Pavlova, O. (2012). *Non-State Higher School of Kharkiv at the beginning of the XX century*. Kharkiv: Izdatelstvo Saha (in Ukr.)
15. Pakholkiv, S. (2014). *Ukrainian intelligentsia in the Habsburg Galicia: educated layers and emancipation of the nation*. Lviv: LA «Piramida» (in Ukr.)
16. Rusova, S. (1928). *My memories (1879–1915). For a hundred years: materials from the public and literary life of Ukraine in the XIX and early XX centuries*, Kn. 3, 147–205. Kyiv (in Ukr.)
17. Tymoshenko, S. (1993). *Memories*. Izd. 2-e, reprint. Kiev: Naukova dumka (in Russ.)
18. Central state archive in Kyiv city. F 361, descr. 1, case 175. (in Ukr.)
19. Kassow, S. D. (1989). *Students, Professors, and the State in Tsarist Russia*. Berkeley: University of California Press (in Engl.)
20. Moklak, J. (2013). *Hałyczyna contra Galicja. Ukraińskie szkolnictwo średnie i wyższe w debatach Sejmu Krajowego galicyjskiego, 1907–1914*. Kraków: Towarzystwo Wydawnicze «Historia Iagellonica» (in Polish)
21. *Skład Uniwersytetu w roku akademickim 1913/1914*. (1913). C. K. Uniwersytet imienia Cesarza Franciszka I we Lwowie. Lwow (in Polish)

**Abstract.** KORZH-USENKO Larisa Viktorivna. *Social-legal status of the teacher of higher school in Ukraine at the beginning of the XX century.*

**Introduction.** *Modern historical-pedagogical science lacks the studies, which present a comparative analysis of the position of a teacher of higher school (at the level of the academic community, society, state) in the Russian and Austro-Hungarian empires.*

**Purpose.** *The purpose of research is to characterize the social-legal status of the teachers of higher school in Ukraine in conditions of the imperial space and to identify the means of stimulating highly productive professional activities of scientific-pedagogical staff at the beginning of the XX century.*

**Methods.** *A number of methods have been used in the study: textual analysis – in the process of processing archival materials and scientific literature, synchronous analysis – to determine the national, social and gender characteristics of the teaching staff in the territory of the Russian and Austrian empires, the method of comparison – to distinguish a number of responsibilities and the rights of teachers of higher education institutions of Ukraine, historical-genetic – to study the continuity of educational traditions in relation to the teacher, the method of generalization – to make conclusions and define perspectives for future research.*

**Results.** *The importance of recognition by society and the state of the worthy status of teachers – representatives of intellectually capacious, socially significant work, the use of a wide range of means of motivation and stimulation of the aspiration of the scientist to the high results are revealed. It has been proved that the enrollment of all full-time teachers to the category of civil servants of the corresponding table-status hierarchy of the Russian and Austrian empires contributed to the increase of the prestige of the teacher's profession and, at the same time, led to the subordination of scientific-pedagogical activity to meticulous bureaucratic control. At the same time, despite the unification processes in the world educational space, a number of differences in the position of higher school teachers in the territory of Ukraine, which was part of the two empires, were revealed.*

**Originality.** *A polyaspect analysis (according to social, national and gender criteria) of the faculty of higher schools of Ukraine within the Russian and Austro-Hungarian empires is carried out.*

**Conclusion.** *A number of duties of the teacher in relation to the corresponding professional qualification, educational and methodological level, scientific activity, preparation of a new generation of scientific-pedagogical staff, implementation of educational functions, initiative and public activism – at the level of the academic community, society, and the state is outlined. The complex of rights, which are at various degrees characteristic for teachers of higher education institutions on the territory of Ukraine, is generalized, in particular: academic (freedom of teaching and scientific creativity), corporate (participation in collegiate and advisory meetings), civil and*

*political (independence of the individual, freedom of thought, words, views, beliefs, the ability to elect and be elected to state authorities, local self-government bodies), the right to social protection (adequate living standards, decent wages, pension provision). It has been proved that the stabilization of the legal personality status of the teacher in the Russian-subordinate higher school in Ukraine was made impossible by the lack of constitutional principles, close police supervision, censorship of manuals, training courses and dissertations, etc.*

**Key words:** *teacher of high school; professional self-realization; professorial teaching staff; university; higher education institution; teaching staff; scientific and pedagogical personnel; socio-legal status; scientist; rights and obligations.*

*Одержано редакцією 23.09.2017  
Прийнято до публікації 03.10.2017*

**УДК 378:005.6:37.012:811.111 (045)**

**LUTSENKO Kateryna Oleksandrivna,**  
PhD (Candidate of Pedagogical Sciences),  
Head of the Department of management and social-  
humanities sciences, Private higher educational  
institution “Institute of business administration”,  
Kryvyi Rih, Ukraine  
*e-mail: katerynaoleksandrivalutsenko@gmail.com*

### **THE THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE COMPONENTS OF THE MODEL OF MANAGEMENT OF MONITORING THE QUALITY OF EDUCATION OF THE FUTURE MANAGERS**

**Анотація.** *Розкрито сутність понять «модель», «моделювання». Запропоновано авторське визначення поняття «модель управління моніторингом якості навчання майбутніх менеджерів». Визначено і теоретично обґрунтовано, що основними компонентами моделі управління моніторингом якості навчання майбутніх менеджерів є методологічно-цільовий, змістово-технологічний, організаційно-процесуальний, оцінювально-результативний.*

**Ключові слова:** *модель; моделювання; моніторинг; методологічно-цільовий компонент; змістово-технологічний компонент; організаційно-процесуальний компонент; оцінювально-результативний компонент; якість навчання.*

**Introduction.** The modeling method is used in the study of social-pedagogical phenomena, which is a complex system, and their functioning and development depends on many factors and interrelationships. Modeling penetrates deeply into the theoretical understanding and practical human activity and also in teaching science.

The study of identified problem will help to illuminate theoretically the selected components and show the way of their further implementation in practice.

**Analysis of relevant researches.** Problems of modeling in the theory and methodology of education management have been studied by a great number of domestic and foreign scientific researchers. In the context of the methodological and theoretical basis of the modeling the significant interests have the works by V. Maslova [1], V. Pikelnoi [2] and other scientists. N. Aleksieiev [3], V. Yasvin [4] considers the modeling as a component of the pedagogical design. Great attention is paid to the modeling as the method of scientific studies in research of O. Popova [5]. Without taking into account given significant scientific and practical developments concerning the presented problem, it is necessary to note that

insufficient attention is paid to the theoretical aspects of model components management of monitoring the quality of education for future managers in new social-economic and cultural conditions of society development.

**Purpose.** Thus, the article is aimed at theoretical justification of the basic components of the model of management of monitoring the quality of education for future managers as the way of insuring the competitiveness of economic education.

**Results.** The modeling is used in pedagogy, theory and methodology of education management as one of the methods of research. This method is integration; it combines empirical and theoretical pedagogical studies. The theoretical analysis of the investigated problem shows that there is no definite scientific position in relation to the interpretation of the meaning of the notions «model» and «modeling» in scientific sources.

From the point of M. Amosov's view, modeling is obligatory condition of information extraction [6, p. 240]. A key concept of the modeling method is a model.

In Russian pedagogical encyclopedia the modeling is recognized as a method of research of the objects on their models – analogues of certain fragments of natural or social reality [7, p. 580–581]. The form of the modeling depends on the used models and the sphere of the modeling usage. The models are divided into substantive and symbolic modeling. The substantive modeling is a simulation, in which the study is based on models that reproduce certain characteristics of an object. During symbolic modeling models are used as diagrams, formulas, drawings.

The model as a key concept of modeling is an artificially created object in the form of diagrams, physical constructions, symbolic forms, or formulas, which, are similar to the studied object (or phenomenon), and displays and reproduces in a simpler and summarized structure, properties, relationships and interrelationships between elements of the studied object [8, p. 28].

According to V. Polonskoho, a didactic model is a system of forms of representation of some essential aspects of the learning process or its individual parts [9, p. 67]. From an economic point of view, the model is a representation of a system, object or idea [10, p. 484].

Pedagogical models are descriptive. I. Lohvinova suggests [11] attempts of the formalization of the model. According to the researchers, the constructed model should be considered successful if it makes the explanation of the facts, proved experimentally, allows revealing the existence of yet undiscovered facts, and facilitating their purposeful search.

The practical value of the model in any pedagogical research is mainly determined by its conformity to the sides of the object the correctness of the basic principles of modeling at the stages of model building such as clarity, certainty, objectivity, which define opportunities, the type of model, its functions in pedagogical research.

In our scientific research we consider the model of management of monitoring the quality of education for future managers as an artificially created object in the form of a diagram reflecting the structure, relations, and interrelationships between elements of management of monitoring the quality of education for future managers in order to study the changes of this object. Models are simpler than real objects; their advantage is in destabilization of the main elements.

We consider that the choice of modeling as the leading means of research is determined by the provisions of a systematic approach to the construction of structures for monitoring the quality of education. In the perception of the studied object as a system it is necessary to point out that the model must be a system and solid. The unity of objective and subjective factors in the model is achieved by resolving contradictions between the practical need (the subjective side) and the objectively given structure of the model. The modeling is used for the description of complex systems, which are owned and controlled by monitoring the quality of education for future managers.

In our study, we identify a set of the following components: methodologically-target, content-technological, organizational-procedural, evaluative-effective, each of which is the element of the management process of the monitoring the quality of education for future managers.

1. *Methodologically-target component* contains the purpose and objectives, functions, principles of scientific management approaches to monitoring the quality of education for future managers.

The purpose of the model is to increase the effectiveness of management by monitoring the quality of education for future managers.

The model is aimed at solving such kind of tasks as.

1. To study continuously and predict the requirements to the quality of education for future managers.
2. To improve the quality of education for future managers and conform it with modern European standards, based on the effective use of the potential resources of each division of the educational institution, coordination and consolidation of the efforts of all subjects of the educational process.
3. To aware the administration with the necessity to improve the quality of education for future managers and constant monitoring the quality of education for future managers.
4. To modernize the organizational structure of the educational institution.
5. To monitor the quality of education for future managers comprehensively and systematically at all stages.
6. To design qualimetric techniques and procedures for improving control functions, testing and improvement of the means of quality assessment.
7. To increase the level of transparency of monitoring the quality of education for future managers.
8. To facilitate in the educational institution modern educational technologies.

The following principles are taken into consideration when develop a model for monitoring the quality of education for future managers: the principle of harmonization of normative-legal, organizational and scientific provision of its components; the principle of objectivity when all results (positive and negative) are taken into account and equal conditions for all participants of educational process are created; the principle of reflexivity, which is evident in the reflection of the quality of results of educational activities, the implementation of self-evaluation and self-control; the principle of records of psycho-pedagogical features means learning the level of education, professionalism, development, individual features, conditions and specific situations, providing for the differentiation of control and diagnostic tasks; the principle of systematic monitoring of the state of the quality of education and factors that affect it; the principle of humanistic orientation of the monitoring for creation a climate of goodwill, trust, respect for the individual, the most favorable conditions, a positive emotional climate.

It should be noted that the implementation of each principle of the functioning of the model at different levels have features due to the goals and objectives of each level, the purpose of the individual studies. Since the educational process is holistic in nature, monitoring and evaluation provide a comprehensive study of their aspects, the use of a set of criteria, methods and control methods.

The management model of monitoring the quality of education for future managers performs the following functions: organizational (creation of the educational environment), analytical-prognostic (information gathering about the effectiveness of management monitoring the quality of education for future managers), innovative-introductive (learn and generalize the advanced pedagogical experience, organizational and financial support for experimental activities in the educational institution, link educational institution with other

educational institution, organize and participate in expert evaluation of innovation efficiency), methodological (software units, regulatory, and instructional information), evaluative-diagnostic (systematic evaluation of the quality of education for future managers and the analysis of the dynamics of detected changes, monitoring the quality of education for future managers on the basis of a combination of administrative and public control and introspection of the teaching staff), correctional (management decisions and their implementation).

All functions are interlinked and gradually change each other, forming a single management cycle. Underestimation of any of the functional elements leads to a change in the whole management process and reduce the final results.

2. *Content-technological component* includes the following main phases of management of monitoring the quality of education for future managers: design, gathering of information, analysis of information, making of decisions, organization of work, and performance of monitoring, analysis of effectiveness.

The first phase of management of monitoring the quality of education for future managers is its design. The design is intended to give certainty and focus of participants of the educational process. In terms of standardization of education design involves the creation of models of the future manager. The next step in the management of monitoring the quality of education for future managers is diagnosis and control. Targeted management of monitoring the quality of education for future managers is possible only with valid, reliable and comprehensive information about educational process and its results. The information will be collected in the following areas, which are integral parts of the educational process: quality of educational process, quality of professional competence of teachers, the quality of managerial competence of the management, the quality of the results of the educational process.

The third phase of the management of monitoring the quality of education for future managers is analysis of the collected information. The results of the diagnostics are analyzed and interpreted in three ways: the quality of education of each student; provision of the quality of education by every teacher; provision of the quality of education by administration. Only the system gives a complete picture of the quality of the educational process and allows determining the strategy and tactics of development of the educational institution. Comparative analysis of the results allows identifying the factors which influence the quality of education and make an adequate decision to address shortcomings in education and create conditions for improving the educational environment of educational institution.

The fourth and fifth phases of the control monitoring the quality of education for future managers: the preparation and adoption of management decisions and organization of work decision. The system of diagnostics and analysis indicates deviations in the system state from the standard and thus indicates the emergence of a situation required a decision. Management solution is aimed at eliminating the causes of deviations. The diversity of these reasons affects the differences in managerial decisions to improve the quality of the educational process.

The sixth and seventh phases of the monitoring implement and analyze the results of the implementation of management decisions.

3. *Organizational-procedural component* includes subjects (leadership, administration, teachers, the future managers) and closes the process and the results of management monitoring the quality of education for future managers, contains forms individual (interviews, consultations), group (workshops, round tables, scientific-practical conferences), psycho-pedagogical support and methods (administrative, criticism and encouragement, service supervision and control over the results of work, directives, orders and instructions) and psycho-pedagogical (group discussion, brainstorming, «case studies», dilemmas, coaching, problem and role-playing games) management, monitoring the quality of education for future managers. Organizational-procedural component connects all system elements together and enables communication with the external environment.

4. *Evaluative-effective component* has a special place in the proposed system and includes the criteria, indicators and levels of performance management of monitoring the quality of education for future managers, the methods and techniques of research management efficiency monitoring the quality of education for future managers, the expected results. The evaluative-effective component is needed in the list of key elements of the model for accurate diagnosis and analysis of management information, providing feedback.

**Conclusion.** To sum up, the model of management of monitoring the quality of education for future managers provides the creation of the educational environment of the educational institution and represents a combination of the following components: methodologically-target component contains goals, objectives, principles, patterns, functions, scientific management approaches to monitoring the quality of education for future managers; content-technology component includes the following main stages of management monitoring the quality of education for future managers: design, gathering of information, analysis of information, making of decisions, organization of work, performance of monitoring, analysis of effectiveness; organizational-procedural component represents the subjects and objects of management monitoring the quality of education for future managers, methods and forms of management monitoring the quality of education for future managers; evaluative-effective component including criteria, indicators and levels of performance management of monitoring the quality of education for future managers, the methods and techniques of research the efficiency of the management of monitoring the quality of education for future managers.

We see the conducting of the formative experiment as the prospects of further researches.

#### Список використаних джерел

1. Маслов В. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівника закладів освіти : монографія / Г. Єльнікова, О. Зайченко, В. Маслов та ін. – Київ ; Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 460 с.
2. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / В. С. Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.
3. Алексеев Н. Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования / Н. Г. Алексеев // Вопросы методологии. – 1994. – № 1–2. – С. 65–78.
4. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.
5. Попова О. В. Основи педагогічної інноватики / О. В. Попова, Г. Ф. Пономарьова, Л. О. Петриченко. – Харків : 2009. – 192 с.
6. Амосов Н. М. Моделирование мышления и психики / Н. М. Амосов. – Киев : Наукова думка, 1965. – 304 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. II (М–Я) / гл. ред. В. В. Давыдов. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1999. – 1793 с.
8. Макаренко І. Є. Теорія і практика моніторингу якості процесу навчання у ЗНЗ : [короткий понятійно-термінологічний словник] / І. Є. Макаренко. – Кривий Ріг, 2011. – 65 с.
9. Полонский В. М. Понятийно-терминологический словарь по народному образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : ИТОиП РАО, 2001. – 128 с.
10. Мескон М. Х. Основы менеджмента / Майкл Х. Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури. – Москва : Дело, 1992. – 702 с.
11. Логвинов И. И. Имитационное моделирование учебных программ / И. И. Логвинов. – Москва : Педагогика, 1980. – 127 с.

#### References

1. Maslov, V. (2010). *Theoretical and methodical principles of design of the professional competence of the leader of educational establishments*: monograph. Kyiv; Chernivtsi: Knyhy (in Ukr.)
2. Pikel'naya V. S. (1993). *The theory and technique of modeling of administrative activity (shkolovedchesky aspect)*. (Dissertation of PhD). Krivoi Rog (in Russ.)
3. Alekseev, N. G. (1994). Principles and criteria of examination of development programs of education. (*Methodology questions*), 1–2, 65 –78 (in Russ.)



4. Yasvin, V. A. (2001). *Educational environment: from modeling to design*. Moscow: Smysl (in Russ.)
5. Popova, O. V. (2009). *Bases of pedagogical innovations*. Kharkiv (in Ukr.)
6. Amosov, N. M. (1965). *Modeling of thinking and mentality*. Kyiv: Naukova dumka (in Russ.)
7. Davydov, V. V. (1999). *Russian pedagogical encyclopedia*. In 2 v. V. II (M-I). Moscow (in Russ.)
8. Makarenko, I. Ye. (2011). *The theory and practice of monitoring of quality of the process of studies in the universities: [short concept-terminological dictionary]*. Kryvyi Rih (in Ukr.)
9. Polonskyi, V. M. (2001). *The conceptual and terminological dictionary on national education and pedagogic*. Moscow: ITOiP RAO (in Russ.)
10. Meskon, M. Kh. (1992). *Management bases*. Moscow: Delo (in Russ.)
11. Logvinov, I. I. (1980). *Imitating modeling of training programs*. Moscow: Pedagogika (in Russ.)

**Abstract.** *LUTSENKO Kateryna Oleksandrivna. The theoretical justification of the components of the model of management of monitoring the quality of education for future managers.*

**Introduction.** *Complicated processes that take place in modern society, the increase of education role in its further transformation based on innovative principles which are related to the solution of the problem of monitoring of the quality modern economic specialists' training. The modeling is used in pedagogy, theory and methodology of education management as one of the methods of research. This method is integration, it combines empirical and theoretical pedagogical studies. The study of identified problem will help to illuminate theoretically the selected components and show the way of their further implementation in practice.*

**Purpose.** *The article is aimed at theoretical justification of the basic components of the model of management of monitoring the quality of education for future managers as the way of insuring the competitiveness of economic education.*

**Results.** *In our scientific research we consider the model of management of monitoring the quality of education for future managers as an artificially created object in the form of a diagram reflecting the structure, relations, and interrelationships between elements of management of monitoring the quality of education for future managers in order to study the changes of this object. Models are simpler than real objects; their advantage is in destabilization of the main elements.*

*The model of management of monitoring the quality of education for future managers represents a combination of the following components:*

- *methodologically-target component contains goals, objectives, principles, patterns, functions, scientific management approaches to monitoring the quality of education for future managers;*
- *content-technology component includes the following main stages of management monitoring the quality of education for future managers: design, gathering of information, analysis of information, making of decisions, organization of work, performance of monitoring, analysis of effectiveness;*
- *organizational-procedural component represents the subjects and objects of management monitoring the quality of education for future managers, methods and forms of management monitoring the quality of education for future managers;*
- *evaluative-effective component including criteria, indicators and levels of performance management of monitoring the quality of education for future managers, the methods and techniques of research the efficiency of the management of monitoring the quality of education for future managers.*

**Originality.** *The scientific novelty of the research lies in the fact of determination of the components of the model of management of monitoring the quality of education for future managers and author's definition to the term «model of management of monitoring the quality of education for future managers».*

**Conclusion.** *Therefore, an important step of the conducted research was to identify combination of the following model components as: methodologically-target, content-technology, organizational-procedural and evaluative-effective components. It was made an attempt to give their detailed characteristics.*

**Key words:** *model; modeling; monitoring; methodologically-target component; content-technology component; organizational-procedural component; evaluative-effective component; quality of education.*

*Одержано редакцією 03.09.2017  
Прийнято до публікації 19.09.2017*

УДК 371.013.46 (045)

**МЕЛЕШКО Інна Вікторівна**,  
викладач кафедри англійської мови  
технічного спрямування № 2 ФЛ  
КПІ ім. Ігоря Сікорського, м. Київ, Україна  
e-mail: inameleshko@ukr.net

## ОСНОВНІ СКЛАДНИКИ РОЗВИТКУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ФІНЛЯНДІЇ

***Анотація.** Розкрито фінський досвід неформальної освіти дорослих, яка є важливим складником неперервної освіти і має великі потенційні можливості щодо розвитку суспільства, держави й особистості. Зроблено аналіз функціонування освітніх інституцій неформальної освіти дорослих Фінляндії. Розглянуто основні складники розвитку неформальної освіти дорослих і особливості їх взаємодії. Визначено, що основною перевагою фінської концепції неформальної освіти дорослих є усвідомлення соціальної рівності, прав і можливостей навчання дорослих учнів.*

***Ключові слова:** основні складники; неформальна освіта дорослих; освітні заклади; валідація; неперервна освіта; підготовка викладачів; Фінляндія.*

**Постановка проблеми.** Результати міжнародних і європейських досліджень доводять, що система освіти дорослих Фінляндії є однією з найбільш ефективних у світі. Фінляндія має багатий досвід впровадження освіти дорослих, потужну і різноманітну освітню систему, у якій термін «неформальна освіта» включає в себе можливості надання освіти дорослим у навчальних установах поза межами формальної освіти. Характерними рисами фінської неформальної освіти дорослих є різноманіття навчальних програм, добровільна участь у них, а також використання в навчанні особистісно орієнтованих методів [1]. Приклад Фінляндії доводить, що неформальна освіта дорослих здатна змінити життя кожної особистості та є рушійною силою для тих, хто свого часу не зумів закінчити навчання, надає нові можливості працевлаштування, активізує творчі й культурні поривання дорослих. Фінляндію по праву називають країною освіти дорослих. Нині дуже важко знайти фіна, який не бере участь у різноманітних освітніх програмах неформальної освіти, організаціях і об'єднаннях, цікавиться політичними процесами. Основною метою неформальної освіти дорослих як інструмента вирівнювання для суспільства є надання рівних можливостей і знищення освітньої несправедливості [2].

На сучасному етапі розвитку українського суспільства згідно зі статистичними даними, доросле населення України не є активними учасниками існуючих програм освіти дорослих. Нині в Україні тільки розробляються підходи до побудови ефективної системи масової неформальної освіти дорослих, про що свідчить зміст державних програм у галузі освіти. Система української неформальної освіти дорослих отримає позитивний досвід від аналізу і вивчення фінського досвіду освіти дорослих у гострих потребах сучасного суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання вивчення неформальної освіти дорослих як невід'ємного складника неперервної освіти в українській педагогічній науці й практиці останнім часом є дуже актуальною, виступає об'єктом дослідження у працях багатьох вітчизняних науковців. Теоретичні й практичні аспекти освіти дорослих у цілому досліджують науковці Т. П. Голуб, І. А. Зязюн, Г. О. Корсун, І. М. Литовченко, О. І. Огієнко, О. М. Пехота, В. І. Пуцова, А. М. Старева, О. Ю. Чугай та інші. Особливості застосування різноманітних методів і форм навчання, упровадження передових технологій навчання в освіті дорослих у своїх працях досліджували В. В. Олійник, Н. Г. Протасова, Л. Є. Сігаєва, С. О. Сисоєва,

Л. П. Сущенко та інші. Проте, праці, де висвітлено досвід неформальної освіти дорослих Фінляндії, не є численними, тому питання вимагає додаткового вивчення.

**Мета статті** – розглянути основні складники системи неформальної освіти дорослих Фінляндії, визначити основні принципи їх функціонування й взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Неформальна освіта дорослих Фінляндії зародилася й розвивалася, спираючись на теоретико-методологічні засади філософської концепції датського просвітника Н.Ф.С. Грундтвіга (1783-1872), його ідей про пізнання світу на основі взаємоповаги і взаєморозуміння, де свобода є важливою умовою взаємодії всередині кожного суспільства [3]. Сучасна неформальна освіта Фінляндії розвивається при підтримці держави і суспільства – є добре організованою, різноаспектною і комплексною системою, яка широко представлена різними освітніми інституціями. Серед основних складників неформальної освіти дорослих варто виділити такі: надання освітніх послуг дорослим різноманітними освітніми закладами, процес валідації, підготовка викладачів. У Фінляндії державний бюджет неформального сектора становить майже 24 % від тієї суми, яка виділяється на навчання дорослих у країні. Слід зазначити, що фінська неформальна освіта дорослих включає в себе різні форми навчання і спрямована на точну, однак вільно обрану мету, що враховує соціальний контекст [4].

Основна діяльність неформального освітнього процесу не націлена на шкільне або професійне навчання, але охоплює практично всі дії, які не спрямовані на отримання документа державного зразка, що підтверджує відповідну освіту – диплом, свідоцтво, сертифікат – та відбувається в рамках традиційних освітніх закладів, що є заплановано стандартним освітнім контекстом [4]. Як відзначають експерти, Фінляндія є однією з небагатьох країн за результатами дослідження, що було проведено в 2007 році Європейським центром розвитку професійної освіти відповідно до документу про спільні європейські принципи визнання неформальної освіти, який був прийнятий у 2004 році запровадила практику визнання результатів неформальної освіти, що підтримується державою. Валідація (підтвердження й визнання результатів неформальної освіти) як один із складників перспективного розвитку неформальної освіти дорослих – це можливість продемонструвати і підтвердити знання, професійні навички і вміння незалежно від того, як вони були отримані: у процесі трудової діяльності, навчання поза межами традиційної освіти чи будь-якої іншої діяльності та забезпечує гнучкий шлях удосконалення й збереження професійних навичок і вмінь [5]. Для кожного, хто здає демонстраційний екзамен, складається індивідуальний план занять. Претендент повинен показати свої навички і вміння, виконуючи роботу (завдання) та/або тести, які потім оцінюються експертами (екзаменаторами) і представниками роботодавців спільно з самим претендентом [4; 5].

Існує постійно активна система принципів і методів визнання результатів неформальної освіти, яка надає можливість подальшого поліпшення й уніфікації існуючої практики підтвердження підвищення кваліфікації. Процес валідації став повсякденною реальністю для фінських дорослих. Неформальна освіта дорослих користується значною політичною підтримкою держави. Наявність доступної та зрозумілої системи оцінювання й підтвердження знань і кваліфікацій, незалежно від місця і способу їх придбання, розглядається як найважливіший інструмент втілення цієї концепції в життя неперервної освіти. Державні установи, приватні, громадські організації розробили і застосовують методи і процедури оцінювання й визнання навчальних досягнень поза системою формальної освіти [1; 5; 6].

Необхідно виділити той факт, що Фінляндія має розвинену мережу освітніх закладів неформальної освіти, які є важливими структурними елементами успіху

неформальної освіти дорослих. Вони створюються в різні історичні періоди розвитку фінського держави, тому здатні задовольнити різні запити суспільства. До мозаїки цих освітніх інституцій входять: вищі народні школи, навчальні центри освітніх асоціацій, літні університети, інститути фізичної підготовки, місцеві центри освіти дорослих, гуртки, підготовчі курси [7; 8]. Від самого початку навчальні заклади неформальної освіти відрізнялися від традиційних своєю різноманітністю програм, адаптивністю й практичною спрямованістю і нині зберігають потенційні можливості щодо надання послуг у системі неформальної освіти, задовольняють різні освітні потреби дорослого населення. Центри неформальної освіти дорослих є єдиними закладами, що надають послуги неперервної освіти, ураховують освітні інтереси дорослих учнів у різноманітних ситуаціях; культивують узаємодію та співпрацю з іншими інституціями в системі освіти дорослих, підтримують місцеву громаду як місце для життя і бізнесу [1; 5; 7].

З історичного погляду народні школи найчастіше асоціюються з системою освіти в цілому. Саме тому питання про те, чи були народні школи зайві як нова форма освітніх реформ, але як (неформальна) додаткова система все ще дуже часто обговорюється. У той час, коли інші заклади освіти вичерпали деякі зі своїх функцій, саме народні школи знайшли себе в новій гостроті потреб сучасного суспільства, зарекомендували себе як гнучкі, адаптивні освітні заклади (інституції). Узаємодія між викладачами і дорослими учнями та особливий метод навчання є тим, що відрізняє заклади неформальної освіти дорослих від традиційних закладів [7]. Освітні установи для дорослих є гнучкими у своїй діяльності та здатні протистояти соціальним викликам сьогодення:

- допомагають дорослим учням підлаштовуватися під зміни, які відбуваються в суспільстві;
- працюють із різними соціальними групами, віковими групами і групами з особливими потребами;
- упроваджують регіональні й національні освітні кампанії завдяки суспільному інтересу;
- навчають базовим навичкам, підтримують існуючий потенціал кожної особистості;
- протистоять зростаючому соціальному розмежуванню;
- працюють більш ефективно з економічного погляду в порівнянні з іншими схожими традиційними інституціями;
- створюють можливості кожного для доступу до освіти, працевлаштування, культури і публічного життя [6; 8; 9].

Не можна заперечити той факт, що підготовка високоякісних викладачів є не менш важливим складником системи неформальної освіти дорослих і відіграє ключову роль у підвищенні якості освіти дорослих [10]. Тому значна увага приділяється освіті викладачів ще до початку їхньої трудової діяльності. Після завершення навчання вони постійно підвищують свій рівень кваліфікації. Викладачі беруть участь у навчанні, яке для них організовують роботодавці на робочому місці, що є частиною їхньої трудової угоди. Держава також надає програми навчання на робочому місці важливих із погляду проведення політики і реформ у сфері неформальної освіти. Провайдери неформальної освіти дорослих можуть подавати заяви на отримання фінансування для підвищення професійної компетенції викладачів [7; 10].

Відповідно до державних освітніх стандартів, кожен провайдер навчання складає власний план. Заклади освіти визначають і надають освітні послуги відповідно своїм адміністративно організаційним принципам і власним баченням майбутнього, якщо це не суперечить основним передбаченим законом функціям. Фінські викладачі можуть вибирати свої власні методи викладання й навчальні матеріали. Вони є

експертами у своїй роботі, яка перевіряється успіхами і результатами набутих знань, умінь і навичок у реальному житті суспільством і роботодавцями. Фінське освітнє товариство засноване на довірі й співпраці. Викладач є основним партнером держави в підготовці й наданні якісних освітніх послуг у системі неформальної освіти тому, що ця плідна співпраця має спільну мету: усі хочуть бути впевнені, що якість освіти є високою, відповідає рівню й стандартам сучасного суспільства. Провайдери й організатори неформальної освіти самі відповідають за проведення ефективного якісного навчання [1; 2; 10; 11].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: основні складники фінської неформальної освіти дорослих є важливими чинниками авангардного мислення, трансформації, демократизації й модернізації сучасного суспільства, будівництва фінської національної культури і самобутності; якісна підготовка викладачів у сфері освіти дорослих є одним із найважливіших чинників успішного існування неформальної освіти дорослих; основоположним в освоєнні знань дорослими шляхом неформальної освіти є свобода вибору того, що відповідає освітнім потребам дорослих або того, що розглядається як нагальна потреба; дорослий учень сам вирішує, які знання і навички необхідні йому для участі у професійній, соціальній, політичній і культурній сферах життя.

Фінляндія одна з перших країн Європи впровадила і активно застосовує практику визнання результатів неформальної освіти дорослих. Неформальна освіта дорослих у фінському контексті має такі характерні риси, як демократичність, народність, гармонійність, універсальність просвітительської ідеології, пріоритетність гуманістичних ідеалів, що спрямовані на гармонізацію суспільних відносин і становлять основу громадянського суспільства.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути вивчення й аналіз функціонування освітніх інституцій ліберальної освіти дорослих у Фінляндії.

#### Список використаних джерел

1. Finnish Adult Education Association. Retrieved from <http://www.sivistystyo.fi/en.php>
2. Ahonen, S., & Rantala, J. (2001). *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850-2000*. Helsinki: Finnish Literature Society
3. Jensen, N. L. (1984). *A Grundtvig Anthology. Selections from the writing of N.F.S. Grundtvig (1783-1872)*. Copenhagen: James Clarke&amp;
4. Гаврилова И. В. Формальная и информальная модели образования / И. В. Гаврилова, Л. А. Запруднова // Молодой ученый. – 2016. – № 10. – С. 1197–1200.
5. Liberal adult education certificate as a tool for validation. Retrieved from [https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/nvl\\_report\\_tool\\_for\\_validation\\_08\\_0916\\_3\\_0.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/nvl_report_tool_for_validation_08_0916_3_0.pdf).
6. Огієнко О. І. Дослідження структури та функцій освіти дорослих / О. І. Огієнко // Педагогічні науки. Збірник наукових праць (частина перша). – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – С. 103–111.
7. Лившиц В. Финская система образования Education in Finland / Влад Лившиц. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.proza.ru/2012/01/03/1230>
8. Szekely, Radu. L'Educazione degli adulti in Finlandia. Retrieved from <http://rivista.edaforum.it/numero8/pdf/15%20EDA%20in%20altri%20paesi%20L&#39;educazione%20degli%20adulti%20in%20Finlandia.pdf>.
9. Старева А. М. Теоретичні та практичні основи освіти дорослих / А. М. Старева // Наукові праці : Науково-методичний журнал. Педагогічні науки. – Миколаїв : Видавництво МДГУ ім. П. Могили, 2006. – Т. 50, вип. 37. – С. 105–109.
10. Sahlberg, P., & Oldroyd, D. (2010). Pedagogy for economic competitiveness and development. *European Journal of Education*, 45 (2), 280–299
11. Основные характеристики и тенденции развития образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.intelros.ru/.../14396-osnovnye-harakteristiki-i-tendencii-razvitiya-obrazovaniya-vzroslyh-v-usloviyah-globalizacii.html](http://www.intelros.ru/.../14396-osnovnye-harakteristiki-i-tendencii-razvitiya-obrazovaniya-vzroslyh-v-usloviyah-globalizacii.html)

## References

1. *Finnish Adult Education Association*. Retrieved from <http://www.sivistystyo.fi/en.php> (in Engl.)
2. Ahonen, S., & Rantala, J. (2001). *Nordic Lights: Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries, 1850-2000*. Helsinki: Finnish Literature Society (in Engl.)
3. Jensen, N. (1984). *A Grundtvig Anthology. Selections from the writing of N.F.S. Grundtvig (1783-1872)*. Copenhagen: James Clarke&amp; (in Engl.)
4. Havrilova, I., & Zaprudnova, L. (2016). Formal, non-formal and informal model of education. *Molodoy uchenyi (A young scientist)*, 10, 1197-1200 (in Russ.)
5. *Liberal adult education certificate as a tool for validation*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/nvl\\_report\\_tool\\_for\\_validation\\_080916\\_3\\_0.pdf](https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/nvl_report_tool_for_validation_080916_3_0.pdf)
6. Ohyienko, O. (2002). Study of the structure and functions of adult education. *Pedagogichny nauky (Pedagogical sciences)*, 2, 103–111 (in Ukr.)
7. Lyvshytz, V. *Finnish educational system. Education in Finland*. Retrieved from <https://www.proza.ru/2012/01/03/1230> (in Russ.)
8. Szekeley, R. *Adult Education in Finland*. Retrieved from <http://rivista.edaforum.it/numero8/pdf/15%20EDA%20in%20altri%20paesi%20L&#39;educazione%20degli%20adulti%20in%20Finlandia.pdf>. (in Engl.)
9. Stareva, A. (2006). Theoretical and practical basics of adult education. (*Scientific and methodological journal. Pedagogical sciences*), 50 (37), 105–109 (in Ukr.)
10. Sahlberg, P., & Oldroyd, D. (2010). Pedagogy for economic competitiveness and sustainable development. (*European Journal of Education*), 45 (2), 280–299 (in Engl.)
11. *Main characteristics and trends of education development*. Retrieved from [www.intelros.ru/14396-osnovnye-harakteristiki-i-tendencii-razvitiya-obrazovaniya-vzroslyh-v-usloviyah-globalizacii.html](http://www.intelros.ru/14396-osnovnye-harakteristiki-i-tendencii-razvitiya-obrazovaniya-vzroslyh-v-usloviyah-globalizacii.html) (in Russ.)

**Abstract. MELESHKO Inna Viktorivna. Main constituents of non-formal adult education in Finland.**

**Introduction.** History of Finnish non-formal or liberal adult education has its complex and multilevel nature and own way of development and recognition. Liberal education is the main driver of sustainable economic development as well as personal development at different stages of information age. It is provided in folk high schools, educational centers, education associations, institutes of physical training, education circles, preparatory courses and summer universities. The existence of non-formal adult education institutes proves that there is extensive demand for such approach in the sphere of adult education. Adults are actively engaged in non-formal learning opportunities for the future development of democracy to prevent social exclusion and encourage active citizenship.

**Purpose.** Reveal the constituents of Finnish non-formal adult education and the peculiarities of their interaction. Make analysis of functioning of non-formal adult education institutes. Define the basic principles of validation.

**Results.** Public institutions, private and public organizations have developed and are using methods and procedures for assessment and recognition academic achievements of adults received beyond the system of formal education. The validation has become a daily reality for Finnish adults. Non-formal adult education has significant political support from the Finnish government. The analysis of the Finnish experience on recognition the results of non-formal adult education and its positive ideas can be very valuable and helpful for introducing and improving the standards of certification and validation into Ukrainian educational environment. The main constituents of Finnish non-formal adult education as main factors of transformation, democratization, vanguard thinking and modernization are defined. Particularly promising is the study of teaching training in the sphere of adult education as one of the most significant factor of successful existence of non-formal adult education. The main advantage of the Finnish concept of non-formal adult education is awareness of social equality especially in status, rights, and learning opportunities of adult students.

**Originality.** Validation the results and achievements beyond the system of formal education proved to be the most significant factor and the main constituent in the system of non-formal adult education. The training of high-quality teachers is an equally important constituent of the non-formal adult education and plays a key role in improving the quality of adult education. Liberal adult education recognizes its own responsibility for both maintaining and improving the professional skills and knowledge as well as supporting better learning opportunities for adult students.

**Conclusion.** Analysis of main components of non-formal adult education allowed us to make the following conclusions: Finnish non-formal adult education is an important component of lifelong learning and has great potential for development the society, state and personality; the institutes of non-formal adult education are the main components of the system of non-formal education and provide equal learning opportunities for the entire adult population; the Finnish experience of recognition the results of non-formal adult education proves that it is going to be an instrument for updating social and professional skills of the adult students; one more component and other key to Finnish educational success of non-formal adult education is intensive teacher training.

Finnish non-formal adult education is the main driver of sustainable economic development as well as personal development at different stages of information age.

**Key words:** main constituents; non-formal adult education; non-formal adult education institutes; validation; teaching training; lifelong learning; learning opportunities; Finland.

Одержано редакцією 24.09.2017

Прийнято до публікації 31.09.2017

УДК 378 (438) (045)

**МИХАЛЬЧУК Олена Олександрівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки  
вищої школи і освітнього менеджменту,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького,  
Україна  
e-mail: mikhailchyklena@gmail.com

### УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ В УНІВЕРСИТЕТАХ ТРЕТЬОГО ВІКУ ПОЛЬЩІ

**Анотація.** Наголошено, що науковий інтерес нині становить досвід управління освітою дорослих різних країн світу, зокрема Республіки Польщі. Доведено, що для організації ефективного управління процесом навчання дорослих у Польщі застосовують традиційні та активні методи навчання. Увагу зосереджено на тому, що до найпопулярнішої форми навчальних занять в університетах третього віку належить лекція. Показано також, що андрагоги застосовують і активні методи навчання дорослих, а саме: аналіз аргументів «за» і «проти» (дебати), метаплан, «шість капелюшків», покер критерії, дискусія на бали, дерево ухвалення рішень, аналіз СВОТ, інсценізація.

**Ключові слова:** освіта дорослих; університет третього віку; дорослі; андрагогіка; освітній процес; методи і форми навчання; управління; Республіка Польща.

**Постановка проблеми.** Формування системи освіти впродовж життя стає характерною особливістю сучасного суспільства. З огляду на це залучення людей літнього віку до освітньої діяльності, що здатна допомогти сформувати життєві ролі, розвинути соціальну і професійну мобільність, повинно стати одним із стратегічних напрямів розвитку освітньої політики кожної країни. Університети третього віку, що засновані понад три десятиліття тому в Європі (уперше університет третього віку створено в м. Тулуза (Франція), 1973 р.), активізують роль людей літнього віку в суспільстві.

На наш погляд, цікавим є досвід управління освітнім процесом в університетах третього віку Польщі. Польське суспільство, подібно до інших європейських держав, старіє, щоразу в більш швидкому темпі. Так, у 2009 році люди віком 60 років і старші становили 15,42 % від усього населення; 19,95 % – люди віком 18 і більше років. Польща володіє всіма необхідними умовами для навчання дорослих людей: у країні невпинно зростає рівень освіти людей віку пізньої дорослості, покращується стан здоров'я та фізична форма населення, унаслідок чого зростає середня тривалість життя. Люди цього віку мають більше часу, який можуть використати відповідно до власних прагнень і вподобань [3].

**Аналіз наукових досліджень.** У Польщі освіта дорослих перебуває на високому рівні: наявна широко розвинута мережа університетів третього віку, відбувається підготовка фахівців за спеціальністю «Андрагогіка і неперервна освіта». Проблемам професійної підготовки фахівців, становленню неперервної освіти, розвитку системи освіти дорослих загалом і Польщі, зокрема, присвячено праці О. Абдуліної, С. Архипової, Т. Браже, А. Вербицького, С. Вершловського, С. Гончаренка, Т. Десятова, О. Дубасенюк, С. Змейова, І. Зязюна, Ю. Кулюткіна, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Онушкіна, Н. Савченко, Л. Сігаєвої, Н. Харитонова, Х. Квятковської, А. Маслоу, М. Новак, К. Новакової, М. Ноулза, Д. Олдройда, Р. Пакочінського, Є. Скібінської, Б. Сліверського і багатьох інших учених.

**Мета статті** – обґрунтувати ефективні умови управління освітнім процесом в університетах третього віку Польщі.

**Виклад основного матеріалу.** У середині ХХ ст. у Польщі важко навіть було уявити, що можливо порушити питання про потребу навчання людей віку пізньої дорослості. Такі спроби могли визнати безглуздими, а обговорення проблем освіти в контексті останнього періоду життя – необґрунтованими. Тоді освіта дорослих виконувала заміну функцію щодо формальної освіти. Упродовж багатьох років ситуація принципово не змінювалася, хоч була організована ціла система початкових, середніх і вищих шкіл для тих, хто працює, а жоден закон про систему національної освіти не містив заборони здобувати освіту дорослим людям.

Традиційно період дорослості не вважають доречним для посилення освітньої активності. Принципово змінили ситуацію в Польщі лише університети третього віку, які виникли в 70-х роках ХХ ст. Перший такий університет заснований у 1975 р. у Варшаві. Згодом університети, які створювали в Польщі до кінця 80-х років ХХ ст., функціонували згідно з так званою французькою моделлю. Головним завданням закладів було перманентне навчання, що охоплює розумову активність, артистичну, фізичну і санітарну освіту, а також проведення наукових досліджень, що спрямовані на пізнання процесів старіння й функціонування людини в періоді пізньої дорослості. У колі інтересів університету перебували також дії місцевої спільноти, яка могла змінити умови життя дорослих людей.

Ідея функціонування французьких університетів третього віку спричинила в Польщі багато дискусій, у центрі яких опинилася якість знань. З однієї сторони, такий університет створювали для масового одержання знань, а заклад повинен був, насамперед, упорядкувати вільний час слухачів, з другої сторони, університет – це елітарна установа, яка мала пропонувати наукові знання найвищої якості.

Іншу модель обґрунтувала професор О. Чернявська. Дослідниця дотримувалася ідеї поваги до слухачів університетів і турботи щодо якості навчання, зазначаючи, що університети третього віку не повинні давати заміників знання; вони мають створювати оптимальні умови для зустрічі людей і культур, минулого і сьогодення.



«Старість – це така фаза життя, у якій час є безповоротним і пропавшим. Ця фаза народжує порожнечу і душевні розлади. Тому університети третього віку повинні служити старшим людям, мають наглядати за тим, щоб не піддаватися процесам поверховості» [1].

Дослідження переконують, що в університетах третього віку Польщі близько 40-45 % слухачів мають середній і вищий рівень освіти, лише 1-2 % слухачів мають нижчий рівень освіти [2]. Це свідчить про те, що дорослі, здобуваючи освіту в університетах третього віку, створюють інтелектуальну еліту у власній віковій групі. Аналіз демографічних прогнозів і доповідей про стан польського суспільства дає підстави для очікування того, що кількість добре і дуже добре освічених дорослих поступово зростатиме. Такі дані спонукають до думки, що університети третього віку в майбутньому набуватимуть усе більшої популярності; тут навчатимуться слухачі, які готові до самостійної розумової роботи.

Ефективність управління освітнім процесом суттєвою мірою залежить від найважливішої ланки – викладача, покликаного підготувати заняття в такий спосіб, щоб дорослі, використовуючи власний інтелектуальний потенціал, досягли найбільших успіхів. Інтелектуальний потенціал дорослих людей не ідентичний із більш ранніми періодами життя. Такі характерні чинники інтелектуального потенціалу, як інтелігентність, пам'ять, увага, мовні здібності, упродовж життя людини зазнають різних перетворень. Зміни стосуються перебігу й ефективності навчання, тому викладач не може їх не помічати або ігнорувати.

У польських університетах третього віку помітні недоліки в аспекті практичного застосування здобутих слухачами знань. У дорослих необхідно формувати вміння розв'язувати проблеми повсякденного життя. До групи таких умінь належать, насамперед, ті, що розширюють кругозір людини, – вміння працювати з комп'ютером, а також користуватися Інтернетом. Володіння вміннями такого типу повинно додатково зменшити прірву між поколіннями старших людей і молоді у сфері застосування сучасних інформаційних технологій. Деякі університети Любліна, Катовіци й Ольштина спеціально пропонують комп'ютерні курси, що популярні серед людей літнього віку.

Для організації освітнього процесу в університетах третього віку Польщі викладачі застосовують лекцію як найефективнішу форму навчальних занять.

Андрогогу-початківцеві варто написати речення, яким він починатиме власну лекцію, після цього почергово схарактеризувати кожне з питань та основні коментарі, а в кінці продумати завершення лекції.

Також необхідно звернути увагу на місце, де відбуватимуться заняття (що може перешкоджати: люди, телефонні дзвінки, звуки з вулиці, музика, ремонт); освітлення (чи приміщення добре освітлене, чи не буде перешкоджати сонячне світло); акустику приміщення (може знадобитися мікрофон); температуру (не повинно бути занадто холодно або занадто тепло); місце для викладача (відстань викладача від групи залежить від кількості слухачів, акустики, виду акустичної апаратури). Що більше інформації андрагог дізнається про місце проведення заняття, то впевненіше почуватиметься.

У цьому контексті доцільно, на наш погляд, проаналізувати вербальні й невербальні елементи в роботі андрагога.

1. *Висока зосередженість уваги слухачів.* Вербальна поведінка. Лекція андрагога повинна бути короткою, влучною і простою. Люди швидко втрачають концентрацію. Навіть дорослі слухачі можуть слухати лекцію без перерви не довше, ніж 45 хвилин. Найкраще зосереджувати увагу слухачів за допомогою активного стилю проведення лекції, вдаватися до риторичних запитань, наводити приклади з життя, які

пожвавлюють виклад. Ефективність інформації залежить від того, наскільки вона цікава для слухачів і пов'язана з їхнім досвідом. Необхідно звертатися безпосередньо до аудиторії, наводити такі приклади, які були б їм близькими. Слухачі люблять, якщо у викладі мають місце елементи жарту, однак варто знати міру і пам'ятати про те, щоб нікого не образити. Найкраще жартувати з самого себе, так викладач завоює симпатію багатьох слухачів [4].

У граматичному плані доцільніше застосовувати короткі прості речення. Якщо немає безпосередньої необхідності, не варто ускладнювати виклад, добирати вишукані конструкції. Реципієнти важко сприймають постійне застосування слів-жаргонів; багатьом людям не подобається занадто вільний спосіб висловлювання, не справляє приємного враження і надмір наукової термінології.

Слід подавати інформацію нормальною щоденною мовою, варто докласти зусиль і замінити важкі наукові терміни більш зрозумілими словами, доступними для сприйняття нефахівців. Не потрібно вживати надмірну кількість слів іншомовного походження.

*Невербальні риси мови.* Голос є одним із головних аспектів викладу навчального матеріалу. Необхідно звернути особливу увагу на тон голосу, темп розповіді, інтонацію (високий або низький голос) і дикцію. Ентузіазм, рішучість і виразність голосу заохочують до активного слухання та сприймання змісту. Якщо викладач говорить монотонно і невиразно, слухачі не можуть зосередитися і втрачають інтерес до змісту. Слухачі краще сприймають низькі тони. Виразне мовлення, теплий і приємний тембр голосу надають велику перевагу викладачеві [5].

Чітка вимова всіх голосних і приголосних звуків робить наше мовлення чистим і виразним. Необхідно пам'ятати, що окремі люди мають проблеми зі слухом (майже в кожній людині після 35 років погіршується слух). Якщо мовлення буде чітким і виразним, думки також стануть змістовнішими.

Не слід говорити ні швидко, ні повільно. Короткі, природні перерви в мовленні та драматичні паузи позитивно впливають на хід лекції. Слухачі мають змогу осмислити те, що почули, а викладач може спокійно впорядкувати власні думки. Безперечно, необхідно позбутися слів-паразитів.

*Зоровий контакт.* Якщо викладач бажає справити позитивне враження на слухачів, необхідно тримати з ними гарний зоровий контакт – природний і вільний. Не потрібно переводити погляд на стіни або на стелю: необхідно спрямовувати його в аудиторію, іноді не надовго затримувати на одному слухачеві. Не рекомендують повертатися спиною до слухачів. Якщо необхідно написати щось на дошці, то спочатку викладач має зробити запис, потім повернутися до аудиторії та продовжити власну думку. Якщо викладач дивиться на слухачів – це дає змогу простежити за їхньою реакцією, ступенем концентрації уваги.

*Пози і жести.* Фахівці радять стояти перед аудиторією прямо, розправивши плечі, це створює враження рівноваги, упевненості та спокою. Природні й вільні рухи рук пожвавлюють лекцію та допомагають зробити акцент на важливій інформації. Не можна перебільшувати і вдаватися до драматичних жестів: вони повинні бути виваженими. Слухачі відразу помічають штучну поведінку. Крім того, необхідна динаміка, кожен рух, наприклад, демонстрація матеріалів, примірника книги, про яку розповідають на лекції, застосування ілюстрацій надають більше переконливості словам.

Зовнішній вигляд викладача впливає на те, як його сприймають. Вбрання, зачіска, макіяж – це також елементи інформації. Педагог повинен бути старанно, охайно і зручно одягненим, без надмірної екстравагантності й оригінальності.

Чоловікам слід мати краватку і піджак, жінки можуть одягти костюм або просту сорочку і спідницю, трохи нижчу від колін.

Психологи акцентують увагу на значенні кольору вбрання. Холодні кольори (темно-синій, сірий, голубий) додають поваги; беж і коричневий – зменшують відчуття дистанції, червоний може викликати в людей несміливість. Ювілейні прикраси слід добирати скромні.

2. *Однозначне розуміння думки.* Для того, щоб слухачі правильно зрозуміли інформацію, необхідно оцінити їхні актуальні знання (запитати безпосередньо в них або в організатора, де працюють люди, які будуть присутні на лекції, чи мають вони попередній досвід у цій сфері, як застосовуватимуть отримані знання); говорити зрозумілою мовою та застосовувати прості речення; звертати увагу на всі вербальні й невербальні ознаки, що свідчать про нерозуміння матеріалу; не вдаватися до надмірних підрахунків, аргументів чи безособових дієслів [4].

Зазвичай, слухачі втрачають концентрацію уваги вже в середині викладу навчального матеріалу. Фахівці, які проводять професійні презентації, радять спочатку повідомити тему, потім викласти сутність питання, на завершення – підсумувати інформацію. Головна інформація повинна бути подана на початку і в кінці лекції, тоді її добре зрозуміють. Це правило застосовують журналісти, коли готують інформаційні випуски новин. Структура викладу – проста: вступ, основна частина, завершення. Вступ повинен привернути увагу, тому в основній частині подають головну інформацію, а на завершення підбивають підсумки.

3. *Підвищення рівня сприйняття змісту, який повідомляє викладач.* Для оптимізації сприйняття матеріалу викладач повинен з'ясувати, якої мети хоче досягти він і слухачі, чи збігаються такі цілі, позитивно, негативно чи нейтрально ставляться реципієнти до проблеми. Слухача, який має позитивне ставлення, не доведеться переконувати. Якщо наявне нейтральне ставлення, необхідно якнайшвидше зацікавити реципієнта, виявити до нього особливу обережність. Негативного слухача важко переконати в чомусь, тому варто спочатку визнати факт різних поглядів на проблему, згодом доцільно зазначити, що в такій ситуації слід спільно шукати рішення, обговорити тему в іншому аспекті.

Важливими є відповіді на запитання про те, чи адаптована лекція до рівня слухачів, чи буде для них цікавою, чи озброїть новими знаннями. Слухачів стимулює тільки та інформація, яку вони зможуть пізніше застосувати, тому варто оцінювати власну лекцію саме з цієї позиції.

Думка слухачів про викладача залежить від п'яти чинників: професійність, вірогідність, упевненість у собі, небайдужість, зовнішній вигляд. Вона формується на основі того, що говорять викладачі (7 %), як вони говорять (інтонація, темп, мовлення – 38 %), яка їхня невербальна поведінка (вигляд, вираз обличчя, постава, рухи тіла, зоровий контакт, тон голосу, усмішка, жести – 55 %) [5].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** На підставі аналізу сучасного стану освіти дорослих у Польщі констатовано, що освіта дорослих відбувається у формальній і неформальній формах. Польське законодавство й освітня система країни приділяє велику увагу проблемам ефективного управління освітою дорослих. Система освіти гарантує дорослим можливість здобути загальну освіту і здобути або змінити професійну кваліфікацію. Для цього створено окремі освітні організації – школи для дорослих (навчаються люди віком від 18 років) та університети третього віку. Названі заклади належать до системи неперервної освіти, до якої також входять такі структурні елементи, як інститути неперервного навчання, установи, що пропонують неперервне навчання, і центри для додаткового професійного навчання й удосконалення.

**Список використаних джерел**

1. Czerniawska, O. (1987). *Aktywność społeczna i naukowa uniwersytetów trzeciego wieku*, nr 2. Warszawa: Oświata Dorosłych (in Polish.)
2. Czerniawska, O. (1999). *Edukacja osób «Trzeciego Wieku»*, W: Wprowadzenie do andragogiki, pod red. T. Wujka. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji (in Polish.)
3. Halicki, J. (2009) *Edukacja seniorów w aspekcie teorii kompetencyjnej*. Studium historyczno-porównawcze. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie (in Polish.)
4. Polturzycki, Jozef. (1994). *Akademicka edukacja dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego (in Polish.)
5. Straś-Romanowska, M. (2009). *Późna dorosłość. Wiek starzenia się, Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, pod red. B. Harwas-Napieraia, J. Trempaia. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN (in Polish.)
6. Walczak, W. (2010). *Jak oceniać ucznia?: teoria i praktyka*. Łódź: Galaktyka (in Polish.)
7. Wesołowska, A. E. (1994). *Akademickie programy kształcenia andragogicznego*, nr 4. Toruń: Biblioteka Edukacji Dorosłych (in Polish.)
8. Witkowski, L. (2000). *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*. Toruń: Wyd. WIT-GRIFF (in Polish.)
9. Wyka, A. (1998). *Badacz społeczny wobec doświadczenia*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum (in Polish.)
10. Zbiegień-Maciąg, L. (2010). *Kultura organizacji. Identyfikacja kultur znanych firm*. Warszawa: PWN (in Polish.)

**Abstract.** *MYKHALCHUK Olena Oleksandrivna. Management of educational process at the university of the third age in Poland.*

**Introduction.** *The scientific interest is made by experience of organization of adult education in different countries of the world, in particular the Republic of Poland. Adult education is adopted as the phenomenon of the XXI century. Like other European countries, Polish society gets older each time in more rapid rate, taking it into account in the article the activity of universities of the third age is analysed, which are the important components of adult education development in the country.*

**Purpose.** *In the article the management of educational process at the universities of the third age is analysed.*

**Results.** *The important elements of formation of effective economic mechanisms of education modernization and development which provide new principles and system of field financing actually must become: the system of the state educational crediting; the development of adult education for budgetary facilities of all levels; the development of libraries and informative resources; direction of money to the in-plant teachers' training; providing of having a special purpose use of money, foreseen on the development of adult education of different levels; stimulation of establishments, which invest in adult education; successive providing of transparency of educational establishments' financial activity, the increase of their financial and economic responsibility; transparency in the financial providing of adult education; creation of conditions for bringing in of additional money in educational establishments; the expansion on the base of educational establishments of additional requiring payment educational services for population; stimulation of innovative educational processes; creation on the base of educational establishments cultural and educational, educational, training centers.*

**Conclusion.** *For organization of effective adults' educational process in Poland active methods of education are applied. To the most famous method which activates adults' educational process in Poland, belongs the method of discussion, in which row techniques enter. In the universities of the third age the most popular educational techniques are: analysis of pros and cons (debates), metaplan, «six hats», poker of criteria, discussion on marks, tree of making decision, analysis of SWOT, staging.*

**Key words:** *adult education; university of the third age; adults; andragogy; educational process; methods and forms of training; management; Republic of Poland.*

*Одержано редакцією 12.09.2017  
Прийнято до публікації 20.09.2017*

УДК 37.01 (045)

**НЕКОЗ Ірина Веніамінівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького, Україна  
*e-mail: nekoz@email.ua*

## **ПИТАННЯ ПОГЛИБЛЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ**

***Анотація.** Сформульовано ключові особливості понять «полікультурна освіта», «полікультурність», «полікультурне виховання». Виявлено умови формування полікультурної особистості в освітньому процесі, а саме: у процесі формування у студентів навичок полікультурності при вивченні англійської мови. Надано результати аналізу наукових праць за заданою темою, приклади практичного застосування наукових положень викладачами кафедри іноземних мов.*

***Ключові слова:** полікультурна освіта; полікультурність; полікультурне виховання; професійна туристична освіта; формування полікультурної особистості; мовна освіта в полікультурному просторі; поліетнічний простір; міжкультурна комунікація; культурологічна спрямованість професійної підготовки.*

**Постановка проблеми.** Найбільш значущими характеристиками XXI століття, які не можуть не позначитися на системі навчання іноземних мов, є глобалізація та інформатизація. Відбувається багатоаспектне зближення країн і народів, становлення єдиного взаємозалежного світу, який отримав назву глобального, і в рамках якого розширюються економічні, політичні та культурні зв'язки між країнами.

Сучасні світові процеси глобалізації, інтеграції й диференціації культур обумовлюють необхідність такого поняття, як полікультурна освіта і встановлюють ряд різноманітних умов для створення полікультурного середовища, у якому буде виховуватися сучасне покоління, яке готове до співпраці й взаємодії в багатонаціональному полікультурному суспільстві.

Нині надзвичайно важливо враховувати особливості полікультурного простору, у якому виховується особистість як майбутній професіонал. Це завдання особливо актуальне для тих спеціальностей, які постійно перебувають у полікультурному середовищі, від знань і вмінь яких залежить успіх розпочатої справи.

Таким чином, у сфері мовної освіти в умовах реальних контактів майбутніх фахівців із носіями численних культур за допомогою мов, які вивчаються у вищих закладах освіти, перед системою освіти постає завдання формування особистості нового типу. Мета навчання іноземним мовам нині визначається формуванням такої мовної особистості, яка буде здатна до активної і продуктивної життєдіяльності в глобальному полікультурному суспільстві.

Ми вважаємо, що головна мета, яка відповідно стоїть перед викладачами, – це виховання полікультурної особистості, яка володіє декількома мовами, здатна здійснювати комунікативно-діяльні операції на декількох мовах, прагне до саморозвитку і самовдосконалення.

**Метою статті** є аналіз сучасних підходів до таких понять, як «полікультурність» і «полікультурне виховання», «полікультурна освіта», «полікультурна особистість», «мовна освіта в полікультурному просторі», виявлення умов формування полікультурної особистості в освітньому процесі, а саме: у процесі формування у

студентів навичок полікультурності при вивченні англійської мови за спеціальністю «Туризм».

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідники таких галузей, як філософія, лінгвістика, психологія, педагогіка, етнографія й деякі інші розробляють проблему формування полікультурного суспільства через формування полікультурності в сучасної особистості. Результати аналізу наукових праць засвідчують, що проблема полікультурного виховання привертає увагу дослідників різних галузей, зокрема філософів (С. Кримський, С. Оріховський, Н. Петрук, Г. Сковорода), культурологів (Д. Антонович, Хв. Вовк, В. Щербаківський, М. Юрій). Історичний аспект полікультурної освіти досліджується у працях українських і зарубіжних науковців (І. Васютенкова, Л. Гончаренко, Н. Данільовській, В. Кузьменко, Е. Мейлер, А. Тойнбі, Ю. Яковець, Е. Яркова та ін.). Проблеми полікультурності обґрунтовують у своїх дослідженнях такі зарубіжні науковці, як Д. Бенкс, Г. Дмитрієв, Д. Дьюї, В. Матіс, Д. Міттер, С. Ніето та ін. У своїх дослідженнях учені пропонують концепції полікультурної освіти, моделі полікультурної освіти, етапи запровадження освіти полікультурної спрямованості.

На сучасному етапі розроблення й поглиблене вивчення проблеми дає нам змогу ознайомитися з новітніми процесами становлення ідей полікультурності у сфері освіти і виховання, розглянути питання спеціальної підготовки майбутніх фахівців, які здатні діяти в поліетнічному просторі.

Ми згодні з твердженням О. Котенко [1], що полікультурність – це особливий системотворчий компонент у структурі особистості, її якість, що передбачає визнання багатоманітності культурного простору і здатність до міжкультурної взаємодії.

Як ми бачимо, проблеми, що пов'язані з полікультурністю, дійсно є багатограними і привертають увагу фахівців різних галузей. Питання полікультурності й професійності тісно пов'язані між собою, особливо, коли мова йде про підготовку висококваліфікованих фахівців, зокрема, майбутніх працівників сфери туризму.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних умовах розвитку освіти виникає проблема формування полікультурної особистості на основі сформованості цілого комплексу компетенцій (когнітивної, соціокультурної, комунікативної, лінгвістичної). Важливою проблемою з погляду методології формування полікультурної особистості стало вирішення питання щодо побудови процесу формування такої особистості. Безперечно, що одне з найважливіших місць у цьому напрямі відведене іншомовній освіті та полікультурному вихованню, завдяки яким відбувається становлення в умовах навчання іноземних мов у штучному мовному середовищі полікультурної особистості, яка володіє іноземними мовами на рівні міжкультурного спілкування.

На думку О. Мордань [2], формування полікультурної особистості вимагає не лише знань про особливості розвитку особистості, а й усвідомлення неминучості її існування в багатокультурному, різноетнічному світі, необхідності формування в неї готовності до спілкування з представниками різних країн. Серед усіх можливих засобів комунікації, які створило людство, основною є мова, для якої комунікативна функція визначальна. Тому в центрі уваги міжкультурної комунікації також завжди перебуває мова, у якій віддзеркалюються ключові особливості людської особистості й усієї національно-культурної спільноти. Налагодження ділових і дружніх контактів із представниками інших держав передбачає володіння іноземними мовами. Однак цього мало, оскільки серйозною перешкодою в спілкуванні з іноземцями є незнання їхніх етнічних і культурних особливостей.

Зі зростанням глобалізаційних змін, поширенням міжнародних контактів, інтернаціоналізацією суспільства загалом змінився і характер спілкування. Як стверджує В. Манакін, «завданням міжкультурної комунікації є формування міжкультурної компетентності, необхідних знань про різні народи та культури з метою уникнення міжетнічних і міжкультурних конфліктів та встановлення комфортних умов спілкування в різних сферах та життєвих ситуаціях» [3, с. 10].

Існують різні підходи до визначення поняття «міжкультурна комунікація». Так, за визначенням І. М'язової, міжкультурна комунікація – це водночас і наука, і набір навичок, якими потрібно оволодіти під час спілкування, оскільки взаємодія з іншою культурою вимагає певних знань і вмінь, зосередженості на успадкованих і усталених нормах соціальної практики людей, які належать до різних національних і етнічних спільнот [4]. Згідно з визначенням Ф. Бацевича, «міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило послуговуються різними ідентичними мовами, відчують лінгвокультурну «чужинність» партнера зі спілкування, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [5, с. 11]. Ми розуміємо, що тільки вивчення взаємозв'язку між культурою й комунікацією через виявлення притаманних різним народам культурних моделей і застосування отриманих знань на практиці є необхідними кроками для подолання непорозумінь і конфліктів.

Міжкультурні комунікації мають різні форми прояву функціонування. Найбільш значущою є форма міжкультурної взаємодії представників професійної діяльності в тих формах, які передбачають, що суб'єктами взаємодії виступають представники різних культур. За таких умов міжкультурні комунікації постають як необхідний елемент професійних відносин. Професійна діяльність працівника сфери туризму передбачає широке коло спілкування як з українськими, так і з іноземними громадянами – носіями різних культур. Це спричиняє потребу в реалізації різних комунікативних моделей поведінки при спілкуванні.

Базовими навичками міжкультурної комунікації є необхідний і достатній набір знань і вмінь студентів успішно користуватися іноземною мовою в середовищі іншомовної культури. Тому критерієм сформованості базових навичок міжкультурної комунікації слід уважати не виключно мовну, а саме комунікативну компетенцію, яка передбачає здатність індивіда ефективно спілкуватися іноземною мовою, досягати належного рівня взаєморозуміння і співробітництва [6, с. 23].

Як зазначає В. Федорченко, підготовку висококваліфікованого фахівця туристичного ринку в сучасних умовах необхідно здійснювати не лише на засадах теорії туризму, а й з урахуванням культуротворчості професійної туристичної діяльності [7, с. 188]. Культурологічну спрямованість професійної підготовки робітника сфери туризму забезпечують, насамперед, гуманітарні дисципліни, серед яких вагому роль відіграє міжкультурна комунікація. Невід'ємними складниками міжкультурної комунікації є лінгвістичні й соціокультурні знання й уміння майбутнього фахівця, оскільки діяльність робітника сфери туризму передбачає вирішення складних чи конфліктних ситуацій, що зумовлені не тільки мовними труднощами, а й культурними особливостями партнера з комунікації.

Ми вважаємо, що головною метою вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями сфери туризму є розвиток полікультурної особистості, формування толерантної свідомості особистості студента на основі поглиблення полікультурної спрямованості мовної підготовки, використання сучасних інформаційно-

комунікаційних технологій в умовах глобальної освіти. Завданнями навчального курсу з іноземної мови професійного спрямування є такі: надання студентам полікультурних знань у сферах культури англослов'янських країн, вивчення питань полікультурного світу на основі автентичних матеріалів, що розміщені на сайтах в Інтернеті; застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; розгляд вивчення англійської мови як складника частини глобального освіти.

Мова – дзеркало культури. Процес навчання іноземним мовам містить унікальний педагогічний потенціал полікультурного виховання молоді. Процес сприйняття іншомовної культури йде через збагачення внутрішнього досвіду особистості, шляхом формування в неї пізнавальних і комунікативних навичок. Засобами полікультурного виховання можуть бути навчальні ігри, заняття з країнознавства. Викладачами нашої кафедри постійно впроваджуються дієві форми і методи роботи щодо виконання поставлених завдань, оновлюється не тільки навчальний матеріал, а й підходи до його застосування на практиці.

Учені справедливо стверджують, що вивчення іноземних мов служить не тільки для задоволення потреби в комунікації, а й дозволяє долучатися до інших способів мислення, відчуття, поведінки, до «інших» людських цінностей. Мова в даному випадку є не тільки засобом спілкування й вираження думки, але й засобом акумулювання і трансляції культурних цінностей. «Дидактико-методичні основи англійської мови передбачають формування діяльнісних основ володіння нею. Крім того, іноземна мова як навчальний предмет має особливу здатність до інтеграції з іншими предметами, яка випливає з самої природи мови як засобу прийому і передачі інформації як засобу спілкування» [8, с. 232–234].

Полікультурне виховання виступає у вигляді системи, що виявляється в міжкультурній взаємодії, формується у процесі вивчення іноземної мови і дозволяє освоювати не тільки лінгвокраїнознавчі й соціокультурні знання, але й комунікативні й соціальні компетенції особистості. Воно залежить від розвитку сучасної цивілізації, рівня розвитку суспільства, взаємозв'язку культури і освіти, способів культурної ідентифікації.

**Висновки.** Таким чином, міжкультурна комунікація є невід'ємним складником професійної підготовки менеджерів туризму, що забезпечує професійну підготовку з урахуванням культуротворчості професійної туристичної діяльності й формування творчої, толерантної, комунікативної особистості фахівця. Метою формування готовності до міжкультурної комунікації має стати досягнення адекватності й ефективності спілкування, тобто досягнення комунікативних цілей.

#### Список використаних джерел

1. Котенко О. В. Педагогічні умови розвитку полікультурної компетентності вчителів зарубіжної літератури як фактор зростання професіоналізму / О. В. Котенко // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 10 (109). – С. 38–41.
2. Мордань О. І. Полікультурне виховання в сучасній школі. [Електронний ресурс] / О. І. Мордань // Режим доступу: <http://nauka.zinet.info/6/mordan.php>
3. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. / В. М. Манакін. – Київ : ВЦ «Академія», 2012. – 288 с.
4. М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація» / І. Ю. М'язова // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2006. – № 8. – С. 108–113.
5. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – Київ : Академія, 2004. – 343 с.
6. Морська І. І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / І. І. Морська // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – Київ : Ленвіт. – С. 23.
7. Федорченко В. К. Підготовка фахівців для сфери туризму. Теоретичний і методологічний аспекти : монографія / Володимир Кирилович Федорченко. – Київ : Вища школа, 2002. – 350 с.



8. Формирование поликультурных ценностей в процессе изучения иностранного языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nauka.relis.ru>
9. Котенко О. В. Критеріальний підхід до визначення рівня сформованості полікультурної компетентності майбутніх вчителів іноземних мов : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Актуальні проблеми педагогіки та психології»], (м. Львів, 7–8 жовтня 2011 р.) : у 2-х частинах. – Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2011. – Ч. 2. – С. 9–12.
10. Галицька М. М. Мовленнєвий етикет як елемент культури іншомовного спілкування менеджерів туризму / М. М. Галицька // Іноземні мови в навчальних закладах. Науково-методичний журнал. – Київ, 2004. – № 3. – С. 134–140.
11. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навчальний посібник / В. В. Кузьменко, Л. А. Гончаренко. – Херсон : РІПО, 2006. – 92 с.
12. Лощенкова І. Ф. Полікультурне виховання майбутніх учителів у процесі вивчення іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ірина Феліксівна Лощенкова. – Київ : Інститут проблем виховання АПН України. – Київ, 2004. – 224 с.

#### References

1. Kotenko, O. V. (2010). Pedagogical Conditions of the Development of Foreign Literature Teachers' Multicultural Competence as a Growth of Professionalism. *Imidg suchasnogo pedagoga (Image of a modern teacher)*, 10 (109), 38–41 (in Ukr.)
2. Mordan, O. I. *Polycultural education at Modern School*. Retrieved from <http://nauka.zinet.info/6/mordan.php> (in Ukr.)
3. Manakin, V. M. (2012). *Language and Intercultural Communication: textbook*. Kyiv: Academic Center (in Ukr.)
4. Myazova, I. Y. (2006). Peculiarities of the interpretation of the concept «intercultural communication». *Fylosofs'ky problem gumanitarnykh nauk (Philosophical problems of the humanities)*, 8, 108–113 (in Ukr.)
5. Batsevich, F. S. (2014). *Fundamentals of communicative linguistics*. Kyiv: Academy (in Ukr.)
6. Morska, I. I. (2002). Modern tendencies in the teaching of foreign languages for special purposes. *Inozemny movy (Foreign languages)*, 2, 23 (in Ukr.)
7. Fedorchenko, V. K. (2002). *Training of specialists for tourism. Theoretical and methodological aspects: monograph*. Kyiv: Higher school (in Ukr.)
8. *Formation of multicultural values in the process of foreign languages studying* Retrieved from <http://nauka.relis.ru> (in Russ.)
9. Kotenko, O. V. (2011). *Criteria approach to determination of formation level of multicultural competence of future foreign languages teachers : materials of the International science-practice conf. [«Actual problems of pedagogy and psychology»]*, (Lviv, Ukraine, October 7-8), in 2 parts. Lviv: Lviv Pedagogical Community (in Ukr.)
10. Galytskaya, M. M. (2004). *Linguistic etiquette as an element of the culture of foreign language communication of tourism managers*. *Inozemny movy v navchal'nyh zakladah (Foreign languages in educational institutions. Scientific and Methodological Magazine)*, 3, 134–140 (in Ukr.)
11. Kuzmenko, V. V., & Goncharenko, L. A. (2006). *Formation of Multicultural Competence of Secondary School Teachers: textbook*. Kherson: RIPO (in Ukr.)
12. Loschenova, I. F. (2004). *Multicultural education of future teachers in the process of studying foreign languages: Dis. ... Candidate of Pedagogics: 13.00.07*. Kyiv: Institute for Education Problems of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (in Ukr.)

**Abstract.** *NEKOZ Irina Veniaminivna. The issue of deepening the multicultural orientation of language training of future specialists in the field of tourism.*

**Introduction.** *One of the aims of higher education is to involve young people into global values, to form students' ability to communicate and interact with representatives of other cultures in the world. Due to the important role of languages in the modern world, the task of teaching languages and improving the students' level of language training is on the agenda.*

**The purpose** of the article is to find out the place and role of intercultural communication in the field of professional activity of future tourism specialists.

**Results.** *The issues of multiculturalism and professionalism are closely connected. This is especially true in respect of training of highly skilled professionals, in particular, future specialists in the field of tourism. The extension of the multicultural orientation of students' linguistic training in the conditions of global education, which results in the development of students' multicultural competence, becomes a factor in the formation of a tolerant consciousness of the individual. Means of multicultural education can be educational games, investigation of different cultures and national*

*peculiarities. The teachers of our department implement effective forms and methods of work for the accomplishment of the tasks. We constantly update not only the educational material, but approaches to its application. Our practical progress is based on the theoretical investigations.*

*The nature of communication changed with the growth of globalization changes, the extension of international contacts, and the internationalization of society in general. The analysis of scientific resources on problems of intercultural communication brings about **the conclusion** that only the study of the interrelationship between culture and communication through the identification of cultural models and the application of the gained knowledge are necessary steps to overcome misunderstandings and conflicts.*

**Key words:** *intercultural communication; multicultural education; multiculturalism; professional tourism education; formation of multicultural personality; language education in multicultural space; cultural orientation of professional training; interrelationship between culture and communication.*

*Одержано редакцією 15.09.2017  
Прийнято до публікації 29.09.2017*

**УДК 377 (045)**

**НІКОЛАЄСКУ Інна Олександрівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
докторант кафедри педагогіки вищої школи  
і освітнього менеджменту,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького, Україна  
*e-mail: nikolaesky@ukr.net*

### **КЕРІВНИЦТВО ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЮ РОБОТОЮ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК СФЕРА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

***Анотація.** Презентовано досвід здійснення дослідно-експериментальної роботи загальноосвітніх навчальних закладів і ролі викладача щодо її керівництва. Зазначено, що керівництво викладачами системи післядипломної педагогічної освіти дослідно-експериментальною роботою загальноосвітніх навчальних закладів є однією з науково-методичних сфер професійно-педагогічної самореалізації. Висвітлено результати проведення дослідно-експериментальної роботи з проблеми підвищення якості освітніх послуг загальноосвітніх навчальних закладів. На рівні перспектив подальшого дослідження виокремлено роботу з упровадження інноваційних форм і методів методичного супроводу суб'єктів дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня.*

***Ключові слова:** дослідно-експериментальна робота; освітні послуги; професійно-педагогічна самореалізація; викладач; система післядипломної педагогічної освіти; інформаційно-комунікаційні технології; науково-методичний семінар; телекомунікаційні технології; круглий стіл.*

**Постановка проблеми.** Кардинальні зміни, що відбуваються в останні десятиліття в економічній і соціальній сферах України, зародження інформаційного суспільства, стрімкий розвиток наукових знань, інформаційних і комунікаційних технологій потребують нових вимог до науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти, які здатні не лише поєднувати глибокі фундаментальні знання й практичну підготовку, але й застосовувати новітні досягнення

педагогічної науки, прогнозувати результати освітнього процесу, проводити дослідно-експериментальну роботу і впроваджувати ефективні інновації в освітній процес шкіл.

У цих умовах незмірно зростає роль викладача як наукового керівника, консультанта щодо розвитку дослідно-експериментальної роботи загальноосвітніх навчальних закладів і здійснення керівництва цього процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Останнім часом в освітній галузі підвищилася увага до проблем організації дослідно-експериментальної роботи в закладах освіти в наукових дослідженнях Т. Волобуєвої, Л. Даниленко, Н. Кушнарєнко, О. Чернишова, В. Шейка та інших. Аналіз сучасних наукових джерел засвідчив, що існують роботи, у яких розкрито сутність, форми, засоби і методи науково-дослідної роботи (В. Андрєєв, Г. Артемчук, Б. Бальзамов, А. Воробйов, М. Донченко, Г. Кловак, О. Крушельницька, А. Лушников, О. Микитюк, О. Овакімян та інші), але керівництво дослідно-експериментальною роботою ще не розглядалося як сфера професійно-педагогічної самореалізації викладача системи післядипломної педагогічної освіти.

**Мета статті** – презентувати результати дослідно-експериментальної роботи загальноосвітніх навчальних закладів Черкаського регіону з проблеми підвищення якості освітніх послуг і ролі викладачів системи післядипломної освіти в її керівництві.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідно-експериментальна робота є складником регіональної освітньої політики і має на меті розроблення й упровадження педагогічних інновацій, що пов'язані з розв'язанням проблем практичної дошкільної, загальної середньої, позашкільної та післядипломної освіти. Перераховані чинники формують особливі вимоги до науково-методичної діяльності викладачів системи післядипломної освіти щодо організації дослідно-експериментальної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів і педагогічних колективів-учасників дослідно-експериментальної роботи, які виконують функцію наукового консультанта, керівника, тьютора. Загальновідомо, що науково-педагогічні працівники мають не лише володіти дослідницькими навичками, оперувати науковими категоріями, а й уміти забезпечувати методичний супровід дослідно-експериментального пошуку в закладах освіти, ефективно застосовувати його можливості для методичної роботи.

Власний практичний досвід щодо керівництва дослідно-експериментальною роботою регіонального рівня переконливо доводить, що окрім дидактики викладачеві як науковому консультанту і керівнику цієї діяльності необхідно оволодіти також прикладними аспектами організації наукової діяльності, що представлена певними алгоритмами (переліком і послідовністю дій, схемами). Саме цей аспект має зорієнтувати викладачів у напрямі управління системою дослідно-експериментальною роботою в загальноосвітніх навчальних закладах.

Коротко презентуємо результати власного керівництва дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня, яке здійснювалося відповідно до наказу Департаменту освіти і науки Черкаської обласної державної адміністрації № 67 від 17.03.2014 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи з теми «Організаційно-педагогічні умови підвищення якості освітніх послуг загальноосвітніх навчальних закладів» на базі Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради».

До участі в дослідно-експериментальній роботі було подано заявки від 9 навчальних закладів, проте активними виявилися лише 2 загальноосвітні навчальні заклади, зокрема Шрамківська ЗОШ I-III ступенів Драбівської районної ради та Драбово-Пристанційна ЗОШ I-III ступенів Драбівської районної ради.

За час проведення дослідно-експериментальної роботи *Шрамківською загальноосвітньою школою I-III ступенів Драбівської районної ради Черкаської області* відновлено роботу *батьківського університету «Освіта для батьків»*. Варто

значити, що робота педагогічного колективу школи з батьками здійснювалася за напрямками організаційної роботи школи з сім'єю, підвищенням педагогічної культури і просвітницької роботи батьків. В організаційній роботі доцільним є поєднання індивідуальних, групових, колективних і масових форм роботи. Серед основних провідне місце займали індивідуальні бесіди, які відбувалися як за ініціативою самих батьків, так і за сприяння класного керівника, соціального педагога чи психолога. Позитивним моментом реалізації початкового етапу експерименту є те, що його впровадження відбувалося не лише шляхом здійснення виховного впливу на учасників цільових груп, тобто дітей, батьків, учителів, а й у навчальній діяльності – через викладання навчальних дисциплін. Відповідно до цього і з метою отримання якісних освітніх послуг, нових знань учнів понад існуючий стандарт у школі організовано такі *факультативи*: «Практикум із синтаксису української мови» (10 клас), «Цікава орфографія» (6 клас), «Виразне читання» (7-9 клас), «Історія українського письменства» (8 клас), «Практикум з правопису» (українська мова, 8 клас), «Хімічні реакції» (8 клас), «Літературна мозаїка» (6 клас), «Основи інформаційних технологій» (9 клас), «Рівний-рівному» (10 клас), «Основи психології особистості» (11 клас), «Аптека природи» (5 клас), «Історичні постаті» (8 клас).

Відповідно до мети і завдань експерименту найбільш *поширеними темами досліджень у галузі маркетингу* вчителі закладу обрали такі: «Становлення сучасного педагога як суб'єкта інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи», «Побудова системи задоволення потреб споживача на підставі аналізу результатів попередньої діагностики потреб потенційних освітніх послуг», «Диферсифікаційні напрями маркетингу (розширення асортименту аналогами товару чи послуги, надання нових послуг вже наявним клієнтам, використання нових технологій)», «Інтеграційний напрям маркетингу (контроль за появою конкурентів)», «Інноваційні технології навчання».

З метою оптимізації діяльності закладу щодо надання якісних освітніх послуг на всіх рівнях їх споживання було організовано роботу *інтелектуального клубу «Відродження»* для вчителів, батьків і громадськості селища.

Педагогічний колектив *Драбово-Пристанційної ЗОШ I-III ступенів Драбівської районної ради Черкаської області* проводив дослідно-експериментальну роботу в рамках становлення комплексу-моделі «Школа-село» на засадах євроінтеграції. Протягом 2014-2017 рр. педагогічним колективом у рамках проблеми дослідження проведено такі методичні заходи:

- *науково-теоретичний семінар* «Законодавча база та державні документи, що регламентують діяльність експериментальних загальноосвітніх навчальних закладів». У результаті роботи семінару було створено паперову й електронну базу державних документів, які є основою проведення дослідження;
- *педагогічна рада* з проблеми «Організаційно-педагогічні умови підвищення якості освітніх послуг ЗНЗ». На засіданні педради було проаналізовано стан, проблеми й умови підвищення якості освітніх послуг у школі;
- *педагогічні читання* за темою «Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження маркетингових досліджень в освіті», готуючись до яких учителі познайомилися з працями З. Рябової, Т. Оболенської, М. Литвинова, В. Маркова, А. Панкрухіна, Е. Песоцкої, В. Уколова та ін.;
- *круглий стіл* із питання «Модель випускника школи», у результаті роботи якого були визначені компетентнісні характеристики випускника школи в умовах соціально орієнтованої ринкової економіки;
- *проблемний семінар* «Підвищення конкурентоспроможності ЗНЗ через інноваційну діяльність»;

– *теоретичні семінари* на тему «Європейська освіта для європейської країни», «Основні характеристики освітніх послуг школи в контексті освітнього маркетингу».

Ці заходи були спрямовані на неперервний розвиток цілого ряду компетентностей, які сприяють інноваційному потенціалу закладу освіти і дають змогу учням школи-майбутнім абітурієнтам основу для працевлаштування, особистої реалізації та розвитку, соціальної інтеграції та активного громадянства.

Під час роботи інструктивно-методичної наради за темою «Європейський вимір навчання в школі» творчими групами створено навчальні програми і проекти з факультативу, а також розпочато формування методичного бюлетеню з розробками уроків із включенням матеріалів шкільного факультативу «Європейська спільнота».

У рамках експерименту спільно з педагогічним колективом та учнями школи створено постійно діючий шкільний Євроклуб «Європейська спільнота», який є шкільною організацією, що діє з метою спілкування, обміну інформацією, розширення знань про Європу та Європейський Союз, виховання молоді в дусі спільних європейських цінностей, створення умов для самореалізації й гармонійного розвитку особистості.

Важливого значення під час підготовчого етапу експерименту було приділено роботі з батьками учнів. З метою залучення батьків до дослідно-експериментальної роботи і надання відповідної інформації з теми дослідження було проведено *проблемний семінар* «Чим може бути корисним європейський досвід викладання в українській школі?».

Однією з організаційно-педагогічних умов підвищення якості освітніх послуг загальноосвітніх навчальних закладів стала робота з громадськістю. Відповідно до реалізації цієї умови було *підписання договору між школою та школою польської мови в Черкасах*, а також *підписання угоди про Євроатлантичну співпрацю з Інститутом трансформації суспільства*.

Як результат проведення дослідно-експериментальної роботи «Організаційно-педагогічні умови підвищення якості освітніх послуг загальноосвітніх навчальних закладів» було підготовлено та видано *підручник* Л. Чернової, директора школи, «*Становлення комплексу-моделі «Школа-село» на засадах євроінтеграції*».

Педагогічний колектив *Безбородьківської ЗОШ I-III ступенів Драбівської районної ради Черкаської області* в рамках дослідно-експериментальної роботи виокремив одну з організаційно-педагогічних умов підвищення якості освітніх послуг загальноосвітніх навчальних закладів і надав їй вагомому значення. Під час засідання творчої групи було з'ясовано, що ефективність освітніх послуг буде залежати від збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів закладу, від створення освітнього середовища, що спрямоване на збереження й зміцнення здоров'я дітей, покращення їхнього настрою та самопочуття, створення сприятливих умов для розвитку і саморозвитку, покращення функціонального стану організму, підвищення адаптаційних можливостей і формування мотивації на здоровий спосіб життя.

Дослідивши існуючі технології здоров'язбереження за кордоном і в Україні, проведено *круглий стіл за участю батьків і вчителів з елементами тренінгу* на тему «Як виховати дитину фізично здоровою?», визначено напрям подальшого розвитку школи в умовах експерименту «Апїтерапія» (лікування бджолами).

Відповідно до програми дослідно-експериментальної роботи за темою дослідження педагогічним колективом *Черкаської спеціалізованої школи I-III ступенів № 13 Черкаської міської ради* окрім основних завдань експерименту було вивчено питання *інноваційної та експериментальної роботи в освітніх закладах України та світу з проблеми підвищення якості освітніх послуг*. Як результат цієї роботи педагогічним колективом закладу було здійснено *впровадження елементів*

дистанційного навчання – робота в інформаційному середовищі «Мережеве місто Україна» та оновлено сайт школи (режим доступу: [http:// school13.ck.ua](http://school13.ck.ua)), уведено структурний компонент «Експериментальна робота», що містить такі елементи: технологічний паспорт інновації, нормативні документи, експериментальна робота (висвітлюються проведені заходи за темою експерименту, розміщуються статті, презентації), фотоматеріали.

З метою підвищення рівня професійної компетентності педагогічного колективу організовано науково-методичний супровід дослідно-експериментальної роботи, зокрема:

- семінар для директорів загальноосвітніх шкіл Тальнівського району «Застосування ІКТ в управлінській діяльності керівника закладу освіти»;
- заняття міської школи професійної адаптації молодих учителів іноземних мов із теми «Формування лексичних і граматичних навичок при використанні пісень на уроках іноземної мови»;
- участь у Першому установчому засіданні «Створення Центру Освітніх Комунікацій» (м. Бровари, березень 2014 р.);
- участь у Першому освітньому фестивалі «Інтерактивний світ знань Epson» (м. Київ, травень 2014 р.).

З метою підвищення якості освітніх послуг педагогічним колективом розробляється і рекомендується до впровадження програма створення уроків у *Master Tool та Easy School Book – усі уроки в одній електронній книзі*. Учителі працюють в інформаційному середовищі «Мережеве місто Україна», надають додаткові освітні послуги на платформі Adobe Connect Pro, створюють інтерактивне календарне планування. Цілком нові можливості для учнів і викладачів надають телекомунікаційні технології. Учні одержують доступ до професійних банків і бази даних, опановують наукові проблеми, обмінюються результатами з іншими дослідниками у своїй галузі. Школярі мають змогу брати участь в Інтернет-олімпіадах, турнірах, одержують унікальну можливість спілкуватися практично по всьому світові.

Підсумовуючи зазначене вище, наголосимо, що під час проведення дослідно-експериментальної роботи і здійснення керівництва нами як науковим консультантом було розроблено програму дослідно-експериментальної роботи з запропонованою низкою науково-методичних заходів. Перед початком дослідно-експериментальної роботи з теми «Організаційно-педагогічні умови підвищення якості освітніх послуг загальноосвітніх навчальних закладів» нами у формі круглого столу проведено наукове консультування щодо загальних питань у розрізі досліджуваної проблеми і реалізації етапів дослідно-експериментальної роботи. Спільно з керівниками експериментально-дослідних майданчиків розробляють механізм взаємодії всіх суб'єктів дослідно-експериментальної роботи з урахуванням основних положень про інноваційну і дослідно-експериментальну роботу, здійснюють діагностику змін стану об'єкта і предметів дослідно-експериментальної роботи.

Протягом усього експерименту нами здійснювався науково-методичний супровід дослідно-експериментальної роботи загальноосвітніх навчальних закладів, який полягав у забезпеченні взаємодії щодо впровадження освітніх інновацій; упровадженні нової технології та певної послідовності дій, що мають забезпечити конкретний професійно значущий результат; апробації педагогічної системи для визначення і приведення у відповідність мети, змісту, методів дослідно-експериментальної роботи і взаємодії суб'єктів науково-методичного супроводу.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, аналіз діяльності експериментальних закладів освіти регіону показав достатній рівень реалізації задумів та очікуваних результатів.

Серед перспектив подальшого дослідження цієї проблеми виокремлюємо роботу щодо впровадження інноваційних форм і методів методичного супроводу суб'єктів дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня.

#### Список використаних джерел

1. Введение в научное исследование по педагогике / под ред. В. И. Журавлева. – Москва : Педагогика, 1988. – 237 с.
2. Безбородківська загальноосвітня школа I-III ступенів Драбівської районної ради Черкаської області. – [Електронний ресурс] : Web-сайт. – Режим доступу : <http://bezborodkyzosh.at.ua/>
3. Гаврилюк О. С. Організація дослідно-експериментальної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі / О. С. Гаврилюк // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 4 (52). – С. 26–32.
4. Драбово-Пристанційна загальноосвітня школа I-III ступенів Драбівської районної ради Черкаської області. – [Електронний ресурс] : Web-сайт. – Режим доступу : <http://drabovo-prustan.ucoz.ru/>
5. Комка О. Дослідно-експериментальна та інноваційна діяльність у сучасних закладах освіти / О. Комка // Майбутня. – 2014. – № 13 (липень–серпень). – С. 81–84.
6. Черкаська спеціалізована школа I-III ступенів № 13 Черкаської міської ради. – [Електронний ресурс] : Web-сайт. – Режим доступу : <http://school13.ck.ua/site/>
7. Чернишов О. І. Науково-методичний супровід експериментально-дослідної роботи в регіоні / О. І. Чернишов // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2013. – № 2 (15). – С. 60–64.
8. Чернишов О. І. Організація науково-дослідницької роботи в освітній установі : методичний посіб. / О. І. Чернишов, Т. Б. Волобуєва. – Донецьк : «Витоки» Днобл ППО, 2007. – 148 с.
9. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – Київ : Знання – Прес, 2002. – 295 с.
10. Шрамківська загальноосвітня школа I-III ступенів Драбівської районної ради Черкаської області. – [Електронний ресурс] : Web-сайт. – Режим доступу : <http://shramkowka.at.ua/>

#### References

1. *Introduction to scientific research on pedagogy*. (1988). (Ed. by Zuravlev, V. I.) Moscow (in Russ.)
2. *Bezborodivka secondary school of the I-III grades of Drabiv district council of Cherkassy region*. Retrieved from <http://bezborodkyzosh.at.ua/> (in Ukr.)
3. Gavryliuk, O. S. (2015). Organization of experimental and experimental activity in a general educational institution. *Tavriys'kyi visnyk osvity (Taurian Journal of Education)*, 4 (52), 26–32 (in Ukr.)
4. *Drabovo-Secondary secondary school of I-III grades of Drabiv district council of Cherkassy region*. Retrieved from <http://drabovo-prustan.ucoz.ru/> (in Ukr.)
5. Komka, O. (2014). *Experimental and innovative activity in modern educational institutions*. *Maybutnya (The future)*, 13, 81–84 (in Ukr.)
6. *Cherkasy specialized school of I-III degrees № 13 of Cherkasy city council*. Retrieved from <http://school13.ck.ua/site/> (in Ukr.)
7. Chernyshov, O. I. (2013). Scientific and methodological support of experimental research work in the region. *Naukova skarbnytsya osvity Donechchyny (Scientific treasury of education of Donetsk region)*, 2 (15), 60–64 (in Ukr.)
8. Chernyshov, O. I. (2007). *Organization of research work in an educational institution: methodical manual* (in Ukr.)
9. Shaiko, V. M., & Kushnarenko, N. M. (2002). *Organization and methods of research and development: textbook* (in Ukr.)
10. *Shramkiv secondary school of I-III grades of Drabiv district council of Cherkassy region*. Retrieved from <http://shramkowka.at.ua/> (in Ukr.)

**Abstract.** *NIKOLAESKU Inna Oleksandrivna. Management of research-experimental work of general learning educational institutions as a field of professional and pedagogical self-realization of the pedagogical education system's teacher*

**Introduction.** *In the conditions of the entry of Ukraine into the world educational space, the development of research-experimental work of the school and the involvement of teachers of the system of postgraduate pedagogical education are important to this process..*

**Purpose.** *The results of own research of the leadership of research-experimental work of secondary educational institutions of the regional level are presented.*

**Results.** *The implementation of one of the organizational and pedagogical conditions of vocational and pedagogical self-realization of teachers of postgraduate education is considered.*

*We have identified leadership in the research-experimental work of general education institutions. It is noted that the teacher during the leadership of experimental work professionally self-actualized as a scientific adviser, head, tutor. The results of research-experimental work of the regional level on the problem of improving the quality of educational services of general educational institutions are presented. The role of the teacher in the implementation of research-experimental work is highlighted.*

**Originality.** *The main results of the leadership of research-experimental work of separate schools of Cherkasy region are presented. The challenge and purpose of experiment was to approbate the organizational and pedagogical conditions for improving the quality of educational services of general education institutions. Briefly describes the various forms and methods used by experimental institutions during the elaboration of a leading research problem. The main results that the school achieved during the experiment was mentioned: the development of textbooks, seminars at the regional and Ukrainian levels, the discussion of school clubs and Internet sites.*

**Conclusion.** *The leadership of the research-experimental work of general educational institutions is one of the areas of professional and pedagogical self-realization of the accountant system of postgraduate education. Prospects for further research – introduction of innovative forms and methods of methodological support of subjects of research-experimental research work of the regional level.*

**Key words:** *experimental and experimental work; educational services; vocational and pedagogical self-realization; teacher of postgraduate pedagogical education system; information and communication technologies; scientific and methodical seminar; telecommunication technologies; forms and methods of training.*

*Одержано редакцією 30.09.2017*

*Прийнято до публікації 05.10.2017*

**378.147 (045)**

**НІНОВА Тетяна Степанівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової освіти,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького, Україна  
*e-mail: ninova@ukr.net*

### **ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**Анотація.** *Розглянуто сутність і виявлено основні суперечності, що доводять необхідність удосконалення процесу формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи. Проведено аналіз поняття «екологічна свідомість», визначено структуру екологічної свідомості майбутнього вчителя та її компоненти. Представлені результати й аналіз анкетування студентів 1-3-х курсів спеціальності 013 «Початкова освіта» з метою виявлення рівня екологічних знань і свідомості. Установлені педагогічні умови, які сприятимуть удосконаленню процесу формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.*

**Ключові слова:** *екологічна свідомість; структура екологічної свідомості; педагогічні умови формування екологічної свідомості; професійна підготовка вчителя; екологічна компетентність.*



**Постановка проблеми.** Вимоги сьогодення потребують удосконалення екологічної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що зумовлено необхідністю виховання молодого покоління країни, яке здатне дбайливо ставитися до природного середовища, розумно застосовувати його багатства.

На ці аспекти звернено увагу в державних документах про освіту: «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепції неперервної екологічної освіти і виховання в Україні». Механізмом забезпечення нової освітньої парадигми у шкільному навчанні стала реформа «Нова школа: Простір освітніх можливостей», у якій визначено десять основних компетентностей, що має розвинути школа в учнів. Визначена компетенція «Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя» [1, с. 14] може бути сформована в учнів початкової школи тільки за умови високого рівня екологічної свідомості і культури самого вчителя. Тому формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки є важливим питанням удосконалення освітнього процесу у вищій школі.

**Аналіз останніх публікацій.** Значна кількість наукових досліджень присвячена означеному питанню. Серед вітчизняних учених вплив знань про природу на формування моральних якостей особистості та ставлення її до довкілля відзначали видатні педагоги В. Вернадський, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін. Значенню екологічних знань у процесі формування екологічної культури особистості присвячені праці М. Бауера, Г. Білявського, Н. Левчука, А. Некоса. Питання екологічної підготовки студентів вищих закладів освіти, формування екологічної культури були предметом вивчення Н. Грейди, О. Пруцакової, С. Совгіри, М. Шаповал, М. Швед, Н. Ясінської. Особливості формування екологічної культури фахівця досліджено в працях С. Дерябо, А. Захлебного, Г. Ільїної, Л. Печко, І. Суравегіної, Г. Тарасенко. Закономірностям впливу екологічного виховання на формування екологічної свідомості присвячені роботи А. Кочергіна, Е. Гірусова, концепції професійної підготовки студентів – дослідження Л. Барановської, Т. Вайди, Р. Гуревича, Н. Єфіменко, В. Ключко, М. Козяр, Л. Лук'янової, Н. Мойсеюк, Т. Нінової. Мету, завдання і принципи екологічної освіти вивчали Н. Авраменко, П. Бачинський, Г. Білявський, С. Павлюченко, О. Мітрасова, В. Танська та ін.

Аналіз педагогічної та навчально-методичної літератури з теми дослідження дозволяє окреслити суперечності, що доводять необхідність удосконалення процесу формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи, зокрема: між сучасними вимогами до рівня еколого-професійної підготовки майбутніх фахівців та реальним станом їх підготовки у вищій школі; між необхідністю наскрізної екологізації змісту освітнього процесу та потребою в сучасних навчальних програмах професійної підготовки студентів у вищій школі, які сприятимуть підвищенню якості формування професійної екологічної свідомості майбутнього фахівця; між доцільністю формування в майбутніх фахівців екологічних знань і вмій щодо збереження й поліпшення стану навколишнього середовища та недостатністю науково обґрунтованих сучасних педагогічних технологій, реалізація яких забезпечує ефективність цього процесу.

Відзначаючи необхідність відповідних знань і переконань для розумного спілкування суспільства з природою, дослідники вважають, що екологізація матеріальної й духовної діяльності суспільства є умовою подолання екологічної кризи, а забезпечення гармонії в взаємовідносинах суспільства і природи можливі тільки внаслідок зміни світоглядних позицій самої людини. Такий підхід потребує вивчення проблеми динаміки формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

**Мета дослідження:** розглянути динаміку формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Єдиного тлумачення поняття «екологічної свідомості» немає. Проте існують кілька визначень, зокрема: «науково-практичне відображення зв'язку людини й суспільства з теперішнім і майбутнім навколишнім середовищем, необхідність гармонізації відносин між ними»; «звичайна буденна людська свідомість, що змістово спрямована екологічними сенсами»; «сукупність екологічних уявлень, ставлень до природи, стратегій і технологій взаємодії з нею».

У психолого-педагогічній літературі обґрунтовано декілька підходів до визначення змісту поняття «екологічна свідомість». Так, Е. Гірусов розглядає екологічну свідомість як складник екологічної культури, як сукупність поглядів, теорій, емоцій, що відображають проблеми співвідношення суспільства і природного середовища у плані «забезпечення прогресу в єдності з природним середовищем» [2, с. 82]. Натомість В. Скребець вважає, що це «рівень психічного відтворення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, саморефлексія місця й ролі людини в біологічному, фізичному, хімічному світі, а також саморегулювання та наповнення цього відтворення екологічним змістом» [3, с. 48]. Екологічній свідомості, на думку автора, властиві всі ознаки усвідомленої діяльності людини з тією особливістю, що вона ініційована екологічним сенсом.

Російські психологи С. Дерябо та В. Ясвін під екологічною свідомістю розуміють «сукупність екологічних уявлень, існуючого ставлення до природи, а також відповідних стратегій і технологій взаємодії з нею» [4, с. 11].

В. Панов вважає екологічну свідомість атрибутом, тобто властивістю людини як компонента відношень у системі відношення «людина – природа». Структуру екологічної свідомості автор бачить у сукупності уявлень людини про взаємозв'язки в означеній системі, особистісному ставленні та технологіях взаємодії людини і природи, життєвих екологічно орієнтованих цінностях людини [4, с. 91].

В. Медведєв та А. Алдашова [5, с. 162] розвивають вищезазначений підхід і виокремлюють такі характеристики екологічної свідомості: ступінь відображення в екологічній свідомості суспільних цінностей та інститутів; вираженість в екологічній свідомості прогностичних елементів у ситуації вибору критеріїв розв'язання конкретної екологічної проблеми, тобто орієнтації на «теперішнє заради майбутнього»; особливості орієнтації екологічної свідомості на колектив, суспільство; можливість протидіяти екологічним негараздам, брати участь у ліквідації наслідків антропогенних екологічних катастроф.

Тобто, розкриваючи структуру екологічної свідомості нашого сучасника, учені виділяють такі основні компоненти, які відображають його соціальну сутність і регуляторні функції:

- 1) свідоме засвоєння людиною норм науково обумовленого, екологічно відповідного, раціонального природокористування і відпрацювання на цій основі системи екологічних переконань, знань, умінь, які б забезпечували оптимальну по відношенню до природи його практичну діяльність;
- 2) засвоєння норм застосування засобів організації господарської діяльності людини під кутом зору відповідального ставлення до проблем екології та збереження природи, правової культури і знань природоохоронного законодавства, екологічної ситуації, яка утворилася за місцем проживання: у регіоні, у державі, у глобальних масштабах;

- 3) розуміння себе як частини природи, яка є для людини джерелом здоров'я, гуманізму, патріотичних почуттів, моральних, естетичних та інших якостей;
- 4) усвідомлення того, що природа є суспільною цінністю.

Виділені характеристики розкривають зміст поняття «екологічна свідомість» людини, яка виступає внутрішньою детермінантою її ставлення до природи, що визначають дослідники І. Зверева, Н. Анацька, Е. Гірусов, Ф. Гісматов, І. Грабовська, Л. Лук'янова І. Сафонов, І. Суравегіна, Г. Швебс та інші.

Формування екологічної свідомості проходить, на думку Ф. Гісматова, двома шляхами «стихійно, на основі щоденної практичної діяльності, і свідомо, на основі цілеспрямованого процесу виховання і навчання у кожній сфері людської діяльності» [7, с. 71]. Натомість, на думку О. Варго, становлення екологічної свідомості відбувається поетапно у відповідності до розвитку суспільства: «... для промислового суспільства характерні зацікавленій і тривожний типи екологічної свідомості; для екологічно-проблемного суспільства – пристосувальний і об'єднуючий типи екологічної свідомості; екологічному суспільству притаманний екофільний тип екологічної свідомості» [8, с. 16].

Формування екологічно свідомої особистості, як відзначають С. Дерябо і В. Ясвін, є загальним принципом екологічної освіти, що конкретизується на трьох рівнях: – на рівні адекватних екологічних уявлень про систему «людина – природа», що сприяє розумінню їх єдності; на рівні ставлення до природи, яке визначає характер напрямів взаємодії з нею, його мотивів, стимулює поведінку і дію з погляду екологічної доцільності; на рівні вмінь і навичок застосування екологічно доцільних технологій взаємодії з природою [4, с. 22–24].

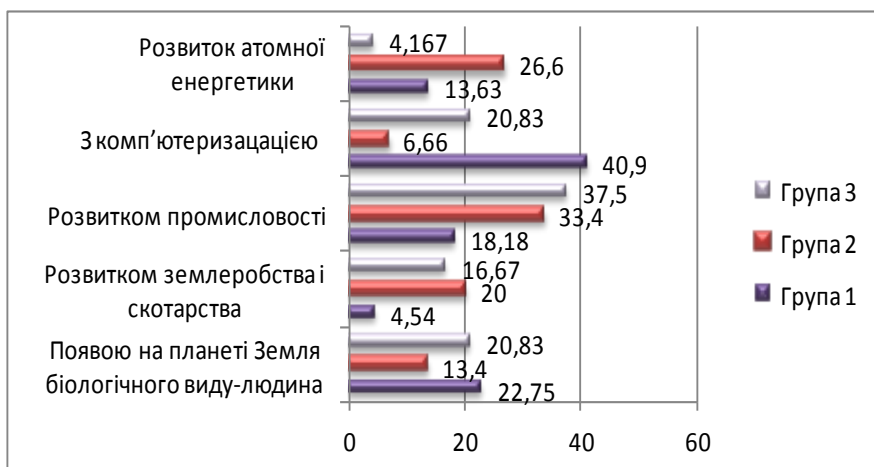
Оскільки головним орієнтиром при розв'язанні даних завдань екологічної освіти є організація такої діяльності особистості, у процесі якої відображається освоєння технологій взаємодії людини з природою, тому і формування екологічної свідомості відбувається завдяки поєднання різних організаційних форм навчання [11, с. 518].

У формуванні екологічної свідомості важливим чинником є екологічні знання, що мають особливе значення для студентів вищих закладів освіти як майбутніх природокористувачів чи освітян. Опанування будь-якою професією повинно спиратися на пріоритетну роль екологічних знань і відповідних умінь, що дозволить прогнозувати наслідки своєї професійної діяльності. Крім того, це сприяє включенню самих студентів у креативну пізнавальну діяльність.

Формування екологічної свідомості у студентів здійснюється впродовж усього освітнього процесу у вищій школі [12, с. 13]. Екологічний компонент містять навчальні предмети як природничого, так і професійного напрямів, тому повинна спостерігатися зміна рівнів екологічного ставлення до довкілля, розуміння екологічних проблем студентів різних курсів. Для встановлення рівня екологічної свідомості, екологічних знань студентів щодо питань взаємодії в системі «природа – людина», визначення усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи необхідності екологічної освіти для розвитку суспільства проведено анкетування [10] студентів 1-3-х курсів спеціальності 013 «Початкова освіта» Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наводимо результати опитування з окремих питань анкет, які найбільш яскраво розкривають результати щодо рівня екологічної свідомості студентів різних курсів. На рисунках 1-6 відображено (у %) відповіді студентів на питання анкети: група 1 – студенти 1 курсу, група 2 – студенти 2 курсу, група 3 – студенти 3 курсу.

Відповіді на питання щодо причин глобальної екологічної кризи студентами розподілилися за такими результатами (рис 1.):



**Рис.1. Результати анкетування до питання №1**

Як бачимо з рисунку, першу глобальну екологічну кризу студенти 1-го курсу пов'язують із розвитком комп'ютеризації 40,9 %, що є помилковим судженням, насправді ж вплив розвитку землеробства і скотарства, а пізніше й промисловості спричинили зміну мікроклімату, стану ґрунтів, фауни і флори, тому правильну відповідь надали тільки 22,72 % студентів 1-х курсів на відміну від студентів 2-х і 3-х курсів (відповідно тільки 53,4 % і 54,17 % дали вірну відповідь). Це є свідченням того, що екологічна освіченість студентів 1-х курсів наразі в концептуальному виді досить слабка, надто декларативна і фрагментарна, що не відповідає сучасним вимогам.

Розподіл відповідей студентів на питання щодо причин глобальних екологічних проблем сучасності представлено на рис. 2:

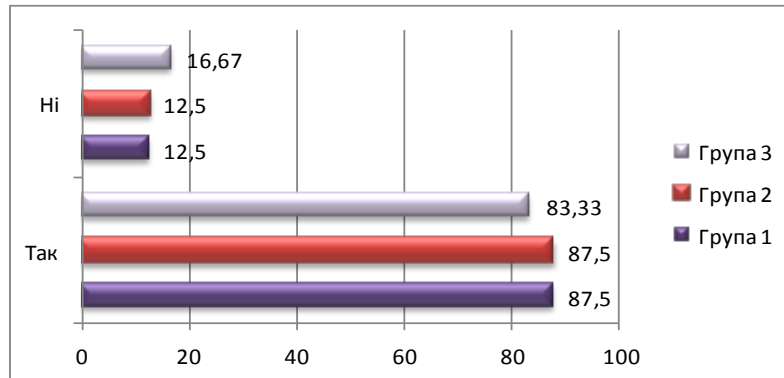


**Рис. 2. Причини глобальних екологічних проблем сучасності**

Відповідаючи на це питання, 37,93 % респондентів 1-го курсу та майже четверта частина респондентів 2-х і 3-х курсів вважають, що причиною глобальних екологічних проблем стали аварії на АЕС; такий результат міг стати наслідком отриманої інформації про аварію на Чорнобильській АЕС. Із них 17,24 % вважають, що науково-технічний прогрес і низький рівень екологічної освіти став причиною екологічної

кризи. Треба відмітити розуміння студентами 3-го курсу ролі екологічного виховання у збереженні довкілля. Це означає, що концепція підкорення природи, її перетворення за бажанням людини, за технократичним стилем мислення заради достатку людства виявилася згубною для природи. Таким чином, на старших курсах відбулося усвідомлення респондентами обов'язковості відповідального ставлення до природи, утвердилося переконання в необхідності екологічних знань.

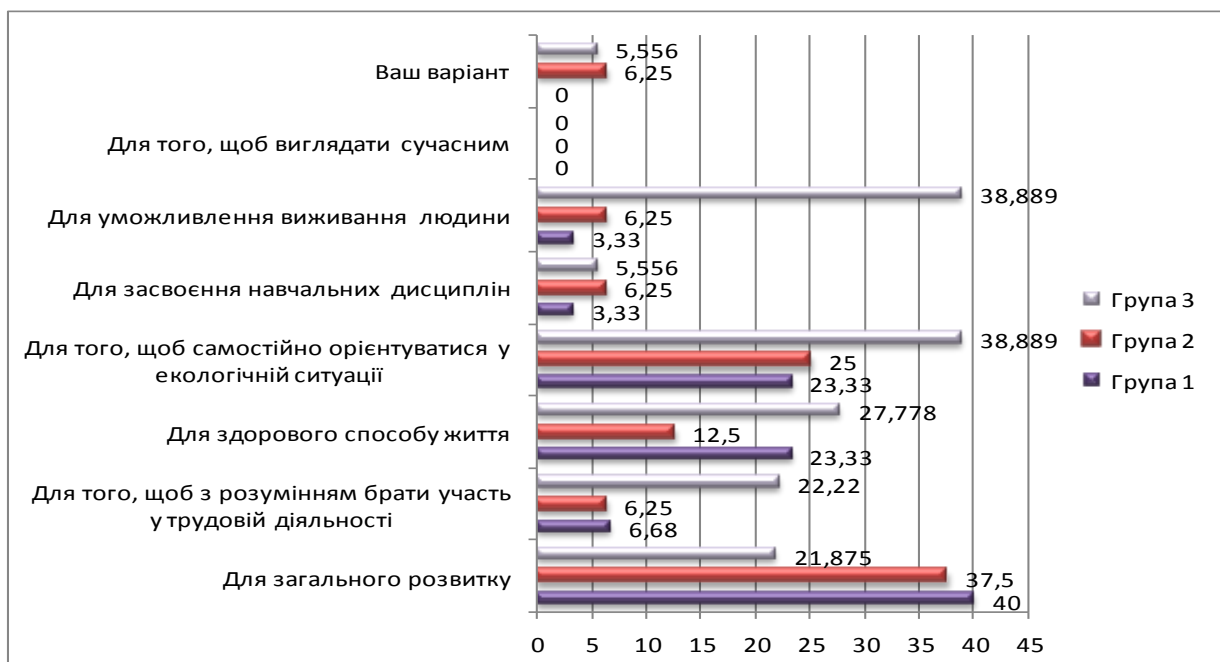
Відповіді студентів на питання актуальності для кожного екологічних знань щодо збереження довкілля представлені на рис.3:



**Рис. 3. Актуальність для кожного екологічних знань щодо збереження довкілля**

Як бачимо з рисунку, 83-87 % респондентів, даючи позитивну відповідь, передбачають, що екологічні знання пов'язані з сучасним існуванням кожної людини та її діяльністю. Негативний результат на запитання ми отримали в 12,5 – 16 % респондентів. Оскільки екологічні знання є основою формування екологічної свідомості, то в цьому випадку рівень екологічної свідомості низький, що означає недостатність екологічних знань і переконань, тобто навколишній природний світ до ціннісних орієнтацій цих студентів не включений.

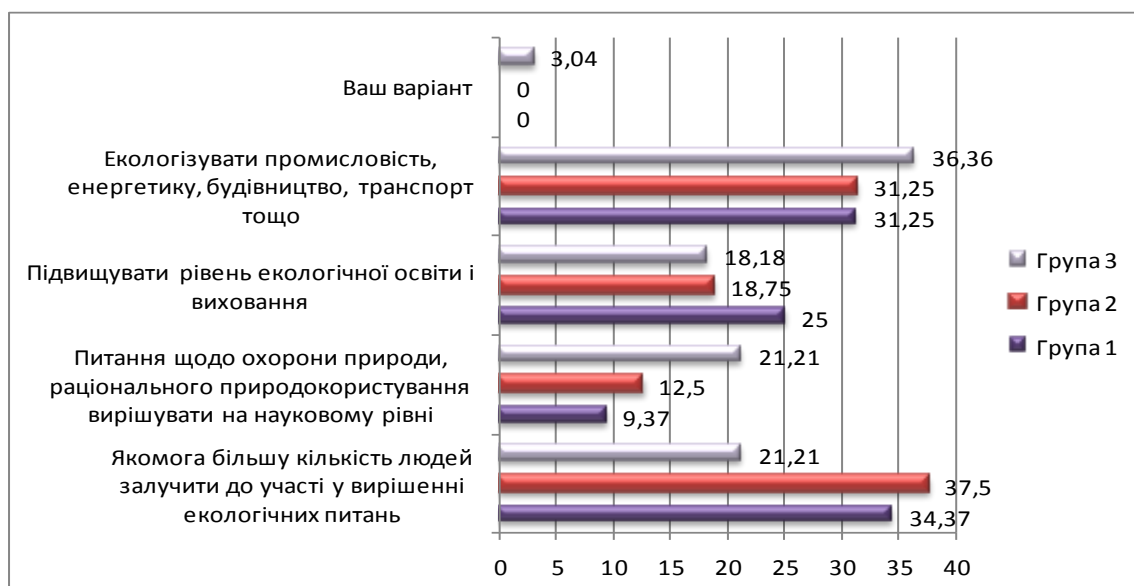
Відповіді студентів на питання щодо значущості екологічних знань для сучасної людини представлені на рис. 4:



**Рис. 4. Значущість екологічних знань для сучасної людини**

Як бачимо з рисунку, лише 22,22 % студентів 3-го курсу зазначили необхідність екологічних знань для трудової діяльності як майбутніх учителів початкової школи. Це означає, що екологічні знання в результаті навчання не стали переконаннями, тобто це є свідченням актуальності вдосконалення екологічної освіти і виховання студентів у процесі навчання. У той самий час, прагнення до самостійності в судженнях щодо екологічної ситуації мають 38 % студентів 3-го курсу, що є підґрунтям їхньої готовності до застосування знань у діяльності. У свою чергу, 40 % студентів 1-го курсу і 37,5 % студентів 2-го курсу розглядають екологічні питання лише для загального розвитку, що свідчить про недостатнє орієнтування в екологічній сфері.

Важливим, на нашу думку, є питання щодо шляхів оптимізації взаємодії в системі «людина – природа», що представлено на рис. 6:



**Рис. 6. Результати анкетування шляхів оптимізації взаємодії в системі «людина – природа»**

Понад 30 % респондентів із кожної групи віддали перевагу екологізації промисловості, а підвищенню ролі екологічної освіти і виховання лише 18-25 %, що є свідченням не зовсім повного розуміння необхідності перебудови системи цінностей сучасної людини і побудови нової стратегії розвитку країни. Ці та багато інших питань вирішуються за допомогою підвищення екологічної освіченості населення, а особливо майбутніх учителів початкової школи. Не випадково 20-37 % респондентів вважають, що для вирішення екологічних питань потрібно залучити більшу кількість людей, але ж знову таки не розуміють того, що спочатку їм потрібно надати належний рівень освіти з означених питань.

Як показує анкетування, обізнаність молоді з екологічною проблематикою є фрагментарною, недиференційованою; студенти краще орієнтуються у глобальних екологічних проблемах, ніж у проблемах своєї місцевості. Певна частина студентів вважають себе непричетними до розв'язання проблем довкілля. Причиною такого ставлення є недостатня увага до формування екологічної свідомості студентів у процесі професійної підготовки, а саме: екологічний компонент не включений до більшості навчальних програм; введення курсу «Основи екології» не є обов'язковим для студентів усіх спеціальностей; вивчення предметів професійного циклу недостатньо пов'язується з екологічними проблемами сучасності регіонального і глобального рівнів та їх причинами; недостатня увага до екологічного матеріалу під час проведення

практичних і лабораторних занять як із природничих, так із гуманітарних наук. У процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи недостатньо застосовуються гуманістично спрямовані екологізовані завдання, епізодично акцентується увага на ролі кожної людини та її впливові на довкілля, не формуються навички вивчення екологічних проблем своєї місцевості й реальної природоохоронної діяльності студентів зі збереження довкілля.

За результатами дослідження необхідними педагогічними умовами формування у студентів екологічної свідомості визначені такі:

- 1) системне введення екологічного матеріалу до всіх курсів підготовки майбутніх учителів початкової школи;
- 2) формування професійних умінь і навичок щодо висвітлення, пояснення екологічних завдань і проблем різних рівнів;
- 3) формування системи цінностей щодо природи і власної відповідальності за стан довкілля;
- 4) діяльнісний підхід до процесу формування екологічної свідомості майбутніх учителів.

На нашу думку, для формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи потрібно постійно підтримувати зв'язок між екологічним, гуманітарним і природничонауковим складниками освіти.

Одним із важливих завдань освіти має бути формування в майбутніх учителів екологічної свідомості екоцентричного типу, оскільки свідомість визначає поведінку людини, її діяльність, екологічну культуру, що, у свою чергу, приведе до належного рівня розвитку нашої країни. Екологічна свідомість формує активну громадянську позицію фахівця, тому вчитель початкової школи не може бути байдужим до середовища (як природного, так і соціального), у якому він існує.

Освіта не повинна зупинятися на стадії простої інформованості (навчання), а виходити на складні й проблематичні процеси виховання, цілеспрямованого формування особистості. Тому дуже важливим у педагогічній діяльності викладача є застосування таких форм і методів роботи, які б дозволили, незважаючи на недосконалість навчальних програм, якомога більше забезпечувати формування у студентів екологічної свідомості. Нині на перший план виходять цінності життя, пошук шляхів і засобів виживання людства за умов прогресуючого погіршення екологічної та соціальної ситуації: «Екологічний аспект наукового світогляду можна виховати, якщо знання про природу і про взаємодію людини з довкіллям перетворюються в особистісні переконання, а переконання перетворюються в дії» [2, с. 90].

У результаті екологічної освіти і виховання у студентів формуються достовірні й теоретично підтвержені знання про природу, а мислення, у свою чергу, набуває аргументованого вираження в системі знань, що дає можливість розцінювати екологічні знання як засіб реалізації екологічної діяльності у професійній сфері, виступає основою забезпечення прав наступних поколінь на гідні умови життя.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Завдання екологічної освіти і виховання майбутніх учителів початкової школи виходять за межі вивчення лише теоретичних питань. Важливо, щоб за допомогою екологічного виховання екологічні знання стали екологічними переконаннями. У цей процес також входить і виховання морального ставлення до природи, включаючи становлення екологічного знання, формування екологічного мислення, кінцевим завданням якого є забезпечення морально досконалої й екологічно доцільної поведінки майбутнього педагога, яка є однією з умов переходу суспільства до сталого розвитку.

Слід звернути увагу на те, що у процесі відношення суспільства до природи між соціумом і природою відбуваються зміни суспільної свідомості, у яких відображається

сучасна екологічна ситуація. Екологічна свідомість студентської молоді реалізується у ставленні до природного середовища, обумовлює її поведінку і діяльність. Окрім того, єдність екологічної свідомості та екологічної діяльності складає основу екологічної культури особистості. Тому формування екологічної свідомості студентів є одним із пріоритетних завдань сучасної освіти. У той самий час, розвиваючи екологічну свідомість у студентів формуємо в них екологічну компетентність, яку ми визначаємо як здатність до розв'язання екологічних задач у професійній діяльності, особистісне ставлення до життєвого середовища і готовність відповідати за наслідки своєї діяльності в цьому середовищі.

Подальші наукові розвідки у даному напрямі пов'язані з визначенням складників екологічної свідомості майбутніх учителів початкової школи та їх компонентів, що має скоригувати програми навчальних предметів, методи і шляхи у становленні екологічної свідомості студентів і враховувати віддалені наслідки щодо формування екологічної компетентності вчителя початкових класів.

#### Список використаних джерел

1. Проект Концепції «Нова школа : простір освітніх можливостей». – Київ : МОН України, 2016. – 40 с.
2. Гиросов Э. В. Экологическая культура как высшая форма гуманизма/ Э. В. Гиросов // Философия и общество. – 2009. – № 4. – С. 74–92. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.socionauki.ru/journal/files/fio/2009\\_4/ekologicheskaya\\_kultura.pdf](http://www.socionauki.ru/journal/files/fio/2009_4/ekologicheskaya_kultura.pdf)
3. Скребець В. О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи : монографія / В. О. Скребець. – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 440 с.
4. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов на Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
5. Панов В. И. Экологическая психология : Опыт построения методологии / В. И. Панов. – Москва : Наука, 2004. – 197 с.
6. Медведев В. И. Экологическое сознание : учебное пособие / В. И. Медведев, А. А. Алдашева. – Москва : Логос, 2001. – 375 с.
7. Гісматов Ф. А. Екологічна компонента у культурі педагога / Ф. А. Гісматов // Проблеми освіти. – 1996. – Вип. 4.– С. 70–72.
8. Варго О. М. Екологічна свідомість як умова становлення екологічного суспільства : автореф. дис ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / О. М. Варго ; Харківський ун-т повітряних сил ім. Івана Кожедуба. – Харків, 2006. – 21 с.
9. Кисельов М. М. Національне буття серед екологічних реалій / М. М. Кисельов, Ф. М. Канак. – Київ : Тандем, 2000. – 320 с.
10. Анацька Н. В. Екологічна освіта : знання і життєво-ціннісні орієнтації сучасної людини : дис. ... канд. філ. наук : 09.00.10 / Н. В. Анацька ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти. – Київ, 2016. – 220 с.
11. Толмачова І. М. Дидактична система підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації екологічного виховання / І. М. Толмачова, В. В. Нестеренко // Молодий вчений. – 2016. – № 12 (39). – С. 515–520. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://molodyvchenu.in.ua/ua/archive/39/>
12. Кулик Т. М. Системно-динамічні особливості розвитку екологічної свідомості студентів : автореф. дис ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. М. Кулик ; Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. – Луцьк, 2013. – 16 с.
13. Нінова Т. С. Екологічна культура як складова професійної культури майбутнього учителя / Т. С. Нінова // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 209. – Частина II. – С. 139–141.

#### References

1. *A project of Concept «New school: a space of educational possibilities»*. (2016). Kyiv: MES Ukraine (in Ukr.)
2. Girusov, E. V. (2009). Ecological culture as the highest form of humanism. *Filosofiya i obschestvoyu. (Philosophy and Society)*, 4, 74–92. (in Russ.) Retrieved from [www.socionauki.ru/journal/files/fio/2009\\_4/ekologicheskaya\\_kultura.pdf](http://www.socionauki.ru/journal/files/fio/2009_4/ekologicheskaya_kultura.pdf)
3. Skrabets, V. O. (2004). *Ecological psychology in the long-term consequences of the eco-technological catastrophe*: monograph. Kyiv: Publishing House Word (in Ukr.)



4. Deryabo, S. D., & Yasvin, V. A. (1996). *Ecological pedagogy and psychology*. Rostov on the Don: Phoenix (in Russ.)
5. Panov, V. I. (2004). *Environmental psychology: the Experience of building methodology*. Moscow: Science (in Russ.)
6. Medvedev, V. I., & Aldasheva, A. A. (2001). *Ecological Consciousness*. Moscow: Logos (in Russ.)
7. Hismatov, F. A. (1996). Ecological component in the culture of the teacher. *Problemy osvity (Problems of education)*, 4, 70–72 (in Russ.)
8. Vargo, O. M. (2006). *Ecological consciousness as a condition for the formation of an ecological society*: abstract dissertation of philosophical sciences: 09.00.03. Kharkiv (in Ukr.)
9. Kiselev, M. M., & Kanak, F. M. (2000). *Nationality among ecological realities*. Kyiv: Tandem (in Ukr.)
10. Anatskaya, N. V. (2016). *Environmental education: knowledge and life-value orientations of the modern man*: diss ...of PhD: 09.00.10. Kyiv (in Ukr.)
11. Tolmachova, I. M., & Nesterenko, V. V. (2016). Didactic system of preparation of future teachers of elementary school to organization of ecological education. *Molodyi vchenyi (Young scientist)*, 12 (39), 515–520 (in Ukr.) Retrieved from <http://molodyvchenyi.in.ua/ua/archive/39/>
12. Kulik, T. M. (2013). *System-dynamic features of development of ecological consciousness of students*: abstract dissertation of candidate psychologist sciences: 19.00.07. Lutsk (in Ukr.)
13. Ninova, T. S. (2011). Ecological culture as a component of the professional culture of the future teacher. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya: Pedagogichni nauky (Announcer of the Cherkasy university. Series: Pedagogical sciences)*, 209 (II), 139–141 (in Ukr.)

**Abstract.** *NINOVA Tetyana Stepanavna. Dynamics of formation of ecological consciousness of future teachers of initial school in the professional preparation process.*

**Introduction.** *Importance of preparation of competent teachers at the higher school to ecologically expedient activity, forming in them of ecological consciousness and culture the education of the young generation of country predefined by a necessity capable with care to behave to the natural environment, reasonably to use his riches.*

*The analysis of pedagogical and methodical literature from the theme of research allows to outline contradictions that lead to the necessity of improvement the process of forming of ecological consciousness of future teachers of primary school, in particular, between: by modern requirements to the level of ecological preparation of future teachers and real state of their preparation at higher school ; by the necessity of through ecologization of maintenance educational to the process and by a requirement in the modern on-line tutorials of professional preparation of students at higher school; by expediency of forming for the future specialists of ecological knowledge and abilities in relation to maintenance and improvement of the state of environment and insufficiency of application of modern pedagogical technologies in the educational process of preparation of teacher.*

**Purpose.** *Research aim: to consider the dynamics of forming of ecological consciousness of future teachers in the process of professional preparation at higher school.*

**Originality.** *The scientific novelty of the got results of research consists in that: on the basis of questionnaire certain dynamics of becoming of ecological consciousness of students of different courses; certainly and basic pedagogical terms that provide realization of forming of ecological consciousness of students in the educational process of higher school.*

**Conclusion.** *One of important tasks of education there must be forming for the future teachers of understanding, that a decision of ecological problems is the important problem of present time, that consciousness determines behavior of man, her ecological culture that will assist to development of our country. Ecological consciousness forms active civil position.*

*Developing ecological consciousness for students formulate an ecological competence that we determine, as an ability capacity for the solving of ecological tasks in professional activity, personality attitude toward a vital environment and willingness to be responsible for the consequences of the ecological activity in this environment.*

**Key words:** *ecological consciousness; structure of ecological consciousness; pedagogical conditions of formation of ecological consciousness; teacher's professional training; ecological competence.*

*Одержано редакцією 30.09.2017  
Прийнято до публікації 09.10.2017*

УДК 811.161.2 (045)

**СИМОНЕНКО Тетяна Володимирівна**,  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри методики навчання,  
стилістики та культури української мови,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького, Україна  
e-mail: irinka200888@i.ua

## **ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ**

***Анотація.** Статтю присвячено одній з актуальних проблем теорії та практики навчання, а саме: питанню про методику формування риторичної компетентності особистості майбутнього фахівця в умовах сучасної освітньої парадигми. Проаналізовано сучасні погляди науковців на проблему і запропоновано власне потрактування сутності та змісту поняття «риторична компетентність майбутнього фахівця», указано на соціокультурні, філософські та лінгвістичні аспекти, які сприяють мовленнєвому вдосконаленню. Визначено складники технології, презентовано ефективні методи роботи, а також критерії цілісного утворення.*

***Ключові слова:** риторична компетентність; професійне мовлення; мовна особистість; текстоцентричний підхід; навчальні стратегії; освітня парадигма; майбутні фахівці; мовленнєве вдосконалення.*

**Постановка проблеми.** Важливим складником сучасної системи освіти у вищій школі, концептуальні положення щодо змісту та організації якої висвітлено в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Болонській декларації «Про європейський простір вищої освіти», рекомендаціях ЮНЕСКО, є підготовка компетентного фахівця. Саме в цих документах особливу увагу сконцентровано на необхідності впровадження компетентнісного підходу в процесі університетської підготовки студентів, на розвиток їхньої активної комунікативної особистості.

У системі вищої школи держави формуванню мовленнєвих умінь і навичок студентів приділяється належна увага. Цьому сприяють зміст і організація роботи в межах вивчення дисциплін комунікативного спрямування. Справді, рівень риторичної професійної майстерності фахівця будь-якого напрямку підготовки засвідчує його загальну професійну компетентність із фаху, бажання реалізувати себе на ринку праці, бути конкурентоспроможним. Чому вербальний (риторичний) інтелект має таке велике значення? На початку ХХ століття лінгвісти, психологи констатують існування безпосереднього зв'язку між обсягом словникового запасу і притаманною людині внутрішньою силою, а також її успіхом у житті. Іншими словами, чим досконаліший рівень риторичної компетентності людини і вербальний інтелект загалом, тим більших успіхів досягає людина і тим більш упевнено буде почувати себе в житті: навчанні, на роботі, у суспільному житті. Слова наділені великою могутністю. І немає нічого дивного в тому, що слово є основною зброєю ХХІ століття.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Над розробленням проблеми формування риторичного потенціалу особистості працюють такі вчені, як Г. Сагач (риторичне красномовство), Л. Мацько (розвиток риторичної вправності), Ю. Караулов (мовна особистість та етапи її становлення), О. Селіванова (когнітивно-комунікативна компетентність), В. Вандишев (жанри ораторського мистецтва), М. Бахтін (теорія мовленнєвих жанрів), М. Пентиліук (комунікативна компетентність учнів і студентів,

Н. Голуб (формування риторичної компетентності в середній і вищій школі), О. Семенов (мовна особистість учителя української мови і літератури) та інші.

**Мета наукової студії:** визначити ефективні складники технології (методи, критерії) формування риторичної компетентності особистості майбутнього фахівця

**Виклад основного матеріалу.** О. Бабкіна визначає риторичну компетентність як коректну мовленнєву поведінку і вважає її невід'ємною частиною комунікативної компетентності. Складовими риторичної компетентності, на думку дослідниці, є: «комплекс знань, умінь і навичок, спрямованих на досягнення запланованого прагматичного результату, експресивно-емоційні та логічні засоби мови» [1]. Л. Горобець вважає риторичну компетентність найвищим рівнем комунікативної компетентності, яка забезпечує риторичну діяльність людини «як здатність свідомо створювати, виголошувати й рефлексувати авторсько-адресний текст відповідно до мети та ситуації публічного мовлення» [2]. На нашу думку, **професійна риторична компетентність** студента нефілологічної спеціальності – це наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом професійного дискурсу, репрезентувати нормативні й доступні для сприйняття навчально-наукові, професійно орієнтовані тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання у складних і непередбачуваних ситуаціях професійного спілкування.

За останнє десятиліття відбуваються серйозні зміни в системі освіти України: запроваджено зовнішнє незалежне тестування, розроблені нові критерії знань і вмінь учнів, переорієнтовані стандарти середньої та вищої школи, і, поряд із цим, значно зросли вимоги до підготовки майбутніх фахівців різних напрямів. Нині спостерігається реалізація компетентнісного підходу до навчання українського студентства в межах різних освітньо-кваліфікаційних рівнів: бакалавра, магістра. **Компетентнісний підхід** – це сукупність дій, що спрямовані на розвиток базових компетентностей мовної особистості як учнів, так і студентів вищих закладів освіти, що передбачає створення внутрішньої мотивації, яка визначає сукупність готовностей людини до такої навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої є компетентності. Тільки компетентний фахівець може бути конкурентоспроможним в умовах широкого втілення в державі як соціальних, так й економічних реформ.

Водночас, аксіоматичною є думка про те, що існування й розвиток будь-якого соціуму неможливі без урахування принципів, які орієнтують на особистість, її загальну культуру, мораль і етику, гуманізм, вихованість, національну свідомість. У цьому аспекті значна роль щодо виховання, навчання, формування суспільної активності, творчості, патріотизму, мовленнєвої шляхетності молоді належить **риторичній особистості викладача**. Саме його інтелектуальний і моральний потенціал, риторична майстерність і мистецтво переконування через слово української культури, сповнене прозаїчної та поетичної розкоші творів І. Котляревського, Т. Шевченка, П. Мирного, М. Стельмаха, І. Нечуя-Левицького, І. Франка, Л. Українки, О. Олеся, В. Симоненка, Л. Костенко та інших митців стають засадничими якістьми щодо формування національно-ментальних чеснот особистості українця. Першою й визначальною умовою розвитку риторичного потенціалу фахівця є зразкове мовлення, приклади для наслідування, джерело пізнання. Таким взірцем має бути рівень риторичного потенціалу викладача вищої школи, його вміння оперувати лексичними і граматичними конструкціями, культуромовний і соціолінгвістичний потенціал, українознавчий світогляд, а також риторична компетентність загалом, яка визначається психолінгвістичними, когнітивно-комунікативними й дидактичними критеріями.

Сучасна освітня парадигма, яка знаходиться на етапі модернізації, реалізації інноваційних педагогічних і навчальних технологій, зобов'язує майбутнього фахівця

розвиватися як риторична особистість. І в цьому аспекті варто розглянути психологічні характеристики студента як суб'єкта педагогічної взаємодії, а саме: питання, що пов'язані зі з'ясуванням ролі та місця мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Студентам різних спеціальностей властиві потреби і бажання брати участь у спільних обговореннях, дискусіях, висловлювати власні думки, тим самим виявляти свою індивідуальність, презентувати себе у студентському колективі. Це є важливим мотиваційним стимулом до вивчення риторики майбутніми фахівцями, особливо до формування й подальшого розвитку й удосконалення професійного мовлення засобами української мови. Чітко окреслюємо складові психолого-педагогічних чинників риторичної особистості фахівця, зокрема визначаємо такі з них, як особистісно-індивідуальні якості, особистісно-соціальні якості, спеціалізація мовленнєвого процесу, інтенсифікація освітнього процесу.

Психолінгвістичний аспект окресленої теми орієнтує на послуговування терміном «текстовий стереотип», який, на нашу думку, доцільно розуміти як особливий самоорганізований психологічний механізм, що сприяє «укладанню» різноманітної інформації, зокрема професійно важливої, яка надходить із тексту. Одним із основних виявів комунікативної спрямованості навчання вважаємо текстоцентричний підхід до розвитку професійного мовлення. Риторика як об'єкт вивчення має бути представлена ретельно відібраним, системно організованим матеріалом, центральною ланкою якого є текст. Текстоцентричний підхід до мови передбачає підбір текстів-зразків, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, що функціонує в різних сферах комунікації.

Формування й розвиток риторичної особистості майбутнього фахівця повною мірою залежить від соціальних умов. Будь-які зміни в суспільстві не можуть відбуватися без мови, яка є головним знаряддям соціологізації – перетворення істоти в члена суспільства. Узагалі неможливо уявити існування людини, народу, нації без мови, адже мова стимулює індивідуальну і громадську свідомість, спонукає її до певних дій. Мова стала для людини не тільки засобом спілкування, збереження й передачі інформації, історичного досвіду, а й засобом керування поведінкою людини.

Усебічний розвиток особистості є проявом суспільної необхідності розвитку соціальної системи і є внутрішнім джерелом розвитку в соціально-продуктивній діяльності. Духовний світ людини, що формується під впливом об'єктивних процесів життєдіяльності, виступає активною силою в її перетворювальній діяльності, у ході якої змінюється не тільки довкілля, а й сама особистість. І тут невід'ємним компонентом є мова, яку людина взяла від батьків, від родини.

Освітня мовна парадигма в Україні має складну і давню історію. Ще починаючи з часів існування Київської Русі, такі відомі просвітники, як Ярослав Мудрий, Іларіон Великий, Володимир Мономах започаткували просвітництво рідною мовою. Продовжили їхню справу братські школи, інтелектуали Києво-Могилянської академії. Саме Києво-Могилянська академія є центром науки і культури всієї Європи, а це свідчить про високий рівень освіти в Україні.

Нині, на початку XXI століття, рівень освіти – це світовий рівень країни. Освіта в сучасних умовах є тим ресурсом, якому належить вплинути на подальший розвиток суспільства і визначити його пріоритети щодо здійснення внутрішньої та зовнішньої політики. Кожен громадянин держави на різних етапах навчання (середня, вища школа, післядипломна чи дистанційна освіта) має змогу отримати необхідну мовну освіту, яка відповідатиме потребам і рівню розвитку суспільства, адже сформувати риторичну особистість можна за умови комплексної й системної реалізації в університетах **компетентнісного підходу**. Сутність і зміст такої думки можна визначити положенням: через запровадження технологій навчання мови до формування

риторичної компетентності фахівця як складника загальної мовнокомунікативної компетентності.

Увага до проблем «суспільство – мова», «мова – суспільство» постійно посилюється як зі сторони лінгвістів, так і зі сторони дидактів. Більше того, для сучасних соціолінгвістів характерною є тенденція до все більш глибокого проникнення в сутність мовних явищ, до детального аналізу їх лінгвістичної та соціальної природи.

Так, відповідно до постановки і розв’язання основних завдань проблеми розвитку професійної риторичної компетентності основних носіїв кодифікованої української мови – фахівців і залежності нормативних мовленнєвих актів від впливу соціальних явищ і чинників досить важливою в сучасній соціолінгвістиці є теорія У. Лабова, який розробив концепцію розвитку мови на основі живої мови її носіїв. Усі зміни у структурі мови вчений рекомендує пов’язувати зі змінами в колективі, що користується цією мовою. Мовні зміни автор поділяє на етапи:

- а) початок змін – в обмеженій групі колективу, де засвоюються мовні форми усіма членами;
- б) наступні покоління сприймають мовні зміни як особливості мови попередників;
- в) під впливом новизни відбувається перебудова у фонологічній системі мови.

Зміни форм мовленнєвих кліше стають зразками, яких дотримується група з найвищим соціальним статусом, тобто зразками, які є престижними. Крім того, та частина суспільства, що прагне поліпшити мову і бере за зразок мову груп, які стоять вище в соціальному стані. Тож у мовних змінах, що виникають під впливом соціальних змін, знаходять відображення зміни в політичному і соціальному житті людей, а також те, як ці зміни віддзеркалені в їхній свідомості.

Не можна не констатувати соціальність мови в аспекті особистісного бачення як напрямку «людина, яка говорить і навчає». Слід підкреслити, що мовленнєву діяльність не можна вивчати, обмежуючись розглядом окремої особистості. Недостатнім буде й розгляд індивідуальної взаємодії, який, в основному, є предметом символічного інтеракціонізму. Необхідно брати до уваги соціальний контекст рівня мовлення риторичної особистості. Індивід народжується вже адаптованим до членороздільної мови, але ще без членороздільної мови. Мова, з однієї сторони, являє собою складну систему засобів висловлювання, де всі елементи пов’язані один з одним, залишаючи місця для нововведень. З другої сторони, мова належить певній сукупності мовців. Вона є засобом спілкування між членами цієї групи. На думку Є. Дюркгейма, мова є соціальною, для неї релевантні всі параметри соціального факту (імперативність, незалежність від індивідуальних побажань і настроїв. Будь-яке суспільство неоднорідне за своїм складом: а) соціальні класи людей; б) належність людей до різних професій; в) географічне розшарування населення: місто/ село/ містечко; г) рівень освіти.

Слід зазначити, що всі зміни соціальної належності та структури відображаються в мові. Таким чином, мова не може існувати поза своїм соціальним середовищем. Постійні перетворення в комунікативному просторі не тільки збагачують мову, а, отже, і мовлення тих, хто її вивчає й удосконалює, а й змінює зміст освіти, замінює структурний підхід у навчанні комунікативно-діяльнісним підходом. Процеси, що відбуваються в суспільстві, надають для вивчення новий риторичний матеріал, тому так важливо соціалізувати особистість через формування здатності орієнтуватися в потоці лінгвістичної та методичної інформації, вільно володіти способами і засобами керування й передачі інформації.

У цьому аспекті дуже важливим постало питання про звернення до комунікативного навчання мови. Комунікативний або ж функціонально-комунікативний підхід становить чітке протиставлення до лінгвістичних і формальних

схем навчання мовної комунікації та вдосконаленню культури усного й писемного професійного мовлення особистості.

Специфіка мовної ситуації в Україні зумовлюється тим фактом, що більшість змін у мові завжди пов'язується зі змінами в суспільстві, точніше, основні зміни в мові та спілкуванні є прямим наслідком суспільних змін (соціолінгвістичний аспект вивчення мови). Міжмовна комунікація, розвиток міжетнічних відносин, спілкування з представниками інших національностей, до того ж розвиток технологічних процесів – усі ці явища безпосередньо втілюються в мові у значенні номінацій до конкретних лексичних одиниць і надають можливість для дослідників аналізувати й описувати соціальні чинники, що впливають на формування професійної риторичної компетентності фахівців.

Таким чином, процес розвитку, динаміки, засвоєння норм (кодів) мови риторичною особистістю залежить від багатьох чинників:

- психологічного чинника: рівня розвитку пам'яті, зорової пам'яті, уваги, спостережливості, уміння аналізувати, синтезувати й порівнювати мовні явища і процеси;
- мотивації навчання, тобто внутрішньої потреби індивіда в опануванні визначених умінь;
- культурологічного чинника;
- соціального чинника, адже зміни в суспільстві створюють передумови для змін у тому чи тому напрямі психології індивіда, його культури, визначають і внутрішню потребу. Вплив соціального чинника на процес набуття досвіду нормативної комунікації, комунікативних умінь як на рівні усного, так і писемного мовлення, є одним із вагомих.

Загалом можна вказати на те, що соціальний аспект в умовах функціонування сучасної освітньої парадигми, у межах якої широко запроваджується технологічний і компетентнісний підходи до навчання майбутніх фахівців, є вагомим для формування умінь і навичок, що властиві риторичній особистості. Справді, соціальний аспект тісно пов'язаний із суспільними функціями: виникненням, розвитком української держави й української мови.

Беручи до уваги викладене вище, неможливо не зацентувати увагу на важливості культурологічного чинника, що повною мірою впливає на становлення риторичної особистості в умовах сучасної освітньої парадигми.

Незаперечним є той факт, що культура нації – це важливий чинник життєздатності народу, це система національно-специфічного відображення і сприйняття довкілля, котра складається й виявляється у процесі діяльності носіїв певного етносу і впливає зі специфічної людської здатності до навчання. Через культуру збагачується не тільки світ цінностей і людської духовності, від культурного рівня значною мірою залежить і цивілізований поступ у будь-якій духовній сфері діяльності людини. Віддзеркалюючи досвід народу, культура здатна продукувати власні світоглядні орієнтири і ставати потужним каталізатором на шляху утвердження національної спільноти як самостійного суб'єкта історії. Народ, який утрачає свою культуру, припиняє існувати як самостійний етнос, позбавляється повноцінного історичного досвіду.

Нині культура і риторична особистість виявилися об'єднаними в царині духовних цінностей. Без знання основ риторики і без знання культуромовних законів не можна будувати державу, по-справжньому пізнати свій народ, його духовність і моральність, оскільки всі особливості життя народу знаходять віддзеркалення в мові цього народу.

Відомо, що кожний етнос наділений власним, неповторним світовідчуттям і світорозумінням, втіленим у мові. Саме тому кожен твір літератури чи мистецтва

відображає своєрідне національне бачення світу, свій характер світосприймання й оцінювання цінностей. Це пояснюється тим, що мова – це феноменальне явище, яке є не лише витвором історії народу, а й суб'єктом історії. Завдяки мові можна виявити всі багатства історії народу. Мова – це ідеологічний чинник культури, що виявляється в нормативності, адекватності, естетичності. Вона є джерелом культурного збагачення мовної особистості вчителя-словесника. Саме через мову сприймається необхідна інформація про національну духовність українського народу, кращими зразками якої є невмирущі історичні пам'ятки, художні твори. Оскільки кожний етнос наділений власним світовідчуттям і світорозумінням, що втілений у мові, то твори художньої літератури певного періоду розвитку держави відображають своєрідне бачення світу, свій характер світосприймання й оцінки цінностей. І саме це важливо в аспекті висвітлення питання про риторичне і культурологічне виховання майбутнього фахівця та розвитку його якостей через реалізацію принципу гуманізації навчального матеріалу, що пропонується до вивчення в межах вищих закладів освіти за напрямками підготовки. Передусім, джерелом гуманізму слід назвати саму українську мову, яка і здатна формувати нині риторичну особистість. При цьому, важливим витокom снаги риторичного потенціалу фахівця є фольклорний, літературний, народознавчий матеріал, адже неможливо бути українцем, відроджувати свою державу, розбудувувати її без знань про звичаєвість свого народу, його обрядовість, краєзнавство та етнографію, народну і родинну етнопедagogіку. Для розвитку якостей риторичної особистості в межах чинної освітньої парадигми роль культурологічного аспекту є визначальною, оскільки сприяє швидкому засвоєнню мови, активному застосуванню її в різних сферах спілкування, а головне – спонукає до творчого самовираження засобами рідного слова, до художнього зображення дійсності, що є однією з ознак української мовної особистості.

Указуючи на технологічні складники формування риторичної компетентності майбутніх фахівців, візьмемо за основу досвід роботи зі студентами у межах дисципліни «Риторика» (бакалаврат). Дисципліна «Риторика» викладається, як правило, на 2-3-х курсах. Намагаємося максимально забезпечити реалізацію компетентнісного підходу. Серед основних тем програми: «Риторика як мистецтво і наука», «Основні етапи підготовки ораторської промови», «Оратор і аудиторія», «Культура ведення суперечки та дискусії», «Особистість оратора. Техніка мовлення оратора». Пріоритетними методами роботи зі студентами вважаємо інтерактивні (метод моделювання ситуацій, методи, які забезпечують роботу в групах і в парах). За традиційною системою, звичайно, ефективними є метод бесіди, зокрема евристичної бесіди і метод вправ. Найпроблемнішим для викладачів, як засвідчує аналіз роботи, є саме добір навчального матеріалу і його когнітивно-комунікативна ефективність. Це питання можна розв'язати, якщо чітко окреслити **критерії риторичної вправності** майбутнього фахівця. До таких критеріїв, насамперед, належать:

- розвинені комунікативні навички, які враховують ситуацію спілкування;
- морально-етичні переконання особистості та соціокультурна компетентність;
- комунікабельність;
- високий рівень культури мовлення;
- загальна ерудиція особистості;
- прагнення до мовленнєвої взаємодії та до мовленнєвого вдосконалення;
- само рефлексія;
- оволодіння засобами виразності й техніки мовлення, експресією комунікації.

Риторика у вищій школі повинна вивчатися обов'язково і корелюватися за змістом з іншими комунікативно орієнтованими й гуманітарними дисциплінами:

«Українська мова за професійним спрямуванням», «Основи культури української мови», «Психологія комунікації».

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Таким чином, в умовах модернізації та переорієнтації сучасної освітньої парадигми, реалізації інноваційних педагогічних і навчальних технологій фахівець має позиціонувати себе як довершена **риторична особистість**, що володіє багатствами мовної скарбниці, уміє передавати знання про культуромовні норми українського народу наступним поколінням, загалом постає як інтелігентна, шляхетна, вихована, високоосвічена людина – свідомий громадянин суспільства, який здатний плекати любов і пошану до української мови, а також розвивати власний творчий, національно-культурний, ментальний потенціал. Розвиток такої особистості – одне з основних завдань сучасної системи освіти України.

Серед перспектив подальшого дослідження запропонованої проблеми виокремлюємо роботу щодо дослідження психолінгвістичного аспекту розвитку мовленнєвої вправності майбутніх фахівців.

#### Список використаних джерел

1. Бабкина Е. В. Риторическая компетентность студентов гуманитарных специальностей, обучающихся в техническом вузе / Е. В. Бабкина. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [uroao.rsvpu.ru/](http://uroao.rsvpu.ru/)
2. Горобец Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов / Л. Н. Горобец. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.ostu.ru/science\\_confs/2007/rus/lang\\_publics/](http://www.ostu.ru/science_confs/2007/rus/lang_publics/)
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва : Наука, 1984. – 262 с.
4. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя : зміст та організація : навчальний посібник / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпченко. – Київ, 1997.
5. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник [для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»] / Л. І. Мацько. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
6. Молдован В. В. Риторика загальна та судова / В. В. Молдован. – Київ : Юрінком Інтер, 1999. – 320 с.
7. Сопер П. Л. Основы искусства речи / П. Л. Сопер. – Москва : Прогресс-Академия, 1992. – 416 с.
8. Степанишин Б. І. Як донести до учнів багатство, красу і велич рідного слова / Б. І. Степанишин // Дивослово. – 1996. – № 7.
9. Україна : філософський спадок століть. Хроніка. – 2000. – Вип. І. – Київ : ЦПФ, 2000. – 799 с.
10. Чепіга І. П. Ораторське мистецтво на Україні в 17-18 ст. / І. П. Чепіга // Українська мова і література в школі. – 1989. – № 10. – С. 37–48.

#### References

1. Babkina, E. V. *Rhetorical competence of students of humanities specializing in technical college*. Retrieved from [uroao.rsvpu.ru/](http://uroao.rsvpu.ru/) (in Russ.)
2. Gorobets, L. N. *Formation of rhetorical competence of non-philology students*. Retrieved from [www.ostu.ru/science\\_confs/2007/rus/lang\\_publics/](http://www.ostu.ru/science_confs/2007/rus/lang_publics/) (in Russ.)
3. Karaulov, Yu. N. (1984). *Russian Language and Language Personality*. Moscow: Nauka (in Russ.)
4. Moroz, O. G., Slastonin V. O., & Filipchenko, N. I. (1997). *Preparation of the future teacher: content and organization: textbook*. Kyiv (in Ukr.)
5. Matsko, L. I. (2009). *Ukrainian language in the educational space: a manual for students of philology of educational qualification level «Master»*. Kyiv (in Ukr.)
6. Moldovan, V. V. (1999). *Rhetoric general and judicial*. Kyiv: Yurinkom Inter (in Ukr.)
7. Soper, P. L. (1992). *The basics of speech art*. Moscow: Progress-Academy (in Russ.)
8. Stepanishin, B. I. (1996). *How to communicate to students the wealth, beauty and greatness of the native word*. Dyvoslovo (*Divoslovo*), 7 (in Ukr.)
9. *Ukraine: the philosophical heritage of centuries*. Chronicle. (2000). – Vol. I. Kyiv (in Ukr.)
10. Chepiga, I. P. (1989). *Oratory in Ukraine in the 17th-18th centuries*. *Ukrayins'ka mova i literatura v shkoli (Ukrainian language and literature at school)*, 10. (in Ukr.)

**Abstract.** *SIMONENKO Tetyana Volodimirivna. Formation of the Rhetorical Competence of the Personality of a Future Specialist in the Contemporary Educational Paradigm*

**Introduction.** *Indeed, the level of rhetorical professional skills of a specialist in any field of training attests to his overall professional competence in the specialty, the desire to realize*



himself on the labor market, to be competitive. Why is the verbal (rhetorical) intelligence so important? At the beginning of the 20th century, linguists, psychologists noticed that there is a direct link between the volume of vocabulary and the inherent person's inner strength, as well as its success in life.

**Purpose.** To identify effective components of technology (methods, criteria) for the formation of the rhetorical competence of the person of the future specialist

**Results.** We consider the priority methods of working with students to be interactive (a method for modeling situations, methods that provide work in groups and in pairs). The traditional system, of course, is the method of conversation, in particular the heuristic conversation and the method of exercises. The most problematic for teachers, as the analysis of work confirms, is the selection of educational material and its cognitive-communicative efficiency. This question can be solved if we clearly outline the criteria of the rhetorical skill of a future specialist. These criteria include, in particular: developed communicative skills that take into account the situation of communication, moral and ethical beliefs of the individual and socio-cultural competence, communication, high level of culture of speech; general erudition of personality, the pursuit of speech interaction and speech development, self-reflexion, mastering the means of expressiveness and speech technology, the expression of communication.

**Originality.** Pointing to the technological components of the formation of the rhetorical competence of future specialists, we will base our experience with students within the discipline «Rhetoric» (baccalaureate). Discipline «Rhetoric» is taught, as a rule, in 2-3 courses. We try to maximize the implementation of a competent approach. Among the main topics of the program are: «Rhetoric as Art and Science», «Basic stages of the preparation of oratory speech», «Speaker and audience», «The culture of conducting disputes and discussions», «The personality of the speaker. Speaker's speech technique» and others like that.

**Conclusion.** The development of such a personality is one of the main tasks of the modern educational system of Ukraine.

Among the prospects for further study of the proposed problem, we highlight the work on the study of the psycholinguistic aspect of the development of speech skills of future specialists.

**Key words:** rhetorical competence; professional speech; linguistic personality; text-centric approach; educational strategies; educational paradigm; future specialists; speech enhancement.

Одержано редакцією 17.09.2017  
Прийнято до публікації 01.10.2017

УДК 371.011 (045)

СТРІЛЕЦЬ Аліна Вікторівна,  
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки  
НАПН України, Україна

### СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КОНТРОЛЮ Й ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Анотація.** Розглянуто систему оцінювання знань у різних країнах світу та її характерні особливості. Простежено сучасну систему оцінювання навчання в Норвегії, Данії, Австрії, Німеччині, Великобританії, Франції. Визначено світові тенденції розвитку контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** Report Card; система оцінювання; оцінка; оціночна шкала; успішність; освітній процес; шкала оцінювання; види контролю.

**Постановка проблеми.** Розкриваючи світові тенденції розвитку контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку, зазначимо, що інструментом підвищення якості в реформуванні змісту освіти виступає вдосконалення системи оцінювання – успішності учнів, роботи закладів освіти, кваліфікаційного рівня вчителів, ефективності функціонування системи інспекторату, досконалості освітніх кваліфікацій.

Модернізація систем оцінювання набувала особливого значення в 90-х роках ХХ століття у зв'язку з тенденціями урізноманітнення державних освітніх закладів із метою надання більшої свободи освітнього вибору, передачею центральними органами влади місцевим органам і школам контролю за використанням ресурсів й упровадженням навчальних планів і програм, інтенсивним розвитком недержавних і приватних шкіл.

Удосконалення підходів до оцінювання результатів навчання посилюється також інтеграційними процесами в Європі й необхідністю віднаходження певного консенсусу щодо концептуальних засад оцінювання, що застосовуються різними країнами. З метою визначення основних критеріїв для вдосконалення системи оцінювання у країнах ЄС на сучасному етапі відбувається процес розроблення таких ключових питань:

- що має бути базою для оцінювання: досягнення особистості в порівнянні з іншими учнями (оцінювання відносно норми) або досягнення відносно незалежного стандарту (оцінювання відносно критерію);
- які засоби перевірки правильності свідчення необхідні для встановлення правдоподібності оцінювальних рішень;
- яким чином має бути забезпечена якість оцінювального процесу.

Успішне розв'язання згаданих проблем дасть змогу побудувати спільну систему діагностики рівня навченості молодого покоління в західноєвропейських країнах, що стане важливим кроком для забезпечення кардинального підвищення якості середньої освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій:** Уперше проблеми оцінювання результатів навчальної діяльності, значення оцінки в організації школи й освіти загалом відображено у працях А. Дістервега, Я. Коменського, М. Ломоносова, Й. Песталоцці, М. Пирогова. Я. Коменський відмітив суперечливий характер шкільної оцінки, звернувшись до педагогів із закликком розумно і виважено користуватися своїм правом на оцінку. Вимога об'єктивності контролю в поєднанні з гуманним відношенням педагогів до учнів має пронизувати всі дидактичні системи.

Розроблення моделей дидактичного контролю у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії й практиці здійснювали В. Аванесов, В. Беспалько, О. Бодальов, Дж. Вілфорд, Н. Дайра, С. Денисенко, О. Доніна, К. Інгенкамп, Т. Пасман, Є. Перовський, Р. Салімжанов та інші.

**Мета статті** – визначити світові тенденції розвитку контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності учнів молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Оцінювання успішності учнів початкових класів є одним із найбільш поширених його видів – «учителі оцінюють знання учнів кожного дня на основі їхніх відповідей на запитання, виставляючи оцінки за кожний вид роботи». Таке щоденне внутрішнє оцінювання (на рівні класу або школи) складається з «нормативного» і «критеріального» компонентів: досягнення кожного учня оцінюються відносно певної норми, за яку приймаються всереднені досягнення групи або класу, та відносно середньостатистичного суспільного критерію, який відображають нормативні документи на рівні регіону або держави (загальнонаціональний стандарт) [4].

Система оцінювання знань у різних країнах має свої особливості (табл. 1):

Таблиця 1.

**Шкали оцінок, що використовуються для оцінювання успішності учнів загальноосвітніх шкіл країн Західної Європи**

5-бальна	Австрія – від 1 (погано) до 5 (відмінно); Італія – від 1 (погано) до 5 (відмінно); Норвегія (молодша школа) – 8 (погано), М, С, МС, 12 (відмінно); Португалія – від 1 (погано) до 5 (відмінно) Швеція – від 1 (погано) до 5 (відмінно)
6-бальна	Німеччина – від 6 (дуже погано) до 1 (відмінно); Фінляндія – від 4 (погано) до 10 (відмінно)
7-бальна	Ірландія – А (більше 85 % виконаної роботи), В,С,Д,Е,Р (10-15 %), С (менше 10 %); Норвегія (старша школа) – від 0 до 6: 0,1,2 – нижче середнього, 3,4 – середньо, 5,6 – вище середнього; Велика Британія – А (відмінно), В, С, Е, Р, С (погано)
10-бальна	Ісландія – від 1 (погано) до 10 (відмінно); Нідерланди – від 1 (погано) до 10 (відмінно)
13-бальна	Данія – від 0 (погано) до 13 (відмінно)
20-бальна	Франція – 15-20 – відмінно; 10-15 – добре; 5-10 – задовільно; до 5 погано
60-ти бальна	Бельгія – система набору балів при мінімальній кількості в 30

Як бачимо з таблиці, навчання в початковій школі в Німеччині триває чотири роки, хоча в деяких федеральних землях країни – шість років. Діти вчать читати, писати, набувають основні математичні і геометричні навички, знайомляться з правилами дорожнього руху, учаться грати на музичних інструментах тощо. Заняття в усіх класах проводяться за однаковою програмою, термін навчального часу становить від 20 до 30 годин на тиждень. Перші два роки всі шкільні дисципліни викладає класний керівник початкової школи. З третього класу до викладання долучаються різні вчителі й починається оцінювання знань учнів – виставляються відмітки. Саме в цей період учителі ретельно досліджують здібності дитини щодо подальшого навчання у школі. Знання учнів у Німеччині оцінюють від «1», що означає «відмінно» і до «6», що значить «незадовільно». Між оцінками є проміжні варіанти: «1,1», «2,5» і так далі.

На відміну від Німеччини, у Франції всі предмети у класі викладає один учитель. У дітей 6-16 років багато контрольних робіт і досить сувора система оцінювання. Тому деякі залишаються на другий рік, але від пропозиції зробити це можна відмовитися: не прийняти в наступний клас у Франції не можуть. Щоб стимулювати учнів учитися краще, у початкових школах тримають собак, яких старанний учень може погладити або погодувати. Крім того, нерідко в початковій школі вчителі пропонують «перескочити» через клас тим, чий розвиток випереджає норму. У предметах великий наголос робиться на історію, географію, фізику і хімію. Молодших школярів учать мислити логічно, вести дебати і вільно читати по нотах, розбиратися в мистецтві [9].

Учні італійських шкіл оцінюються від 1 (найнижча оцінка) до 10 (найвища оцінка). Прохідним балом є 6.

Освітній процес у фінських школах дуже консервативний. У 7 років дитині приходить документ-«повідстка» у школу (зазвичай найближчу до дому). Оскаржити «призив» батьки можуть, але для цього потрібні аргументи (наприклад, у дитини аутизм або відставання в розвитку). Учаться у Фінляндії 9 років, і за все – навчання, книги, харчування, ремонт, позакласну діяльність (екскурсійну) – платить держава. Купити доведеться тільки спортивну форму.

У Фінляндії навчальний день не надто напружений: у школярів до 4-го класу – 3-4 уроки на день, у старших – 4-5 (іноді 6, якщо стоять відразу 2 уроки фізкультури). Оцінки починають виставляти з 4-го класу, і виправити їх не можна. До цього всіх дітей готують із малих років, привчають усе робити добре з першого разу.

У деяких школах практикується не просто навчання, а навчання за темами, яким присвячуються всі 4-5 уроків на день. Це методика, до речі, показує високі результати запам'ятовування й успішності. Випускні іспити у школах необов'язкові, контрольні та проміжні – на розсуд учителя, і на них можна підглядати куди завгодно: уважається, що якщо ти знаєш, де знайти, то вже вивчив [8].

До третього класу учнів початкових класів не оцінюють ні за якими критеріями чи показниками. Школи використовують електронні щоденники учнів, куди вносяться не лише оцінки дитини, а й інформація про відвідуваність, поведінку, коментарі вчителів, психолога, працівника з профосвіти. Самі ці оцінки не відіграють важливої ролі для вчителів і школи, а для молодшого школяра є лише стимулом для досягнення мети і здобуття нових знань [6].

Оцінки виставляються відповідно до Розпорядження Міністерства освіти, що визначає інструменти і критерії оцінки учнів. Шкала оцінювання розширилася з 2-5 до 1-6-ти балів (характерна при цьому відсутність обґрунтування такого розширення зі сторони Міністерства освіти). У цій моделі оцінювання домінує процедура управління розвитком дитини ззовні, що заснована скоріше на покараннях, ніж на позитивному стимулюванні. Оцінки стають метою, а не засобом освіти. Чвертні або семестрові оцінки в цій моделі виставляються як середнє арифметичне всіх оцінок, що створює ілюзію об'єктивності.

Нажаль, у вітчизняній освітній системі звичним стало те, що застосування стосовно всіх дітей однакових критеріїв не враховує їхніх індивідуальних здібностей, витрачених ними зусиль. Учителі початкових класів при цьому не відчують потреби в індивідуалізації процесу оцінювання й побудові суб'єкт-суб'єктних стосунків. Інструментальне оцінювання створює атмосферу страху, напруження й непевності, порушує психічне здоров'я учнів. Нарешті, шкільні досягнення учнів початкових класів стають одним із критеріїв оцінювання вчителів і шкіл. Те, як учитель оцінює своїх учнів, впливає на його оцінювання керівництвом школи, що породжує конфлікти в педагогічному колективі.

В Австрії, наприклад, постійне оцінювання, що включає блок екзаменів, які проводить і узагальнює результати вчитель-викладач, є правилом системи освіти. Оцінювання має форму п'ятибальної системи: 1 – «відмінно», 2 – «добре», 3 – «задовільно», 4 – «здав», 5 – «не здав».

Ключовим чинником, що мотивує підхід до оцінювання у Великобританії, є потреба центральних освітніх органів у підвищенні стандартів освіти і забезпеченні батьків інформацією про успіхи їхніх дітей. З цією метою було запроваджено систему національного оцінювання досягнень учнів початкових класів на чотирьох ключових етапах: у віці 7, 11, 14 і 16 років. Система складається з національних тестів і включає поточне оцінювання письмових робіт і усних відповідей, що проводяться вчителями [1, с. 16]. Основною метою оцінювання є перевірка ступеня оволодіння учнями знаннями,

уміннями і навичками, що містяться в Національній програмі. Володіння знаннями, уміннями та навичками градується за семизначною шкалою: А, В, С, D, Е, F, G (від найвищого – до незадовільного).

Система оцінок у Данії – комплексна. Оцінювальна шкала, що застосовується в середній школі (у початковій школі оцінки не ставляться), охоплює параметри від 0 до 13. Натомість сучасна система оцінювання результатів навчання в Норвегії виглядає так. У початковій школі обов'язкове формальне оцінювання учнів відсутнє. У молодшій середній школі застосовується п'ятибальна шкала: G – відмінно, M – дуже добре, MG – добре, NG – задовільно, LG – незадовільно.

У Нідерландах тривалість обов'язкової освіти становить 12 років і охоплює віковий проміжок від 4 (5) до 16 років. Після цього учень може вчитися далі до 18 років заочно або в формі неповного дня. У початковій школі діти навчаються з 4 (5) до 12 років. Учителі застосовують поточний і періодичний види контролю (усні й письмові роботи), який проводять на кожному уроці й через певні проміжки часу (як правило, двічі на рік і наприкінці року). Для оцінювання застосовують 10-бальну шкалу, де «10» означає «відмінно», а «1» – «надзвичайно погано». Результати оцінювання заносять у шкільні звіти. Після отримання початкової освіти учневі видають звіт про успішність, який складає директор школи, а копію звіту надсилають батькам [2].

На відміну від Європейських країн у Канаді немає звичних нам щоденних оцінок із різних предметів, наприклад, за відповідь біля дошки або за активну роботу на уроці. Не оцінюються й домашні завдання, оскільки у класі лише перевіряється їх виконання і розбираються відповіді. Дитина не знаходиться в постійному стресі через думки про те, яку оцінку вона отримає, наприклад, за домашнє завдання чи відповідь на уроці. Усі розуміють, що завдання робиться не заради оцінки, а заради покращення знань. Відповідно, помилку в домашньому завданні треба взяти до уваги і зрозуміти, чому її припущено. Учнівські щоденники вчителі застосовують як засіб комунікації з батьками. Туди заноситься вся важлива інформація – про поведінку учня, нагадування про якісь події або попередження про заплановані екскурсії [7, с. 49].

Оцінки виставляють лише за контрольні й самостійні роботи, а також за виконані проекти. Тести проводяться регулярно з різних предметів. Оцінки бувають такі: А, В, С, D, F, а ще кожна оцінка може додатково мати + або -. Виставляються вони залежно від відсотка правильних відповідей, тобто «А +» можна отримати, виконавши правильно 95-100 % завдань, «А» – за 90 %, «А-» – за 85 % і т.д. Тест з оцінкою вирушає додому для підпису батьками і потім повертається до школи. Оцінки, що отримані за тести, є основою для виведення підсумкової семестрової оцінки.

Двічі-тричі на рік учні отримують Report Card – звіт про успішність. Він досить суттєво відрізняється від звичних для нас учнівських табелів. По-перше, Report Card видається в закритому конверті особисто учневі в руки. Ніхто не забороняє йому відкрити конверт і обговорити результати з однокласниками, але все ж дітям наполегливо рекомендують не робити цього і нести конверт додому батькам. Обговорення своїх оцінок і порівняння з оцінками інших учнів у канадських школах не схвалюють. По-друге, Report Card – це не вузька смужка оцінок. У його першій частині окремо оцінюються такі характеристики учня, як організованість, здатність до самостійної роботи, співпраця з однокласниками, ініціативність і навіть саморегуляція. Кожен пункт оцінюється літерами: E – Excellent (відмінно), G – Good (добре), S – Satisfactory (задовільно), N – Needs Improvement (потребує покращення).

Усі ці оцінки виводяться на підставі щоденних спостережень учителя за учнем і його роботою в класі. По-третє, у Report Card за кожен предмет можуть стояти кілька оцінок – наприклад, за кожний вивчений розділ математики. У «мовних» предметах окремо оцінюють читання, письмо, аудіювання, грамотність. І нарешті, Report Card містить думки вчителя про переваги і проблеми учня, а також про те, наскільки впевнено він чи вона демонструють свої знання, рекомендації, що необхідно зробити для поліпшення результату.

Також у канадських школах немає традиції влаштовувати тривалі батьківські збори і говорити про загальні досягнення чи проблеми всього класу. Тут організують індивідуальні зустрічі батьків з учителем у зручний для них час. Як правило, 15 хвилин вистачає для запитань-відповідей, обміну думками і побажаннями, але можна домовитися і про додаткову зустріч [5].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Отже, оцінювання успішності учнів початкової школи відіграє важливу роль в освітньому процесі зарубіжних країн. Воно забезпечує необхідною інформацією про рівень знань і ступінь прогресу учнів, дає змогу провести кращий моніторинг якості освіти на різних рівнях.

Серед перспектив подальшого дослідження даної проблеми слід більш глибоше окреслити специфіку використання Report Card у роботі з молодшими школярами.

#### Список використаних джерел

1. Барна М. Тестування як метод справедливого вимірювання навчальних досягнень учнів / М. Барна, О. Волощенко, О. Козак // Учитель початкової школи. – 2014. – № 11. – С. 15–21.
2. Ватульова О. Г. Оцінка та оцінювання в початкових класах / О. Г. Ватульова. – Миколаїв : НМЦ, 2011. – 23 с.
3. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання : навчально-методичний посібник / Т. М. Канівець. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – 102 с.
4. Максимюк С. П. Педагогіка [Електронний ресурс] / С. П. Максимюк. – Київ : Кондор, 2009. – 670 с. Режим доступу: [http://pidruchniki.com/17490110/pedagogika/otsinyuvannya\\_ushpishnosti\\_uchniv\\_zarubizhnyi\\_shkoli](http://pidruchniki.com/17490110/pedagogika/otsinyuvannya_ushpishnosti_uchniv_zarubizhnyi_shkoli)
5. Початкова школа у Канаді : оцінки у закритих конвертах і щорічна зміна керівника [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.svit-molodi-kiev.svitmolodi.com.ua/ua/school-user/news/pochatkova-shkola-u-kanadi-otsinki-u-zakritih-konvertah-i-schorichna-zmina-klasного-kerivnika>
6. 7 принципів фінської освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://starylev.com.ua/club/article/7-pryncypiv-finskoji-osvity>
7. Сухорський С. Ф. Самоконтроль і самооцінка учнями знань / С. Ф. Сухорський // Рідна школа. – 1996. – № 5–6. – С. 61.
8. Чайка В. М. Основи дидактики / В. М. Чайка. – Київ : Альма Матер, 2011. – 240 с.
9. Шкільна освіта в світі : французьких дітей навчають мистецтву, а в Японії за відмінниками стежать майбутні боси. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukr.segodnya.ua/life/education/shkolnoe-obrazovanie-v-mire-francuzskih-detey-uchat-iskusstvu-a-v-yaponii-za-otlichnikami-sledyat-budushchie-bossy-645462.html>
10. Освіта у Фінляндії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.adme.ru/zhizn-nauka/7-principov-finskogo-obrazovaniya-838510/>

#### References

1. Barna, M. (2014). Testing as a method of a fair measurement of student achievements. Uchytel' pochatkovoy shkoly (*Teacher of the primer school*), 11, 15–21 (in Ukr.)
2. Vatulova, O. (2011). *Assessment and evaluation in the initial approach*. Nikolaev: NMC (in Ukr.)
3. Kanivets, T. (2012). *Fundamentals of Pedagogical Assessment: Educational Methodical Manual*. Nizhyn: Publisher PP Lysenko, M. (in Ukr.)
4. Maksimyuk, S. (2009). *Pedagogics*. Kyiv: Condor. Electronic resource [http://pidruchniki.com/17490110/pedagogika/otsinyuvannya\\_ushpishnosti\\_uchniv\\_zarubizhnyi\\_shkoli](http://pidruchniki.com/17490110/pedagogika/otsinyuvannya_ushpishnosti_uchniv_zarubizhnyi_shkoli). (in Ukr.)
5. Elementary school in Canada: assessments in closed envelopes and annual change in response to a leader. Retrieved from <http://www.svit-molodi-kiev.svitmolodi.com.ua/ua/school-user/news/pochatkova-shkola-u-kanadi-otsinki-u-zakritih-konvertah-i-schorichna-zmina-klasного-kerivnika> (in Ukr.)

6. 7 principles of Finnish education. Retrieved from <http://starylev.com.ua/club/article/7-pryncypiv-finskoyi-osvity>(in Ukr.)
7. Sukhorsky, S. (1996). Self-control and self-esteem by students of knowledge. *Rydna shkola (Native school)*, 5–6, 61 (in Ukr.)
8. Chaika, V. (2011). *Fundamentals of Didactics*. Kyiv: Alma Mater (in Ukr.)
9. *School education in the world: French children teach art, and in Japan, prospective bosses follow graduates*. Retrieved from <http://ukr.segodnya.ua/life/education/shkolnoe-obrazovanie-v-mire-francuzskih-detey-uchat-iskusstvu-a-v-yaponii-za-otlichnikami-sledyat-budushchie-bossy-645462.html> (in Ukr.)
10. *Educational of Finland*. Retrieved from <http://www.adme.ru/zhizn-nauka/7-principov-finskogo-obrazovaniya-838510/>

**Abstract.** *STRILEZ Alina Viktorivna. World trends in development of control and evaluation of the results of educational activity of young school schools.*

**Introduction:** *The system of knowledge evaluation in different countries of the world and its characteristic features are considered. The modern assessment system of education in Norway, Denmark, Austria, Germany, Great Britain, and France was traced. The world tendencies of development of control and evaluation of results of educational activity of pupils of junior school age are determined.*

**Purpose** of the article – *to determine the world trends in the development of monitoring and evaluation of the results of educational activities of pupils of elementary school age.*

**Results.** *By expanding the world trends in the development of analysis and evaluation of the results of the educational activities of pupils of elementary school age, we note that the improvement of the evaluation system – the students' progress, the work of educational institutions, the qualification level of teachers, the efficiency of the system of the inspection system, and the perfection of educational qualifications – serves as a tool for improving the quality in reforming the content of education.*

*Modernization of evaluation systems became of particular importance in the 90s of the XX century in connection with the tendencies of the diversification of public educational institutions in order to provide greater freedom of educational choice, transfer of control over the use of resources and the implementation of curricula and programs to local authorities and schools by the central authorities, the intensive development of non-state and private schools.*

*Improving approaches to assessing learning outcomes is also reinforced by integration processes in Europe and the need to find a consensus on the conceptual framework used by different countries. In order to identify the main criteria for improving the evaluation system in the EU, at the present stage, the process of developing the following key concepts is under way:*

- *what should be the basis for evaluation: the achievement of personality in comparison with other students (assessment in relation to the norm) or achievement of a relatively independent standard (evaluation with respect to the criterion)?*
- *which means of checking the correctness of the evidence are necessary to establish the likelihood of evaluation decisions ?*
- *how should the quality of the evaluation process be ensured?*

*Successful solving of these problems will enable to build a coherent system of diagnostics of the level of training of the younger generation in Western European countries, which will be an important step to ensure a fundamental improvement in the quality of secondary education.*

**Conclusions.** *Thus, the assessment of the success of elementary school students plays an important in the educational process of foreign countries. It provides the necessary information about the level of knowledge and the degree of progress of the students, allows you to better analysis the quality of education at different levels.*

**Ключові слова:** *Report Card; evaluation system; rating; Scale; progress; educational process; scale of assessment; types of control.*

*Одержано редакцією 30.09.2017  
Прийнято до публікації 09.10.2017*

УДК 378. 141:371.134 (045)

**ЧЕРНЯЦУК Наталія Леонідівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри комп'ютерних технологій,  
Луцький національний технічний університет,  
Україна  
e-mail: Natalyalutsk85@hotmail.com

**ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ  
ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ  
ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ  
У МАГІСТРАТУРИ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

***Анотація.** Виокремлено сукупність організаційно-педагогічних, методичних та особистісно-розвивальних умов і схарактеризовано основні організаційно-педагогічні умови впровадження моделі управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів у магістратурі технічного університету.*

***Ключові слова:** організаційно-педагогічні умови; методичні умови; особистісно-розвивальні умови; управління; якість підготовки; інженери-педагоги; компетентнісний підхід; інноваційне середовище.*

**Постановка проблеми.** Грунтуючись на результатах теоретичного аналізу проблеми дослідження і висновках щодо рівнів управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в реальних умовах, ми здійснили відбір і доповнення в контексті досліджень відомих положень. У сучасних умовах основним завданням стає не стільки засвоєння студентами науково-предметних знань, скільки їх розуміння й оволодіння способами застосування вмінь, що, як відомо, скеровує таке управління до пошуку компетентнісного підходу. Важливими умовами ефективності цього процесу є створення в освітньому процесі інноваційного середовища, впровадження активних методів навчання, зокрема, ділових ігор різного характеру, навчальних і навчально-практичних тренінгів у груповому розв'язанні проблемних завдань. За таких умов студентів надається можливість реально оцінити себе як майбутнього інженера-педагога, зіставити свої здібності з можливостями інших людей, що сприяє більш успішній самоідентифікації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти досліджуваної проблеми розглянуто у працях провідних науковців: В. Биков, Т. Білозерцева, Н. Волянюк, Л. Виготський, Н. Діденко, Г. Дмитренко, В. Камишин, Л. Кондрашова, Н. Клокар, В. Луговий, Т. Лукіна, В. Олійник, З. Рябова, Л. Сергеева, Г. Тимошко, В. Шпак та ін.; управління педагогічними системами: В. Андрущенко, О. Боднар, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Т. Десятов, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, С. Ніколаєнко, В. Маслов, О. Пастовенський, А. Чміль, В. Яковець та ін.; підготовка керівних кадрів в освіті: Н. Волянюк, Л. Гаєвська, О. Галус, Л. Калініна, Н. Клокар, Н. Кудрявцева, С. Крисюк, В. Олійник, Т. Сорочан, А. Чміль, О. Щербак, Г. Щедровицький та ін.; методика моделювання педагогічних систем: І. Бех, О. Савченко та ін.

Привертає увагу дослідження Т. Білозерцевої, у якому визначено педагогічні умови такого управління: гармонізація діагностики і самодіагностики рефлексування, залучення в колективно розподілену діяльність суб'єктивного досвіду тих, хто навчається; формування такого управління, стосунків у колективі [10; 12; 14].

Окреслюючи умови управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету, ми враховували таку особливість, яка характеризується як здатність усвідомлювати власну діяльність і насамперед, її результат і спосіб дії, що зумовив такий результат; як здатність до



аналізу власних способів пізнання. Як наслідок, саме спосіб, що прийнятий студентом як ефективний, допомагає йому будувати свою навчально-професійну діяльність, досягати усвідомлення власного розвитку, здійснювати їх систематизацію, узагальнення.

Визначення умов управління якістю підготовки можливе за умови знаходження дослідником адекватних механізмів цього процесу. Виявляючи механізми такого управління, чимало дослідників спираються на ідею Л. Виготського про соціальну зумовленість специфічних форм людської психіки. Педагогічне середовище, згідно з таким розумінням, є джерелом формування вищих психічних функцій [4; 6; 8].

У концепції Л. Виготського управління тотожне усвідомленню, що властиве вищому ступеню розвитку певної психічної функції. Критерієм усвідомлення є здатність особистості довільно здійснювати психічні дії, операції, чітко виражати їх вербально, що дає змогу вільно переходити від однієї системи понять до іншої.

Для розуміння механізмів управління важливо врахувати підхід Г. Щедровицького, за яким управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету характеризується як мислительна діяльність, що спрямована за допомогою мовних знаків на діяльність як на новий предмет самоаналізу. Основним утрудненням при цьому є вихід за межі власної діяльності, що потребує від суб'єкта додаткових знань і відповідних для розуміння управлінської ситуації процедур [13; 15].

**Мета статті** полягає у визначенні та обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов упровадження моделі управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів у магістратурі технічного університету.

**Виклад основного матеріалу.** За результатами теоретичного аналізу літератури і констатувальної частини дослідження з метою реалізації моделі управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів у магістратурі технічного університету нами виокремлено сукупність організаційно-педагогічних, методичних та особистісно-розвивальних умов розвитку управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

*До організаційно-педагогічних умов* віднесено:

- 1) створення управлінсько-інноваційного середовища через проблематизацію змісту навчання в поєднанні з управлінням як методом управлінської діяльності; збагачення змісту аудиторної та позааудиторної роботи ідеями і концепціями розвитку й саморозвитку особистості, розвитку пізнавальної активності; організація спільної діяльності майбутніх інженерів-педагогів і викладачів, у процесі якої вони аналізують власну діяльність, реалізують себе як творчі індивідуальності; залучення майбутніх інженерів-педагогів до різноманітних видів науково-дослідницької роботи (підготовка творчих і наукових робіт, виступи на наукових конференціях) та ін.;
- 2) управлінський аналіз діяльності видатних педагогів, а також учителів і студентів-практикантів під час педагогічної практики, ведення щоденників з управлінським аналізом діяльності та її результатів.

*До методичних умов* ми відносимо:

- 1) свідоме засвоєння студентами знань про сутність і структуру управління, знання ефективних способів її формування та здійснення;
- 2) створення в методиці викладання «управлінських ситуацій» через спеціально сформульовані питання до змісту навчального матеріалу і процесу його засвоєння, включення алгоритмів самоспостереження, самоаналізу, самоконтролю та ін.;
- 3) застосування інноваційних навчально-методичних посібників, що виконують організаційно-контрольовальну й управлінську функції, створюють умови для самоконтролю, самокорекції, активізації навчальної діяльності студентів;

- 4) організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії та спілкування через діалогові форми роботи, завдання на усвідомлення подальших цілей розвитку, індивідуальна постановка цілей саморозвитку, спонукання до самовираження професійних дій у слові;
- 5) забезпечення розвивального змісту форм контролю завдяки заміні бальних оцінок системою критеріїв щодо якості виконання контрольних питань, що орієнтовані не на відтворення готового знання, а пошук самостійного розв'язання поставленого завдання; залучення студентів до процесу оцінювання, заохочення критики, самокритики, постановки проблемних питань, що пов'язані з усвідомленням «незнання» окремих аспектів професійної діяльності.

До *особистісно-розвивальних умов* віднесено:

- 1) формування мотиваційної готовності до розвитку управління якістю підготовки через організацію спеціальної взаємодії зі студентами для визначення сенсу і мотиваційної значущості управління, виникнення усвідомленого бажання зосередити увагу на процесі й результаті діяльності;
- 2) навчання інтелектуальній саморегуляції засобами розвитку усвідомлюваних дій самоконтролю (аналіз мети, умов, способів, результатів, навчання самооцінюванню, виправленню допущених помилок, стимулювання процесу самоаналізу та ін.);
- 3) розвиток творчого складника педагогічного мислення через стимулювання студентів до самостійної постановки проблем у розвивальному навчанні;
- 4) створення проблемних ситуацій, які розв'язуються спільно, урахування результатів індивідуальної творчої діяльності, складання й презентація портфоліо.

Якщо, зазвичай, ці механізми діють упродовж усього процесу соціалізації людини, при цьому в окремі періоди її життя провідними стають певні з них, то у спеціально створеному середовищі вони спрацьовують у «концентрованому» вигляді, інтенсифікують процес розвитку управління, забезпечують рух від зовнішнього до внутрішнього, від запропонованих зразків поведінки і діяльності до їх усвідомлення та включення у структуру особистості [1; 3; 5].

Принципово важливо, що рівень проблемності спеціально створеного управлінсько-інноваційного середовища має забезпечувати водночас психологічну безпеку і гідність кожної особистості. Тому таке середовище повинно становити особливий, науково організований мікросоціум, який відрізняється від звичайного соціального середовища вищими за змістом та інтенсивністю характеристиками творчої спільної діяльності й спілкування, гуманістичними цінностями, інтелектуальною атмосферою [2].

Узагальненими характеристиками такого управлінсько-інноваційного середовища ми вважаємо:

- організацію спільної діяльності майбутніх інженерів-педагогів, під час якої вони аналізують власну діяльність, реалізують себе як творчі індивідуальності, задовольняють вищі людські потреби; при цьому через організацію спільної, узаємозалежної діяльності виникає ефект групового почуття корисності для іншого, водночас зберігається власна самоцінність;
- спільне формування групових норм і принципів взаємодії гуманістичної спрямованості, зокрема, установлення рівноправності партнерів у спілкуванні, емоційної відкритості й довіри один до одного, прийнятті іншої людини як цінності; толерантність, оптимізм, ставлення до групи як колективу творчих особистостей;
- розвиток духовної культури спільноти через соціальне, духовне і предметне збагачення спільної діяльності, спільне переживання почуття причетності до особливостей професійної культури, обговорення питань управлінського самовизначення;

- сприяння управлінській діяльності, залучення майбутніх інженерів-педагогів до різноманітних видів науково-дослідницької роботи (підготовка творчих і наукових робіт, виступи на наукових конференціях) через колективні дії з публічною демонстрацією результатів, як, наприклад, проектна діяльність з її управлінським аналізом;
- установа у процесі спільної діяльності зворотного зв'язку між її учасниками (опитування, бесіди, групові форми спілкування) з метою забезпечення процесу усвідомлення себе через іншого;
- виконання системи спеціальних творчих завдань для стимулювання розгляду педагогічних явищ у динаміці, швидке орієнтування в ситуації, здатність знаходити нестандартні рішення, що потребують рецензування, оцінювання, висловлювання особистої думки, зародження сумнівів, зумовлюють прийняття й програвання соціальної ролі (майбутнього інженера-педагога) з певними характеристиками, що відповідають людині, яка орієнтована на розвиток управління як необхідної умови професійного й особистісного розвитку;
- переведення процесуального плану навчання в особистісно орієнтований, що здійснюється через орієнтацію на спеціальне вивчення методики педагогічного експерименту, інноваційних технологій; розроблення професійно-ігрової діяльності, що пов'язана з організацією творчого процесу; формування культури спілкування.

Необхідною умовою створення управлінсько-інноваційного середовища є сприяння інноваційній діяльності майбутніх інженерів-педагогів, яка, будучи соціально-педагогічним феноменом, виступає важливою особливістю педагогічної праці та характеризує складний сутнісний узаємозв'язок загальної культури освітянина, його творчого потенціалу і професійної спрямованості, вихід за межі нормативної діяльності [7; 9; 11].

Відповідно, управлінсько-інноваційний підхід до процесу професійно-педагогічної підготовки передбачає виконання технологіями освітнього процесу таких стимулювальних функцій для внесення позитивних змін у наявну культуру і соціально-педагогічне середовище. Зокрема, функції проблематизації педагогічної дійсності, критичного ставлення до нормативів, толерантності, що забезпечують відкритість студентів середовищу й управлінським інноваціям, перетворювальне ставлення до світу, прагнення до самореалізації, втілення в інноваційній діяльності своїх намірів. Істотною характеристикою такого підходу є діалогічність, що забезпечується партнерством психологічних позицій узаємодієвих суб'єктів.

Співпраця і співтворчість в інноваційному процесі передбачають відмову від менторських повчань диктату, сприяють утвердженню стосунків іншого типу: спільного пошуку, аналізу і самоаналізу результатів. Спільність у такому випадку не означає відмову від самостійності. Йдеться про інше – відмову від позиції, що твоя думка, твій підхід є єдино правильними.

Критичне мислення у співтворчості розвиває здатність особистості до внутрішнього діалогу як основи самосвідомості й самопізнання. Такі зміни створюють новий тип організації мотиваційної сфери особистості (мотиви самоактуалізації, співтворчості, самопізнання і перетворення). Проте найважливішим новоутворенням, що виникає в новій ситуації спілкування, є здатність до створення нової позиції особистості у ставленні до світу, психолого-педагогічної науки, своєї професії, до самої себе. Вона вивільнюється від авторитарних претензій на єдиний погляд, відкривається всьому багатству форм педагогічного досвіду, гуманізації стосунків.

Відомо, що позиція продуктивної особистості, на відміну від позиції особистості споживачької, формується в атмосфері свободи і відкритості спілкування. Важливу роль тут відіграє відкритість свого «Я», власного світу. Надійним засобом не тільки позитивної

мотивації до навчальної діяльності, а й вироблення вміння об'єктивного самоконтролю й адекватної критичної самооцінки є залучення студентів до процесу оцінювання.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Самооцінювання досягнутого рівня оволодіння знаннями, уміннями й навичками значно впливає на вияв активності студентів у навчанні, оскільки педагогічне оцінювання діяльності, розуміння й згода з цим оцінюванням відіграють важливу мотиваційну роль у розвитку особистості через підвищення пізнавальної активності та пізнавального інтересу. Такий підхід сприяє виведенню управлінської підготовки на особистісний рівень, забезпечує самореалізацію творчої індивідуальності майбутніх інженерів-педагогів.

Серед перспектив подальшого дослідження даної проблеми виокремлюємо роботу з вивчення інноваційних підходів щодо впровадження моделі управління якістю підготовки майбутніх інженерів-педагогів в умовах магістратури технічного університету.

#### Список використаних джерел

1. Гуралюк А. Г. Технології оцінювання якості освіти у світовій практиці : монографія / А. Г. Гуралюк. – Київ : Нова педагогічна думка. – 2010. – № 2. – С. 116–118.
2. Гуревич Р. С. Роль сучасних інформаційних технологій у підготовці інженерно-педагогічних працівників ПТНЗ : тези звітної науково-практичної конференції [«Теорія і практика професійно-технічної освіти в контексті інтеграції України в європейський освітній простір»], (м. Київ, 23–24 квітня 2008 р.). – Київ : Всеукр. інформ.-аналіт. центр ПТО, 2008. – Ч. 1. – 140 с.
3. Гуржій А. М. Дискусійні аспекти інформаційно-комунікаційної компетентності : міжнародні підходи та українські перспективи. Інформаційні технології в освіті. – Київ, 2013. – Вип. 15. – С. 38–43.
4. Давыдов В. В. Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста : монография / В. В. Давыдов, О.Х.-А. Рахимова. – Москва : Инновации в образовании, 2003. – № 14. – С. 62–83.
5. Даниленко Л. І. Сучасні підходи до управління навчальними закладами в умовах інноваційного розвитку : монографія / Л. І. Даниленко. – Київ: Логос, 2008. – С. 14–16.
6. Данилова Г. С. Акмеологічна модель педагога : монографія / Г. С. Данилова. – Київ : Освіта і управління, 2005. – Т. 8. – № 3/4. – С. 82–84.
7. Деликатная И. Формат goad-show как инструмент событийного маркетинга : монографія / И. Деликатная. – Москва : Маркетинг и реклама, 2003. – № 3. – С. 18–20.
8. Деминг Э. Выход из кризиса : новая парадигма управления людьми, системами, процессами / Э. Деминг. – Москва : Альпина Паблишерз, 2009. – 419 с.
9. Державні стандарти професійної освіти : теорія і методика : монографія / за редакцією дійсного члена АПН України Н. Г. Ничкало. – Хмельницький, 2000. – С. 334.
10. Десятов Т. М. Міжнародний досвід розробки національних кваліфікацій / Т. М. Десятов // Професійно-технічна освіта. Спецвипуск. – 2007. – С. 6–8.
11. Emmett, S. (2008). *The Learning Toolkit: Practical Way to Improve Personal and Work Performance*. Great Britain: Forge House
12. Farmer, Ch. (2006). *Business Coaching*. Great Britain: 4edge Ltd of Hockey, Essex
13. Flaherty, J. (2005). *Coaching: Evoking Excellence in Others*. Oxford: Linacre House
14. Johnson Lauren Keller. (2002). Do CEOs Matter? MIT Sloan Management Review, Winter, Vol. 42, No. 2.
15. Kwak, Mary. (2002). Maximizing Value through Diversification. MIT Sloan Management Review, Winter, Vol. 42, No. 2

#### References

1. Huraliuk, A. H. (2010). *Technologies for assessing the quality of education in world practice*: monograph. Kyiv: Nova pedahohichna dumka, 2, 116–118 (in Ukr.)
2. Hurevych, R. S. (2008). *The role of modern information technology in the training of engineer and pedagogical staff of the Vocational School*: the thesis of the report scientific-practical conference [«Theory and Practice of Vocational Education in the Context of Ukraine's Integration into the European Educational Space»] (Kyiv, April 23-24, 2008). Kyiv(in Ukr.)
3. Hurzhij, A. M. (2013). Discussion aspects of information and communication competence: international approaches and Ukrainian perspectives. *Information technology in education*, 15, 38–43 (in Ukr.)
4. Davydov, V. V., & Rakhymova, O. Kh.-A. (2003). Theoretical and methodological bases of modeling the process of professional training of a specialist: monograph. Kyiv: *Ynnovatsyy v obrazovanyi*, 14, 62–83 (in Ukr.)

5. Danylenko, L. I. (2008). *Modern approaches to the management of educational institutions in the context of innovation development: a monograph*. Kyiv: Lohos (in Ukr.)
6. Danylova, H. S. (2005). *Acmeological model of the teacher: a monograph*. Kyiv: *Osvita i upravlinnia*, Vol. 8, 3–4, 82–84 (in Ukr.)
7. Delykatnaya, Y. (2003). *The format of road-show as an event marketing tool: monograph*. Kyiv: *Marketynh y reklama*, 3, 18–20 (in Ukr.)
8. Demynh, E. (2009). *Exit from the crisis: a new paradigm for managing people, systems, processes*. Kyiv.: Al'pyna Pablysherz (in Ukr.)
9. State standards of vocational education: theory and methodology: monograph /ed. by N. H. Nychkalo. (2000). Khmel'nyts'kyj (in Ukr.)
10. Desiatov, T. M. (2007). International experience in developing national qualifications. Vocational and technical education. Special issue, 6–8 (in Ukr.)
11. Emmett, S. (2008). *The Learning Toolkit: Practical Way to Improve Personal and Work Performance*. Great Britain: Forge House (in Engl.)
12. Farmer, Ch. (2006). *Business Coaching*. Great Britain: 4edge Ltd of Hockey, Essex (in Engl.)
13. Flaherty, J. (2005). *Coaching: Evoking Excellence in Others*. Oxford: Linacre House (in Engl.)
14. Johnson Lauren Keller. (2002). Do CEOs Matter? MIT Sloan Management Review, Winter, Vol. 42, No. 2. (in Engl.)
15. Kwak, Mary. (2002). Maximizing Value through Diversification. MIT Sloan Management Review, Winter, Vol. 42, No. 2 (in Engl.)

**Abstract.** *CHERNYASHCHUK Natalya Leonidivna. Organizational and pedagogical conditions of the implementation of the quality managing module for preparation of future pedagogic engines of the technical university magistrate.*

**Introduction.** *The set of organizational-pedagogical, methodological and personally-developing conditions is distinguished and the main organizational and pedagogical conditions of implementation of the model of quality management of the training of future engineers-teachers in the conditions of the master's degree of the technical university are described. Based on the results of the theoretical analysis of the problem of research and conclusions regarding the levels of quality management of the training of future teacher engineers under real conditions, we have selected and supplemented in the context of the research of known provisions. In today's conditions, the main task is not so much student mastering of scientific and subject knowledge, but their understanding and mastery of the methods of application of skills, which is known to direct such management to find a competent approach. Important conditions for the effectiveness of this process are the creation in the educational process of the innovative environment, the introduction of active teaching methods, in particular, business games of various character, training and training and practical training in the group solution of problem tasks. Under these conditions, the student is given the opportunity to really appreciate herself as a future teacher of engineer, to compare their abilities with the capabilities of other people, which contribute to a more successful self-identification.*

**Purpose.** *Is to substantiate the organizational and pedagogical conditions for the implementation of a quality management model for the training of future engineer educators in the conditions of the Master's Degree in Technical University.*

**Methods:** *theoretical method, system method, synergetic method, testing, methodological method.*

**Results.** *A set of organizational-pedagogical, methodological and personally-developing conditions is distinguished and the main organizational and pedagogical conditions of implementation of the model of quality management of the training of future engineers-teachers in the conditions of the master's degree of the technical university are described.*

**Originality.** *In the course of the study, organizational-pedagogical, methodological and personality-developmental conditions were determined and the main organizational and pedagogical conditions of implementation of the model of quality management of the training of future engineers-teachers in the conditions of the Masters of Technical University, which contributed to the increase of indicators of this model, were described.*

**Conclusion.** *Self-assessment of the achieved level of mastering of knowledge, skills and abilities, significantly affects the student's activity in teaching, as the pedagogical assessment of activity, understanding and agreement with this assessment play an important motivational role in the development of personality through increased cognitive activity and cognitive interest. Such an*

*approach contributes to the elimination of managerial training on a personal level, ensuring the self-realization of the creative personality of future engineers-teachers. Among the prospects for further study of this problem, we will highlight the work of studying innovative approaches to implementing a quality management model for the training of future engineers-educators in the conditions of the Master's program at the Technical University.*

**Key words:** *organizational and pedagogical conditions; methodical conditions; personality development conditions; management; quality of preparation; engineers-teachers; competence approach; innovation environment.*

*Одержано редакцією 12.09.2017  
Прийнято до публікації 01.10.2017*

**УДК 37.013:167 (045)**

**ШПАК Валентина Павлівна,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри початкової освіти,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького,  
Україна  
*e-mail: shpakvalentina64@gmail.com*

### **ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СИСТЕМІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ**

**Анотація.** *З позиції методології педагогічної науки визначено сутність ключового поняття «методологія», схарактеризовано її значущість у науково-педагогічних дослідженнях. Показано роль деонтологічного підходу як підґрунтя науково-педагогічних досліджень у системі медичної освіти. Акцентовано увагу на основних принципах реалізації цього підходу – соціоморальних і морально-психологічних.*

**Ключові слова :** *методологія; підхід; деонтологічний підхід; соціоморальні принципи; морально-психологічні принципи; медична освіта; етика; обов'язок.*

**Постановка проблеми.** У сучасних умовах розвитку медичної освіти проведення науково-педагогічних досліджень вимагає глибокої методологічної підготовки від дослідників, що можна пояснити посиленням зв'язків медичної освіти з різними науками, а також спрямованістю, інтеграцією зусиль усіх антропологічних наук на людину. Методологія в цьому процесі відіграє визначальну роль, оскільки сприяє цілісності, системності, результативності, підвищенню професійної спрямованості дослідницької діяльності. Важливим є те, що застосування методів дослідження різних наук (психології, соціології, математики) має сприяти вирішенню поставлених дослідницьких завдань.

Відомо, що методологія як наука про сукупність найбільш загальних світоглядних принципів та їх застосування для розв'язання складних теоретичних і прикладних завдань певним чином позначається на суб'єктивній позиції науковця. У науково-педагогічному дослідженні ця позиція, зокрема, передбачає: визначення мети дослідження з урахуванням розвитку теорії науки, потреб практики, соціальної активності й реальних можливостей наукового колективу або вченого; вивчення педагогічних процесів, явищ у їх розвитку, саморозвитку, у певному середовищі,

у взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників впливу; розгляд проблем соціалізації особистості з позицій різних антропологічних наук (медицини, соціології, психології, антропології, фізіології, генетики), щоб мати можливість застосувати наукову інформацію про людину в інтересах розроблення оптимальних педагогічних систем, технологій, умов для розвитку особистості; орієнтацію на системний розгляд питань структури, взаємозв'язку педагогічних елементів і явищ, їх підпорядкування, динаміки розвитку, тенденцій, сутності й особливостей, чинників і умов; виявлення й подолання суперечностей у процесі соціалізації особистості; визначення відповідних методів дослідження обраної проблеми; забезпечення зв'язку теорії та практики, розроблення шляхів його реалізації, орієнтація на нові наукові концепції, нове педагогічне мислення.

Щоб науково-педагогічне дослідження відповідало цим вимогам, необхідна відповідна підготовка дослідників, оволодіння ними конкретними знаннями й уміннями. Так, С. У. Гончаренко підкреслює, що визначення дослідником «своїх методологічних позицій і методів виявляється не під силу багатьом пошукувачам наукового ступеня не лише кандидата, а й доктора. Нерідко в дисертаціях і авторефератах можна зустріти, як правило, занадто довгий перелік психологічних, і загальнопедагогічних теорій, філософських підходів, які нібито послужили методологічною основою дослідження. Але залишається зовсім незрозумілим, як конкретно використовуються ці різні, іноді конкуруючі методологічні підходи...» [1].

Відомо, що походить термін «методологія» від двох грецьких слів: *methodos* – «метод» і *logos* – «учення, наука». Це дає підстави стверджувати, що методологія – це вчення про науковий метод пізнання, а також власне система цих методів, основних підходів і прийомів дослідження, що застосовуються в певній науці. На відміну від «методології», «метод» є способом дослідження, пізнання, сутність якого полягає в тому, що знання, які містяться в ньому: 1) визначають дії дослідника з об'єктом пізнання; 2) підказують прийоми підходу до нього, способи отримання знання, його вираження та конструювання як матеріалу для опису і вивчення [1; 2].

Сказане дає підстави розглядати методологічну позицію науковця як сукупність знань, що набуті раніше, у поєднанні з адекватним світорозумінням, яка відбиває сучасний рівень, усталену картину світу. Звідси стає зрозумілою необхідність підвищення методологічної культури фахівця, яка забезпечує наукове пізнання, регулює пізнавальний процес дослідника, посилює ефективність науково-дослідницької діяльності.

Оскільки методологія – це не лише *інструментарій*, але й рухлива *система*, серед усього конгломерату дефініцій цього поняття нам імпонують такі: 1) система знань, вихідних положень, принципів, ідей щодо побудови теоретичної і практичної діяльності; 2) учення про цю систему, методи її дослідження.

Методологія науково-педагогічного дослідження – це вчення про структуру, логіку організації, принципи побудови, форми, засоби і способи наукового пізнання. Вона вивчає світоглядну концепцію сучасної науки, розкриває такі ключові питання: як здобувати наукові факти і факти повсякденної дійсності; як їх опрацьовувати, оцінювати, інтерпретувати; як робити висновки й узагальнення.

Ми погоджуємося з позицією З. Н. Курлянд [2], що методологічними є всі ті провідні ідеї й концепції, що вписуються в систему науково-матеріалістичного світогляду і відповідають об'єктивним тенденціям розвитку сучасної науки в цілому. Тому для організації науково-педагогічного дослідження необхідним є: 1) досконале оволодіння науковими поняттями й узагальненнями; 2) точний опис фактів, явищ і ситуацій із застосування загальноприйнятої наукової термінології; 3) уміння добирати вихідні дані за їх істотними ознаками; 4) здатність класифікувати факти, їх певні ознаки

відповідно до загальнонаукових принципів; 5) готовність аналізувати факти та явища, відходити при цьому від одиничного, другорядного, порівнювати ці факти та явища, виявляти подібне і відмінне, випадкове і закономірне; 6) уміння точно визначати поняття, будувати докази і спростування в науковій дискусії з опорою на дані педагогічної науки і різних досліджень; 7) передбачення тенденцій розвитку і можливих змін на основі історичних і сучасних тенденцій педагогічних явищ, аналізу фактів і даних інших наук; 8) виведення наукової концепції, системи поглядів.

Першочергове значення в науково-педагогічному дослідженні відіграє підхід, що, за влучним висловом М. Б. Євтуха і В. М. Галузинського [3], є біноклем, в окулярах якого дослідник бачить педагогічні явище, процес чи систему відносин, що визначатимуть у подальшому напрям його наукового пошуку. При цьому основні вимоги до науково-дослідницької діяльності традиційно знаходять своє відображення у відповідних принципах (від англ. *principle* – «правило, що виникло в результаті об'єктивно осмисленого досвіду»), що сприймаються як вимога, регламентація цієї діяльності певними правилами. Необхідність дотримання таких вимог при реалізації деонтологічного підходу в період формування ринкових відносин у сучасному суспільстві актуалізує переосмислення деонтологічних основ взаємодії суб'єктів у системі медичної освіти, хоча сама проблема має давні історичні корені.

**Аналіз основних досліджень, у яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Проблема співвідношення понять «медична деонтологія» і «лікарська етика» отримала належне обґрунтування у працях відомого вченого і теоретика медицини М. М. Петрова. Згодом вона була конкретизована Б. Д. Петровим, який відносить до проблем медичної деонтології обов'язок лікаря перед хворими і перед своїм народом, а також його громадянський обов'язок, а отже – усі моральні проблеми медицини. Побуває також думка [9, с. 51], що лікарська етика є складником медичної деонтології, оскільки наука про обов'язок вивчає принципи поведінки медичних працівників, тому вона значно ширша від норм професійної етики. Натомість О. Г. Михайлова вважає вживання поняття «деонтології» невиправданим і пояснює його сутність особливостями етимології.

Інший дослідник, М. Г. Стулов, узагалі не вдається до диференціації понять «моральність» та «етика», натомість С. О. Позднякова розглядає лікарську мораль як сферу моральних відносин, а деонтологію – як розділ теорії. У ряді інших досліджень лікарська етика характеризується з позицій теорії моралі, що вивчає роль моральних основ у діяльності медичного працівника, гуманність його ставлення до хворого, а також як наука про моральну цінність вчинків і поведінки медика, що є цілком правомірним.

Оскільки однією з основних проблем лікарської етики є теоретичне обґрунтування вихідних моральних принципів сучасної медицини, це і визначило **мету статті** – узагальнення уявлень про деонтологічний підхід як методологічне підґрунтя науково-педагогічних досліджень у системі медичної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Цілком правомірно вважати розробником основних принципів медичної деонтології англійського філософа і правознавця Ієремію Бентама (1748-1832 рр.), якому належить авторське бачення моралі та обов'язку в опублікованій ним у 1834 р. праці «Деонтологія, або Наука про мораль». Російським науковцем М. М. Петровим у 40-х роках ХХ ст. запропоновано розглядати деонтологію як один із розділів медичної етики – наукової галузі, що вивчає специфіку виникнення й розвитку лікарської моралі в контексті конкретних історичних умов. У той самий час, доволі складні й суперечливі ситуації, на які так багата медична практика, потребують адекватного поєднання відразу кількох



моральних принципів. Узгоджене поєднання таких принципів зумовлюється конкретністю ситуації, в основі якої лежить вибір форми поведінки медичного працівника згідно з наявними умовами його професійної діяльності та індивідуальними особливостями хворого.

Необхідність законодавчого закріплення вироблених моральних принципів професійної діяльності медичних працівників зумовлює ухвалення резолюції Генеральної Асамблеї ООН 37/194 від 18 грудня 1982 р. «Принципи медичної етики». Генеральна Асамблея посилається на свою резолюцію 31/85 від 13 грудня 1976 р., у якій вона пропонує ВООЗ підготувати проект кодексу медичної етики, у додатках до якого міститься зведення принципів, що підготовлені Радою міжнародних медичних організацій під назвою «Принципи медичної етики, що відносяться до ролі працівників охорони здоров'я в захисті осіб від тортур та інших жорстоких, нелюдських або принижуючих гідність видів поведінки і покарання». Крім того враховуються рекомендації й інших законодавчих документів: резолюції 1981/27 Економічної та Соціальної Ради від травня 1981 р., у якій пропонувано Генеральній Асамблеї вжити заходи з розроблення проекту принципів медичної етики на її 36-й сесії; резолюції 36/61 від 25 листопада 1981 р., у якій йдеться про грубе порушення моральних вимог у професійній діяльності медичних працівників; статті 7 Декларації, що ухвалена в резолюції 3452 (XXX), згідно з якою кожна держава має розглядати будь-які тортури зі сторони медичних працівників як злочин, що переслідується кримінальним правом.

Беручи до уваги позитивний міжнародний досвід (Міжнародний кодекс медичної етики від 1949 р., Міжнародну клятву лікарів від 1948 р., Етичний кодекс лікаря від 1994 р. та інші документи), в Україні Указом Президента від 15 червня 1992 р. затверджено Клятву лікаря, де вміщено всі важливі норми етики і деонтологічні принципи. Нині цю клятву повинні давати всі випускники вищих медичних закладів освіти України.

Проведений нами аналіз основних публікацій із проблеми дослідження, а також окремих архівних документів (Постанови Ради Народних Комісарів УРСР «Про правила, що регулюють професійну роботу медперсоналу» від 1924 р.) [6], дозволяє стверджувати, що більшість науковців (С. С. Гуревич, С. О. Позднякова, О. І. Смольняков та інші) присвячують свої наукові розвідки характеристиці двох груп основних моральних принципів професійної діяльності медичних працівників – соціоморальних і морально-психологічних. До соціоморальних принципів прийнято відносити:

1) *принцип гуманного ставлення до хворого* (виявляється в постійній готовності надавати медичну допомогу і піклуванні про хворого, що становить основну моральну вимогу до професіоналізму медичного працівника);

2) *принцип виключення дій проти здоров'я хворого* (полягає в тому, що медичний працівник покликаний турбуватися про здоров'я людей, віддавати цій шляхетній справі всі свої сили і знання, що виключає будь-які навмисні чи ненавмисні дії на шкоду життю і здоров'ю хворого);

3) *принцип надання медичної допомоги всім, хто її потребує, незалежно від расової, політичної, релігійної приналежності* (має у своїй основі відомий гіппократівський принцип «перш за все – не нашкодь», у якому виражається вимога щодо обережності в діях і словах, турботи про стимулювання захисних сил організму людини, створення зовнішніх і внутрішніх умов для успішної боротьби організму з нездужанням. Це, у свою чергу, виключає непомірковані, непродумані, необґрунтовані слова і дії медичного працівника, що можуть негативно вплинути на самопочуття хворого, послабити його фізичні, психічні і моральні сили);

4) *принцип солідарності всіх лікарів у боротьбі за мир* (набуває в наш час особливого соціального і політичного значення в боротьбі проти агресії, сил милітаризму, спроб розв'язати нові війни або застосувати бактеріологічну зброю в різних регіонах земної кулі);

5) *принцип участі в охороні життя людей від тих чи тих надзвичайних ситуацій, що загрожують їм* (наприклад, від екологічного забруднення зовнішнього середовища радіаційними викидами);

6) *принцип недопущення експериментів над людьми* (актуалізується в умовах боротьби проти епідемій і зумовлюється необхідністю розроблення медичних препаратів для лікування «хвороб століття» – СНІДу, онкологічних захворювань, торч-інфекцій та ін.);

7) *принцип постійного підвищення професіоналізму* (полягає в тому, що наукові знання медичного працівника так само, як і його моральність, набувають високої цінності лише тоді, коли застосовуються адекватно до конкретного випадку та з урахуванням біологічних, психологічних і особистісних особливостей хворого, що потребує постійного вдосконалення, безперервного підвищення фахового рівня медика. Крім того, моральний критерій вимоги постійного підвищення знань, професійної майстерності, наукової обґрунтованості дій медичного працівника зумовлений відповідальністю за успішний результат лікування).

Група морально-психологічних принципів включає:

1) *принцип збереження лікарської таємниці* (відображає діалектику ставлення медичного працівника до інтересів хворого та інтересів суспільства, у основі якої лежить суперечність між відповідальністю медика за збереження найбільшої суспільної цінності – життя і здоров'я людини та відповідальністю перед суспільством за покладену на медичних працівників довіру. Не випадково в давні часи медицину називали *art mut* – мистецтво мовчання);

2) *принцип утримання від вчинків, які можуть принизити гідність професії медика* (розкривається у процесі спілкування медичного працівника з хворим, що відкриває доступ у потаємний світ людини і виключає вияв зі сторони медика як обурення, так і надмірної цікавості. Статус медика, що ґрунтується на його повазі і довіри зі сторони хворого, відкриває доступ до різної інформації: а) яка не має жодного значення як для хворого, так і для суспільства, але є необхідною для медичного працівника у процесі його спілкування з пацієнтом; б) яка є важливою для хворого, але індиферентною для суспільства; в) яка є однаково цінною і для хворого, і для суспільства, оскільки окремі патологічні стани потребують додаткових заходів щодо охорони здоров'я і життя громадян. Головним при цьому залишається виключення можливості застосування отриманої інформації медичним працівником із корисливою метою);

3) *принцип індивідуального підходу* (дозволяє медичному працівнику реалізувати весь спектр фахових знань відповідно до індивідуальних особливостей хворого, тому вміння бачити не лише окремі деталі, але й особистість пацієнта в цілому з її складними переживаннями та інтересами становить важливу моральну вимогу до діяльності медика не залежно від його фаху і визначає результативність лікування);

4) *принцип колегіальності* (не виключає особистої відповідальності й самостійності медичного працівника, але водночас потребує взаємної довіри і узгоджених дій з іншими фахівцями у розв'язанні завдань діагностики і лікування хворих, що сприяє покращенню організації медичної допомоги населенню, оптимізації боротьби за оздоровлення навколишнього середовища. Порушення цієї вимоги приводить до проявів кар'єризму, неповаги до позиції колег, дискредитації інших фахівців в очах хворого, замовчування помилок, що несумісне з професійною честю й гідністю медика).

З аналізу науково-медичної літератури відомо, що під час спілкування з родичами хворого та іншими відвідувачами медичним працівникам необхідно: при нагоді наперед підготуватися до спілкування, створити для цього невимушені умови; усунути відволікаючі чинники; продемонструвати своє бажання слухати, сконцентрувати свою увагу на проблемах пацієнта, не переривати співрозмовника; за необхідності проявити співчуття, бажання зрозуміти позицію пацієнта, прагнення з'ясувати сутність його проблеми; адекватно реагувати на почуття пацієнта; намагатися бути зрозумілими, слідкувати за своїми висловлюваннями і проводити їх оцінювання, ставити за потреби уточнювальні запитання; узагальнити своє розуміння вислуханого і вжити необхідні заходи, щоб допомогти пацієнту.

Не бажано при спілкуванні з родичами пацієнта та іншими відвідувачами проявляти нетерпимість, удавану увагу, утрачати спокій, дратуватися, домінувати над пацієнтом, сперечатися або критикувати його, виносити поспішне рішення, переривати, наперед уважати, що пацієнт помиляється, переслідувати особисту користь [1].

В основу *відносин лікаря і хворого* має бути покладений загальновідомий принцип, що треба лікувати хворого, а не хворобу. При цьому лікар повинен розмовляти з хворим тактовно, зі співчуттям, заспокійливо. У жодному разі не слід виявляти нестерпність, роздратування, грубість, навіть у тому випадку, коли лікар має справу з нетерплячим, примхливим пацієнтом, або в нього виникає підозра, що хворий симулює. Звертатися до хворого обов'язково слід на ім'я та по батькові. У розмові з хворим лікар повинен дати йому надію на швидке одужання й повернення працездатності, навіть у випадку, коли перед ним онкологічний хворий.

Вияткове значення для хворого має зовнішній вигляд лікаря (чистота й охайність одягу, завжди спокійний, доброзичливий вираз обличчя. Вираз тривоги, огиди, зневаги до хворого на обличчі лікаря неприпустимі).

*Відносини лікаря з родичами хворого*, особливо онкологічного чи важкохворого, потребують особливого такту і делікатності, навіть, якщо на деякі запитання родичів хворого надто складно дати вичерпну відповідь. У такому разі лікар не повинен уводити родичів в оману стосовно діагнозу, плану обстеження й лікування хворого. Рідних слід запевнити, що медики роблять усе необхідне, тому хворий не залишається без уваги і допомоги. Щодо прогнозу захворювання завжди слід говорити обережно, і, якщо він здається лікареві несприятливим, слід поступово підготувати родичів до сумної звістки.

В основі *відносин медичної сестри і хворого* лежить турбота про покращання його фізичного і морального стану, тому слід ураховувати такі вимоги:

1. Для подальшого лікування надто важливе значення має перше враження хворого про відділення, у якому він перебуває, тому палатна медична сестра повинна привітно зустріти хворого, провести його в палату, ознайомити з розташуванням різних приміщень (санітарний вузол, їдальня, ванна), правилами внутрішнього розпорядку.

2. Слідкувати, щоб лікарняний одяг і взуття хворого були за його зростом, розміром, зі всіма гудзиками, у протилежному випадку в нього може надовго зіпсуватися настрій, що негативно позначиться на якості лікування.

3. Слід звертатися до хворих тільки на ім'я та по батькові.

4. Наявність взаємної поваги у відносинах медичної сестри і хворого допоможе йому невимушено виявляти свої відчуття й побажання.

5. Слід пам'ятати про вплив кожного слова медичного працівника, а також інтонації, з якою його сказано. Тому будь-який збуджений, байдужий чи стурбований тон при розмові з хворим неприпустимі, оскільки мовлення медичної сестри однаковою мірою може чинити як цілющий вплив, так і гнітючу дію.

6. На запитання хворого стосовно діагнозу, перебігу чи прогнозу захворювання медична сестра повинна направити хворого за відповіддю до лікаря. Проте освічена медична сестра може сама роз'яснити хворому дію ліків, спосіб їх застосування, мету призначеної маніпуляції. Перед виконанням деяких призначень (шлункове чи дуоденальне зондування, катетеризація сечового міхура, постановка клізми) необхідно пояснити хворому, як він повинен поводитися, щоб маніпуляція пройшла успішно.

7. У присутності хворого не слід вимовляти фрази, що можуть налякати його («у хворого в калі кров», «серцева діяльність у хворого порушена») або вживати слова, що вже стали відомими багатьом хворим (наприклад, *cancer*), як і не можна говорити хворому, що призначені йому ліки у відділенні відсутні.

8. У розмові з хворим медична сестра повинна вселяти йому віру в ліки і процедури, що призначені лікарем.

9. Необхідно уникати всіляких сторонніх розмов і дій під час проведення маніпуляцій, бо хворі розцінюють це як ознаку неухважного ставлення до них і навіть як причину негативних наслідків призначеної маніпуляції.

10. Слід пам'ятати, що метушлива, поспішна робота медичної сестри, неохайність її зовнішнього вигляду, робочого місця справляють на хворого негативне враження, примушують його сумніватися у правильності та ефективності маніпуляції.

11. Ставлячись до всіх хворих доброзичливо і лагідно, медична сестра повинна більше уваги приділяти ослабленим і важкохворим. Дуже важливим для такого хворого є те, щоб медична сестра приходила до нього частіше, розмовляла з ним, підбадьорювала, озивалася до нього при найменшому звертанні, виконувала деякі прохання.

**Відносини медичної сестри і лікаря** потребують дотримання таких вимог:

1. Медична сестра працює в тісному контакті з палатним лікарем; при цьому вона є його помічником і виконує його призначення. Оскільки вона набагато більше часу проводить біля ліжка хворого, ніж лікар, то може надати лікареві повну інформацію щодо змін у стані хворого (погіршення апетиту, погану переносність ліків, появу алергічних реакцій).

2. Якщо в медичної сестри під час виконання призначень лікаря виникають якісь запитання або сумніви, вона повинна звертатися до лікаря за роз'ясненнями й уточненнями, але не у присутності хворого.

3. Відносини лікаря з медичною сестрою мають будуватися на діловій основі, взаємній повазі. Звертатися один до одного вони повинні на ім'я та по батькові. Помітивши помилку у призначеннях лікаря, медична сестра не повинна її обговорювати з хворими, а тактовно звернутися з цим питанням до лікаря.

4. Медична сестра має бути чесною не тільки перед хворим, але й перед лікарем. Якщо, наприклад, вона дала хворому не ті ліки або перевищила їх дозу, вона повинна негайно доповісти про це лікареві, оскільки це торкається не тільки етичних норм, але й життя і здоров'я хворого.

**Відносини медичної сестри і санітарки** мають будуватися відповідно до таких вимог:

1. Санітарка безпосередньо підлегла палатній медичній сестрі.

2. Обов'язки медичної сестри і санітарки в основному диференційовані, але в них можуть бути і спільні дії – заміна постільної й натільної білизни, купання, транспортування хворого.

3. Якщо санітарка зайнята, медична сестра може сама подати і винести судно, сечоприймач (бажано при цьому надіти перчатки).

4. Розпорядження, які медична сестра надає санітарці, мають бути чіткими, несуперечливими, послідовними, не різкими, щоб у санітарки виникло відчуття, що їй не наказують, але скеровують і контролюють її дії.

5. Медична сестра повинна звертатися до санітарки на ім'я та по батькові [2].

**Висновок.** Уважаємо за необхідне підкреслити, що якою б актуальною не була нині проблема прискореного розвитку медичної освіти і впровадження її досягнень у практику галузі охорони здоров'я, розширення й зміцнення матеріальної бази лікувально-профілактичних закладів, оснащення їх новітньою технікою і апаратурою, усе ж такі питання про моральні якості медичного працівника, його ставлення до свого професійного обов'язку і фахова підготовка набувають важливого значення. Особистість лікаря і медичної сестри, їхній моральний вигляд і фахова підготовка – це в результаті й визначає значний успіх охорони здоров'я в державному масштабі.

Насамкінець, поведінка медичних працівників, їхні відносини зі співробітниками, хворими, їхніми родичами вдосконалюються протягом багатьох століть. Ці норми і принципи повинні й надалі зазнавати позитивних змін, виступати основою для формування медичної етики і деонтології. Учатися дотримуватися цих норм потрібно не тільки під час професійної діяльності, але й у процесі спілкування з колегами, хворими, їхніми родичами і близькими. Пріоритетне значення ці норми і приписи знаходять у деонтологічному підході як підґрунті для проведення науково-педагогічних досліджень у системі медичної освіти.

Оскільки проведений нами науковий пошук не вичерпує всіх аспектів представленої проблеми, у подальшому вважаємо за необхідне більш докладно розглянуто специфіку застосування деонтологічного підходу в тих науково-педагогічних розвідках, що нині проводяться дослідниками проблем освіти і виховання молодого покоління з урахуванням особливостей порушених аспектів.

#### Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
2. Педагогіка вищої школи / за ред. З. Н. Курлянд. – Київ : Знання, 2005.
3. Галузинський В. М. Педагогіка : Теорія та історія / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – Київ : Вища школа, 1995. – С. 90–91.
4. Веденко Б. Г. Медична етика і деонтологія / Б. Г. Веденко, Л. Б. Веденко, Ф. В. Мельник, В. Г. Даценко, А. В. Даценко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [novosti.mif-ua.com/archive/issue-27](http://novosti.mif-ua.com/archive/issue-27)
5. Деонтологічні підходи до догляду за хворими [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [uastudent.com/deontologichni-pidhod](http://uastudent.com/deontologichni-pidhod)
6. Державний архів Полтавської області, ф Р-1503, оп. 1, спр. 288, арк. 142–148.
7. Основы медицинской этики и деонтологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/ppmb](http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb)
8. Сенюта І. Етичні гарантії права на охорону здоров'я, медичну допомогу і медичне страхування / Ірина Сенюта [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [lawyer.org.ua/?w=p&i=12&d=417](http://lawyer.org.ua/?w=p&i=12&d=417)
9. Смольняков А. И. Врачебная этика / А. И. Смольняков, Е. Г. Федоренко. – Киев : Здоровье, 1982. – 96 с.
10. Шпак В. П. Використання діатропічного підходу як методологічної основи науково-педагогічного дослідження / В. П. Шпак // Вісник Черкаського університету. Серія : «Педагогічні науки». – Випуск № 23 (356). – Черкаси, 2015. – С. 141–145.
11. Наукові підходи до педагогічних досліджень : монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. – Харків, 2012. – 348 с.
12. Shpak V. (2013). Transversal Approach in the System of Specific Social-Educational Research Methodology. *American Journal of Educational Research*, 1 (11), 534–537.

#### References

1. Goncharenko, S. U. (2010). *Pedagogical research: methodological advice for young scientists*. Kyiv – Vinnitsya: «Planer» (in Ukr.)

2. *Pedagogy of high school* (Ed. by Kurland, Z. N. (2005). Kyiv (in Ukr.)
3. Galuzinsky, V. M., & Yevtukh, M. B. (1995). *Pedagogic: Theory and History*. Kyiv: High school (in Ukr.)
4. Vedenko, B. G., Vedenko, L. B., Melnyk, F. V., Datsenko, V. G., & Datsenko, A. V. *Medical ethics and deontology*. Retrieved from [novosti.mif-ua.com/archive/issue-27](http://novosti.mif-ua.com/archive/issue-27) (in Ukr.)
5. *Deontological approaches to the care of patients*. Retrieved from [uastudent.com/deontologichni-pidhod](http://uastudent.com/deontologichni-pidhod) (in Ukr.)
6. *State Archives of Poltava Region*, Fund P-1503, description 1, on the right of the 288, sheet 142–148 (in Ukr.)
7. *Fundamentals of medical ethics and deontology*. Retrieved from [nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/ppmb](http://nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb) (in Russ.)
8. Senuta, I. *Ethical guarantees of the right to health, medical care and health insurance*. Retrieved from [lawyer.org.ua/?w=p&i=12&d=417](http://lawyer.org.ua/?w=p&i=12&d=417) (in Ukr.)
9. Smolnyakov, A. ., & Fedorenko, Ye. G. (1982). *Medical ethics*. Kiev: Health (in Russ.)
10. Shpak, V. P. (2015). Using the diatropic approach as a methodological basis for scientific and pedagogical research. *Visnyk Cherkas'koho universytetu. Seriya: «Pedagogichni nauky» (Bulletin of the Cherkasy University. Series: «Pedagogical Sciences»)*, 23 (356), 141–145 (in Ukr.)
11. *Scientific approaches to pedagogical researches: monograph / for colleges*. Ed. by V. I. Lozova. (2012). Kharkiv (in Ukr.)
12. Shpak V. (2013). Transversal Approach in the System of Specific Social-Educational Research Methodology. *American Journal of Educational Research*, 1 (11), 534–537 (in Engl.)

**Abstract. SHPAK Valentyna Pavlovna. DEONTOLOGICAL APPROACH AS A METHODOLOGICAL SUBJECT OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL RESEARCHES IN THE SYSTEM OF MEDICAL EDUCATION.**

**Introduction.** *In modern conditions of medical education, conducting scientific and pedagogical research requires a profound methodological training from researchers, which can be explained by the strengthening of the links between medical education with different sciences, as well as by the orientation, integration of the efforts of all anthropological sciences on man. The methodology in this process plays a decisive role, since it promotes the integrity, systematic, productive, and increasing the professional orientation of research. It is important that the application of research methods in various sciences (psychology, sociology, mathematics) should contribute to solving the research tasks.*

**Purpose** of the article is generalization of ideas about the deontological approach as a methodological basis of scientific and pedagogical research in the system of medical education.

**Results.** *The contribution of the English philosopher and jurist Bertram of Jeremiah to the development of the basic principles of medical deontology is described. It is proposed to consider deontology as one of the sections of medical ethics – a scientific branch that studies the specificity of the emergence and development of medical morals in the context of specific historical conditions. The necessity of an adequate combination of socio-moral and moral-psychological principles of the deontological approach is proved. It is shown that the harmonized combination of such principles is conditioned by the specificity of the situation, which is based on the choice of the form of behavior of the medical worker according to the conditions of his professional activity and the individual characteristics of the patient.*

**Conclusions.** *the behavior of medical workers, their relationships with employees, patients, and their relatives have been improving for many centuries. These norms and principles should continue to undergo positive changes, to serve as the basis for the formation of medical ethics and deontology. To learn to adhere to these norms is necessary not only during professional activity, but also in the process of communication with colleagues, patients, their relatives and relatives. These norms and regulations are of prime importance in the deontological approach as the basis for scientific and pedagogical research in the system of medical education.*

**Key words:** *methodology; approach; deontological approach; socio-moral principles; moral and psychological principles; medical education; ethics; duty.*

*Одержано редакцією 19.09.2017  
Прийнято до публікації 07.10.2017*

УДК 371.124:80 (045)

**ЯЦИНА Світлана Миколаївна**,  
кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри початкової освіти,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького, Україна  
e-mail: svt.yatsina@gmail.com

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

***Анотація.** З'ясовано психологічні основи процесу формування професійних умінь у майбутніх учителів початкової школи. Акцентовано увагу на визначальному впливі педагогічної культури, готовності особистості, професійних знань і майстерності на формування професійних умінь учителів початкової школи.*

***Ключові слова:** професійні вміння; професійна компетентність; професійні якості; майстерність; готовність особистості; професійні знання; учитель початкової школи; формування; психологічні засади.*

**Постановка проблеми.** В умовах становлення й відродження української державності, національної духовності, формування національної гідності громадян роль і важливість педагога в суспільстві зростає. Професія вчителя вимагає розв'язання важливого завдання – створення оптимальних умов для розвитку інтелектуальних цінностей особистості й людської спільноти, тому педагог має глибоко усвідомлювати відповідальність перед державою за соціальну зрілість свого вихованця.

Нині підготовка сучасного висококваліфікованого, професійно компетентного фахівця у вищому педагогічному закладі освіти має забезпечити його не лише визначеним комплексом професійних знань, умінь, навичок, а й підготувати такого випускника, який постійно прагнучиме вдосконалювати свою професійну майстерність, підвищувати професійний рівень і спрямованість на саморозвиток, самовдосконалення. Тому здобутки педагогічної й психологічної науки слугують формуванню і становленню особистості майбутнього вчителя початкової школи.

**Аналіз останніх публікацій.** У науковій літературі цей феномен розглядають із погляду психології та педагогіки П. Каптерев, Г. Костюк, Н. Левітов, А. Ліненко, А. Маркова, Р. Павелків, В. Сластьонін, А. Столяренко, А. Мудрик, О. Щербаков, В. Ягупов та інші. Проблеми професійної компетентності вчителя, зокрема й учителя початкової школи, присвячені роботи в галузі психології та педагогіки В. Адольфа, Д. Алферова, Т. Браже, М. Єрмоленко, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Міжерікова, Н. Мойсеюк, Н. Разіна, Є. Шишова та ін.

**Метою** нашої статті є узагальнення наукового доробку психологів щодо змістових особливостей формування професійних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Завдання суспільства полягає в тому, щоб створити оптимальні, ефективні умови для розвитку фізично, психічно і соціально зрілої особистості. Таке становлення можливе не тільки за наявності соціального середовища, а й діяльності самої людини, виховного впливу на неї та інших чинників. Для організації освітнього процесу знання про особистість педагога вельми необхідні, адже його особистість проявляється у вчинках і поведінці.

Під особистістю розуміють людину як суб'єкта суспільних відносин, носія свідомості та системи суспільно вагомих якостей, що зумовлені історичними умовами життя суспільства [1].

Говорячи про людину як особистість, маємо на увазі її місце, роль у житті, серед людей, у суспільстві. Варто зазначити, що людина як особистість характеризується соціально значущими особливостями. У цьому зв'язку М. Савчин зауважує, що особистість – це духовна, соціально-психологічна інстанція людини, функціями якої є виокремлення себе з соціуму, самоспричинення внутрішньої й зовнішньої активності, самовираження та саморозвиток у цілісній життєдіяльності, активне переживання в часі й просторі свого існування (екзистенції) [2]. Варто нагадати, що індивідом народжуються, особистістю стають, індивідуальність відстоюють.

Як відомо, на процес розвитку і становлення особистості суттєво впливає виховання й умови навколишнього середовища. Структура особистості поєднує в собі такі складники: характер, здібності, мотиви, темперамент, волю, емоції, моральні якості. Важливо відзначити, що саме мотиви відіграють головну роль у процесі становлення людини як особистості, сприяють її активному розвитку в самопізнанні, самовихованні. Проте формування і становлення особистості не лише проходить за законами саморозвитку, оскільки особлива роль у цьому процесі відведена вчителю. Тож у процесі формування особистості помітну роль відіграють люди, які здійснюють виховний вплив професійно.

А. Маркова відзначає особистість учителя як стрижневий чинник праці, що визначає його професійну позицію в педагогічній діяльності й спілкуванні. Науковець пропонує таку структуру особистості вчителя: мотивацію особистості (спрямованість особистості та її види); властивості особистості (педагогічні здібності, характер і його риси, психічні процеси і стан особистості); інтегровані характеристики особистості (педагогічна самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність як творчий потенціал). Також А. Маркова визначає неповторність і унікальність особистості вчителя [5].

Процес підготовки вчителя початкової школи становить багатоаспектну високорозвинену систему, головною метою якої є формування професіоналізму в майбутнього педагога. Базовими складниками у структурі педагогічного професіоналізму є педагогічна культура і професійна діяльність.

Передусім, учитель початкової школи повинен бути довершеним професіоналом із високою загальною й педагогічною культурою. Культурні багатства, що засвоєні ним, утілюються в його поведінці, діяльності, ставленні до світу і самого себе. Високий рівень професійної культури виявляється в його творчій діяльності, здатності забезпечити якість і результативність своєї роботи, що спрямована на формування особистості учня. При цьому оволодіння національною культурною спадщиною, прояв моральних цінностей є пріоритетними для вчителя початкової школи.

В. Ягупов підкреслює: «Стрижньовий компонент педагогічної культури – *педагогічна майстерність*, яка передбачає синтез розвинутого психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, навичок і вмінь, емоційно-вольових засобів виразності, що дають змогу педагогові успішно розв'язувати навчально-виховні завдання. Педагог має бути особистістю з великої літери, справжнім майстром своєї справи, який може протистояти труднощам сьогодення і здатний піднятися над ними» [6, с. 168].

У процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи наявні різні види діяльності (навчально-пізнавальна, професійно-підготовча, професійна), однак важливе місце серед них посідає професійна діяльність, яка скерована не тільки на опанування професійними теоретичними знаннями, але й на оволодіння конкретними практичними вміннями і навичками професійної діяльності.

Педагогічна діяльність, на думку А. Маркової, зумовлюється професійною активністю вчителя, у якій за допомогою різних засобів впливу на учнів розв'язуються



завдання їхнього навчання й виховання [5]. Автор виділяє три компоненти педагогічної діяльності: постановка вчителем педагогічних цілей і завдань; вибір і застосування засобів впливу на учнів; контроль і оцінювання вчителем своїх особистих педагогічних впливів (педагогічний самоаналіз) [Там само].

Учителю початкової школи для ефективної реалізації педагогічної праці слід приділяти увагу не лише тим моментам діяльності, що визначають її специфіку, а й орієнтуватися на здійснення педагогічних і психологічних цілей. Для цього він повинен мати певні психологічні якості, глибокі й різнобічні професійні знання та вміння. Найхарактернішими ознаками продуктивної педагогічної діяльності є поєднання таких характеристик, як цілеспрямованість, умотивованість, предметність, продуктивність.

Розглядаючи характер функціонування компонентів педагогічної діяльності, доходимо думки, що це є складний вид діяльності, який включає мету, мотиви, різновиди педагогічних дій, педагогічні вміння й навички, що спрямовані на навчання й виховання молодого покоління.

Готовність педагога до педагогічної діяльності потребує ґрунтовної попередньої роботи. Ми погоджуємося з думкою А. Столяренка, що професійний успіх випускника вищої школи має включати психологічну і педагогічну підготовленість [3, с. 21–24].

А. Ліненко відзначає, що готовність до педагогічної діяльності включає такі етапи: профорієнтацію, професійний відбір, доуніверситетську підготовку, навчання у вищому педагогічному закладі освіти і професійну адаптацію. Готовність до педагогічної діяльності, на думку науковця, має складатися з професійної свідомості, ставлення до діяльності, мотивації, знань про навчальний предмет, способів діяльності, умінь і навичок практичного втілення цих способів, професійно значущих якостей особистості (професійна компетентність, емоційна стабільність, домінантність, динамізм особистості, цілеспрямованість, експресивність) [7, с. 226–230].

У зв'язку з цим багатоаспектність у дослідженні особистості вчителя початкової школи слід розглядати комплексно в взаємозв'язку з усією складною структурою особистості педагога, а його професійну діяльність та особистісні якості – у контексті різних видів діяльності та інших сфер суспільного життя, виходячи далеко за рамки лише освітнього процесу. Тому особливу увагу слід приділити підготовленості вчителя початкової школи до успішного виконання завдань професійної діяльності.

Саме висока підготовленість вчителя початкової школи, який здатний виконувати професійно свої функції, і визначає його професіоналізм. Такий професіоналізм виявляється в поєднанні міцно сформованих практичних умінь і професійних навичок. Професіоналізм забезпечує вміння на належному рівні розв'язувати професійні завдання, можливість досягти високих якісних результатів праці, тому головною метою підготовки майбутнього вчителя початкової школи є формування його професіоналізму.

Більшість дослідників виділяють такі компоненти у структурі професіоналізму: когнітивний, комунікативний, мотиваційний. Психологи вважають суттєвим компонентом професіоналізму психологічну готовність, що може виступати у вигляді стійких установок, мотивів, рис характеру і психічних станів. Психічний стан учителя початкової школи – це його внутрішня налаштованість на певну поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, зорієнтованість на активні й доцільні дії під час навчання у вищому закладі освіти і після його закінчення [8].

Слушною є думка Г. Костюка про процес і значення поняття «уміння». Науковець стверджує, що знання входять до складу вмінь людини діяти, оперувати ними при розв'язуванні нових завдань. На тісний зв'язок умінь із знаннями вказує значення самого слова «уміння» (від «ум» – розум), адже «без знань немає вмінь», наголошує Г. Костюк. Проте вміє той, хто не тільки знає, а й може застосувати свої знання на практиці, користуватися ними у змінюваних ситуаціях. Тож уміння, за

Г. Костюком, – це знання людини в дії. Умілість людини в тій чи тій галузі діяльності характеризується, передусім, тим, як її знання скеровують її дії, забезпечують їх досконалість і продуктивність [9, с. 318].

Г. Костюк наголошує, що кожна діяльність включає цілий ряд різноманітних дій: пізнавальних (розумових) і практичних. Відповідно до цього, загальне вміння виконувати будь-яку діяльність охоплює низку часткових умінь. Окремі дії, що повторюються й автоматизуються, стають операціями. У людини виробляються навички їх виконання, що теж є складовими елементами її вміння діяти, її майстерності в різній роботі [Там само].

Співвідношення знань і умінь психологами тлумачиться неоднозначно: дехто з дослідників вважає, що навички передують умінням, інші – навпаки. Оскільки вміння – це заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність, уміння становлять собою свідомо контрольовані частини діяльності щонайменше в головних проміжних пунктах і кінцевій меті. Натомість навичка – це дія, що сформована шляхом багаторазового повторення, яка характеризується високим ступенем осягнення й відсутністю поелементної свідомої регуляції й контролю [10].

Навички – автоматизовані компоненти свідомої діяльності людини. У результаті виконання неодноразово одних і тих самих дій, людина згодом виконує цю дію як цілеспрямований акт, не добираючи при цьому способи виконання і не ставлячи конкретної мети, не зосереджуючи уваги на виконанні окремої діяльності.

Уміння, на відміну від навичок, утворюються в результаті координації навичок, їх об'єднання в системи за допомогою дій, що знаходяться під свідомим контролем. Через регуляцію таких дій здійснюється оптимальне управління вміннями. Одна з головних властивостей, що належать до умінь, полягає в тому, що людина має змогу змінити структуру умінь і навичок, операцій і дій, які належать до складу цих умінь, послідовність їх виконання, зберігає при цьому незмінним кінцевий результат [10].

Уміння, на відміну від навичок, базуються на інтелектуальній діяльності та обов'язково передбачають процеси мислення. Свідомий інтелектуальний контроль відрізняє вміння від навичок, тому освітня функція включає вироблення професійних умінь учителя початкової школи, які мають бути сформовані у процесі професійної педагогічної підготовки і практичної діяльності.

Привертає увагу думка І. Васильєва [12, с. 75], який, досліджуючи проблеми професійної освіти, визначає професійні вміння фахівця як готовність виконувати трудові дії свідомо, добираючи і правильно застосовуючи доцільні за конкретних умов способи їх здійснення, досягаючи якісних результатів праці, а професійні навички розглядає як створену на основі практичних умінь унаслідок вправ здатність автоматично виконувати трудові дії.

А. Маркова [5] розглядає педагогічні вміння як педагогічні дії (вплив) учителя. Як усякі інші вміння, педагогічні вміння – це дії, що виконані на досить високому рівні. Педагогічні вміння утворюють «техніки» у праці вчителя. Оригінальна концепція А. Маркової про діяльність учителя детально розкриває структуру педагогічної діяльності: педагогічні цілі й завдання; професійні психологічні й педагогічні знання; педагогічні вміння; психолого-педагогічні якості вчителя, що забезпечують оволодіння широкими професійними знаннями, уміннями і високий рівень майстерності.

У рамках свого дослідження А. Маркова зазначає, що найменш сформованими у праці вчителя є вміння психологічного вивчення учнів і аналіз учителем своєї праці в цілому. З огляду на це, зауважимо, що кожна група педагогічних умінь – це взаємопов'язаний процес усіх сторін педагогічної діяльності вчителя початкової школи (його діяльності, спілкування, навченості, вихованості й розвиненості учнів, особистість педагога).

І. Зимня підкреслює, що педагогічні вміння становлять собою сукупність різних дій учителя, які, насамперед, співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, у значній мірі виявляють індивідуально-психологічні особливості вчителя і засвідчують про його предметно-професійні компетенції. Думка І. Зимньої щодо характеристики функцій педагогічних умінь базується на дослідженнях А. Маркової, де зазначається, що педагогічна діяльність являє собою функціонально-операційну структуру, де існує неоднозначний зв'язок між функціями і педагогічними діями (уміннями), що відбивають певну позицію вчителя [11]. При цьому зміст теоретичної готовності, на думку вчених, передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних умінь.

**Висновки.** На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури маємо підстави стверджувати, що питання розвитку і формування професійних умінь у вчителів початкової школи є актуальною проблемою сучасної психології. Тому професійні вміння як важливий компонент професійної компетентності вчителя початкової школи визначаються нами як система взаємопов'язаних, усвідомлених, цілеспрямованих розумових (інтелектуальних) і практичних дій, за допомогою яких педагог здатний ефективно виконувати загальнопедагогічні та спеціально-предметні функції.

Розглянуті позиції вчених дають змогу стверджувати, що становлення майбутнього вчителя початкової школи – це, передусім, формування його як особистості, а потім як працівника, який має отримати фундаментальну педагогічну освіту і мати багату внутрішню культуру. Для здійснення педагогічної діяльності будь-якому кваліфікованому фахівцю необхідно володіти глибокими теоретичними знаннями, професійними вміннями і навичками, тому науковці акцентують увагу на комплекс, сутність і зміст основних психолого-педагогічних умінь, якими має володіти майбутній фахівець. Процес оволодіння цим комплексом професійних умінь вимагає від учителя початкової школи цілеспрямованої наполегливої роботи над собою.

#### Список використаних джерел

1. Вступ до педагогічної спеціальності : навчальний посібник [для студентів пед. спеціальностей університетів та педагогічних інститутів] / С. П. Архипова, В. Л. Омеляненко. – Черкаси : Редакційно-видавничий відділ ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2000. – 116 с.
2. Платонов К. К. Способности и характер / К. К. Платонов // Теоретические проблемы психологии / за ред. Е. В. Шороховой. – Москва, 1974
3. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учебное пособие [для вузов] / А. М. Столяренко. – Москва : ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 423 с.
4. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. І. Власова. – Київ : Либідь, 2005. – 400 с.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.
7. Ліненко А. Ф. Специфіка професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи / А. Ф. Ліненко // Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З. Н. Курлянд [та інші] ; ред. З. Н. Курлянд. – Київ : Знання, 2005. – 495 с.
8. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – Київ : ЕксОб, 2004. – С. 167.
9. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психологическое развитие личности / под ред. Л. Н. Прокопиенко ; сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. – Киев : Советская школа, 1989. – 608 с.
10. Павелків Р. В. Загальна психологія : підручник / Р. В. Павелків. – Київ : Кондор, 2009. – 576 с.
11. Зимня И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимня. – Москва : Логос, 1999. – 384 с.
12. Васильев И. Б. Профессиональная педагогика : конспект лекций [для студентов инж.-пед. спец.] / И. Б. Васильев. – Харьков, 1999. – 151 с.

#### References

1. Introduction to Pedagogical Specialty: Textbook for Students of Pedagogical Specialties at Universities and Pedagogical Institutes / Arkhipova, S. P., & Omelianenko, V. L. (2000). Cherkasy: Editorial-Publishing Department of Cherkasy V. Khmelnytsky State University (in Ukr.)

2. Platonov, K. K. (1974). Abilities and Character. Theoretical Problems of Psychology / Ed. by Shorokhova Y. V. Moscow (in Russ.)
3. Stoliarenko, A. M. (2002). Psychology and Pedagogy: textbook for higher schools. Moscow: UNITI – DANA (in Russ.)
4. Vlasova, O. I. (2005). Pedagogical Psychology: Textbook. Kyiv: Lybid' (in Ukr.)
5. Markova, A. K. (1993). Psychology of Teacher's Work: Teacher's Book. Moscow: Prosveshcheniye (in Russ.)
6. Yahupov, V. V. (2002). Pedagogy: Textbook. Kyiv: Lybid' (in Russ.)
7. Linenko, A. F. (2005). Peculiarity of Professional Pedagogical Activity of Higher School Teacher. Pedagogics of Higher School: Textbook / Z.N. Kurland [and others]; ed. by Z.N. Kurland. Kyiv: Znannia (in Ukr.)
8. Social and Pedagogical Dictionary / Ed. by V. V. Radula. (2004). Kyiv: EksOb (in Ukr.)
9. Kostiuk, G. S. (1989). Educational Process and Psychological Development of a Person / Ed. by Prokoliyenko, L. N. Kiev: Sovetskaya shkola (in Russ.)
10. Pavelkiv, R. V. (2009). General Psychology: Textbook. Kyiv: Kondor (in Ukr.)
11. Zimniaya, I. A. (1999). Pedagogical Psychology. Moscow: Logos (in Russ.)
12. Vasilyev, I. B. (1999). Professional Pedagogy: A Summary of Lectures for Students of Engineering and Pedagogy Specialties. Kharkov (in Russ.)

**Abstract.** *YATSYNA Svitlana Mykolayivna. Psychological principles of formation of professional skills in future teachers of the initial school.*

**Introduction.** *The article focuses on determining the psychological foundations of the process of forming professional skills as a component of professional competence of future teachers of secondary schools. The main components of these foundations are the conditions, the main ones of which are pedagogical culture and professional activity, readiness of a personality, professional knowledge, the high level of proficiency.*

*The goal of our research is to study the scientific achievements of psychologists concerning the features of forming professional skills of future teachers.*

**Results.** *The analysis of psychological literature finds the basic foundations of forming professional skills of contemporary school teacher and determines analytical, prognostic, projective and reflexive skills in the structure of professional competence of a teacher.*

**Conclusions.** *The conducted analysis of psychological and pedagogical literature shows that the problem of development and formation of teachers' professional skills is a burning issue of contemporary psychology of a higher school. Therefore, we determine professional skills, an important component of a specialist's professional competence, as a system of interrelated, conscious, purposeful, mental, intellectual and practical actions, with the help of which a teacher can perform general pedagogical and special subject functions efficiently.*

**Key words:** *professional skills; professional competence; professional qualities; skill; personality readiness; professional knowledge; elementary school teacher; formation; psychological principles.*

*Одержано редакцією 12.09.2017  
Прийнято до публікації 01.10.2017*



**ВІСНИК  
ЧЕРКАСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія педагогічні науки  
№ 13-14. 2017

Відповідальний за випуск:  
*Шпак В. П.*

Відповідальний секретар:  
*Михальчук О. О.*

Комп'ютерне верстання:  
*Любченко Л. Г.*

Підписано до друку 18.10.2017.

Формат 84x108/16. Папір офсет. Друк офсет. Гарнітура Times New Roman.

Умовн. друк. арк. 16,0. Обл. вид. арк. 15,7.

Замовлення № 29. Тираж 300 прим.

**Бізнес-інноваційний центр**

**Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького**

18000, Україна, м. Черкаси, бульвар Шевченка, 205.

тел.: (0472) 33-69-05

Свідоцтво про внесення до державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи ДК №3427 від 17.03.2009 р.