

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Бердянський державний педагогічний університет**

**Наукові записки**  
**Бердянського державного**  
**педагогічного університету**

**Серія: Педагогічні науки**



**Випуск 1**

**Бердянськ**  
**2018**

УДК 378.001.89(082)  
ББК 74.480.46я5  
Н 34

ISSN 2412-9208  
ICV 2016: 48.67  
DOI 10.31494/2412-9208

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

**Касперський Анатолій Володимирович** – д.пед.н., професор (Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова);

**Павленко Анатолій Іванович** – д.пед.н., професор (Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти).

*Друкується за рішенням вченої ради  
Бердянського державного педагогічного університету.  
Протокол № 10 від 26.04.2018 р.*

**Рішенням Атестаційної колегії Міністерства освіти і науки України збірник  
включений до Переліку наукових фахових видань України  
(наказ МОН України №1081 від 29 вересня 2014 року)**

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Ігор Богданов** – доктор педагогічних наук, професор, ректор (Бердянськ), головний редактор; **Ольга Гуренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ольга Грауман** – доктор педагогічних наук, професор (Хільдесхайм, Німеччина); **Лариса Зайцева** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Людмила Коваль** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Алла Крамаренко** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ільзе Мікельсон** – доктор педагогічних наук, професор (м. Лієпая, Латвійська Республіка); **Вячеслав Осадчий** – доктор педагогічних наук, професор (Мелітополь); **Ігор Раку** – доктор педагогічних наук, професор (Кишинів, Молдова); **Алесандро Фігус** – доктор педагогічних наук, професор (Рим, Італія); **Ольга Попова** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянськ); **Катерина Осадча** – кандидат педагогічних наук, доцент (Мелітополь).

**Н-34 Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету.  
Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.1. – Бердянськ : БДПУ, 2018.  
– 284 с.**

Збірник “Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки” заснований з метою оприлюднення результатів педагогічних досліджень науковців. Публікації репрезентують нові підходи до різних аспектів педагогіки та методики.

*За зміст статей і правильність цитування відповідальність несе автор.*

© Бердянський державний педагогічний університет, 2018  
© Автори статей, 2018

ICV 2016: 48.67  
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
Berdiansk State Pedagogical University**

# **Scientific Papers of Berdiansk State Pedagogical University**

**Series: Pedagogical sciences**

**Issue 1**



**Berdiansk  
2018**

UDC 378.001.89(082)  
LBC 74.480.46я5  
N 34

ISSN 2412-9208  
ICV 2016: 48.67  
DOI 10.31494/2412-9208

**REVIEWERS:**

**Kaspersky Anatoly** – doctor of pedagogical sciences, professor, the head of the chair of technical physics and mathematics of the National M. Dragomanov Pedagogical University;

**Pavlenko Anatoly** – doctor of pedagogical sciences, professor (Zaporozhye regional institute of postgraduate pedagogical education).

*It is published according to the resolution of the Academic Council  
of Berdiansk State Pedagogical University  
Protocol № 10 of 26.04.2018 p.*

**According to the resolution of Attestational board of the Ministry of education  
and science of Ukraine this edition was included to the List of scientific  
professional editions of Ukraine**

(Resolution of the Ministry of education and science of Ukraine № 1081  
of 29 September 2014)

**EDITORIAL BOARD:**

**Ihor Bohdanov** – doctor of pedagogical sciences, professor, rector (Berdiansk), editor in chief; **Olha Hurenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Olga Grauman** – doctor of pedagogical sciences, professor (Hildesheim, Germany); **Larysa Zaitseva** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Liudmyla Koval** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Alla Kramarenko** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdiansk); **Ilze Mikelsona** – doctor of pedagogical sciences, professor (Liepaja, Latvia Republic); **Viacheslav Osadchiy** – доктор педагогічних наук, професор (Melitopol); **Ihor Racu** – doctor of pedagogical sciences, professor (Kishinev, Moldova); **Alessandro Figus** – doctor of pedagogical sciences, professor (Rome, Italy); **Olha Popova** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Berdiansk); **Kateryna Osadcha** – candidate of pedagogical sciences, associate professor (Melitopol).

**N-34** Scientific papers of Berdiansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. – Issue 1. – Berdiansk : BSPU, 2018. – 284 p.

The collection of scientific papers of Berdyansk state pedagogical university (Series: Pedagogical sciences) contains results of pedagogical reseach of Ukrainian and foreign scientists. Publications represent new approaches to actual problems of teaching, education and methods.

**UDC 378.001.89(082)**  
**LBC 74.480.46я5**

© Berdiansk State Pedagogical University, 2018  
© Authors of the articles, 2018

ICV 2016: 48.67  
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1

## ЗМІСТ

### ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Галецький С.М.</b> (Острог). Історія розвитку дистанційної освіти у світі.....	11
<b>Дружененко Р. С.</b> (Київ). Роль педагогічного системного підходу в оформленні поняття “методична система навчання мови”.....	17
<b>Мисліцька Н. А., Заболотний В. Ф.</b> (Вінниця). Методичний інструментарій викладача в організації вивчення фізики.....	24
<b>Онипченко О. І.</b> (Харків). Фамілістика та підготовка дітей і підлітків до сімейного життя у вітчизняній педагогічній думці (60-80-ті роки ХХ століття).....	32
<b>Савош В. О.</b> (Луцьк). Суть складників діади “виховання – самовиховання” в контексті ієрархічно-рівневої будови, результату, учительських та учнівських міркувань.....	40
<b>Ярова О. Б.</b> (Бердянськ). Регулятивно-стратегічні та організаційно-змістові засади початкової освіти в Україні.....	47

### ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Гладун Т. О.</b> (Харків). Розвиток соціальної компетентності батьків, які виховують дитину з розладами спектру аутизму: можливості кіномистецтва.....	56
<b>Сахарова О. М.</b> (Миколаїв). Іграшка як засіб естетичного виховання дітей дошкільного віку.....	63
<b>Семеняко Ю. Б.</b> (Бердянськ). Вікові особливості сприймання дітьми дошкільного віку медіа-продукції.....	68

### СЕРЕДНЯ ОСВІТА

<b>Кулик О. Д.</b> (Переяслав-Хмельницький). Місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності школярів.....	77
<b>Литвиненко О. Г.</b> (Київ). Технологія формування соціальної активності молодших школярів у позаурочній виховній діяльності.....	86
<b>Петько Л. В.</b> (Київ). Державний стандарт початкової освіти в ракурсі формування соціальної активності дитини.....	92
<b>Смаковський Ю. В.</b> (Бердянськ). Організація та зміст констатувального експерименту з формування педагогічної культури майбутніх учителів музики.....	98
<b>Чеховская О. Л.</b> (Тирасполь, Молдова). Типы упражнений на интегрированных уроках русского и английского языков в начальной школе.....	105
<b>Ярошук Л. Г.</b> (Бердянськ). Тестування як метод педагогічного контролю майбутніх учителів початкової школи.....	112

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<b>Андрощук І. В.</b> (Хмельницький). Методи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії.....	117
<b>Бянь Лулу</b> (Суми). Педагогічні умови формування культури мовлення студентів з КНР у процесі професійної підготовки.....	124

<b>Вербівський Д. С.</b> (Житомир). Соціальне виховання та соціальна реалізація майбутніх учителів інформатики на засадах студентського самоврядування.....	<b>131</b>
<b>Voitovska Oksana</b> (Kyiv). System-forming components of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education.....	<b>138</b>
<b>Ігнатенко С.А.</b> (Київ). Понятійно-теоретичні аспекти педагогічних технологій формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів початкової школи.....	<b>146</b>
<b>Konovalska Lyudmila</b> (Berdiansk). The axiological and cultural-logical approaches to the professional training of future teachers of physical training for the physical-cultural-healing work at the high school.....	<b>152</b>
<b>Косенко Ю. М.</b> (Маріуполь). Забезпечення емоційного розвитку дошкільників: підготовка вихователів на етапі професійного навчання.....	<b>159</b>
<b>Кулінка Ю. С.</b> (Кривий Ріг). Ігрове проектування як професійно-орієнтована технологія формування дизайнерської культури майбутніх фахівців.....	<b>165</b>
<b>Мінгальова Ю. І.</b> (Житомир). Інформаційно-комунікаційні технології як один із засобів реалізації науково-дослідної діяльності студентів фізико-математичних факультетів.....	<b>171</b>
<b>Ніконенко Т. В.</b> (Бердянськ). Педагогічні умови підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.....	<b>178</b>
<b>Ostenda A., Nestorenko T., Ostenda J.</b> (Katowice, Poland; Berdiansk, Ukraine; Katowice, Poland). Practical education on a higher level in Poland: example of katowice school of technology.....	<b>186</b>
<b>Павленко Є. А.</b> (Маріуполь). Рухова активність як невід’ємна складова формування здорового способу життя студентської молоді.....	<b>191</b>
<b>Рубель І. С.</b> (Одеса). Візуальне мислення як складова візуальної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.....	<b>196</b>
<b>Рыжкова С. В.</b> (Славянск). Проблема профессиональной социализации будущих преподавателей иностранных языков в современной образовательной среде.....	<b>203</b>
<b>Сальник І. В.</b> (Кропивницький). Методологічні та методичні аспекти розвитку творчої особистості майбутнього вчителя фізики.....	<b>208</b>
<b>Сизоненко І. Г., Тургенєва А. О.</b> (Бердянськ). Організаційно-методичні аспекти проведення професійно-орієнтованої (безвідривної) практики студентів спеціальності “Соціальна педагогіка”.....	<b>215</b>
<b>Сікора Я. Б.</b> (Житомир). Управління знаннями в процесі формування предметних компетентностей майбутніх учителів інформатики.....	<b>220</b>
<b>Спірін О. М., Вакалюк Т. А.</b> (Київ, Житомир). Хмаро орієнтовані інтелектуальні карти як засіб інформаційно-аналітичної підтримки професійної діяльності викладача.....	<b>227</b>
<b>Тернавська Л. М.</b> (Бердянськ). Пізнавальний бар’єр як засіб активізації іншомовної діяльності студентів.....	<b>235</b>
<b>Толстова О. В.</b> (Житомир). Готовність майбутніх учителів до гуманітаризації математичної освіти учнів засобами ІКТ.....	<b>241</b>
<b>Цибульська В. В.</b> (Умань). Мотивація до занять фізичною культурою і спортом студентів педагогічних спеціальностей.....	<b>249</b>

<b>Червонська Л. М.</b> (Мелітополь). Особливості професійної підготовки студентів-хореографів в умовах сучасної вищої школи.....	<b>255</b>
<b>Шевчук О. Б.</b> (Старобільськ). Створення та використання високоефективних інформаційних технологій навчання в професійній підготовці фахівців фінансово-економічного напрямку.....	<b>260</b>
<b>Щербакова К. Й., Щербакова Н. М.</b> (Маріуполь, Бердянськ). Організація самостійної роботи студентів магістратури.....	<b>267</b>

#### **ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ**

<b>Пономарьова О. Ю.</b> (Київ). Педагогічні умови виховання толерантності в старшокласників.....	<b>272</b>
---	------------

## CONTENTS

### GENERAL PEDAGOGICS AND HISTORY OF PEDAGOGICS

<b>Galetskyi Sergii</b> (Ostrog). The history of the development of distance education in the world.....	11
<b>Druzenenko Raisa</b> (Kyiv). The role of pedagogical system approach in designing a concept “methodical system of language teaching”.....	17
<b>Mislitska Natalia, Zabolotny Volodymyr</b> (Vinnitsa). The methodical instructions of teacher during organization of physics study .....	24
<b>Onypchenko Oksana</b> (Kharkiv). Familistic and preparation of children and adolescents for family life in the domestic of pedagogical thought (60-80s of the twentieth century).....	32
<b>Savosh Valentyn</b> (Lutsk). The essence of components of dyad “education – self-education” in the context of eirarchic-level structure, result, teacher’s and pupil’s thoughts .....	40
<b>Yarova Olena</b> (Berdiansk). Regulatory-strategic, organizational and content basics of primary education in Ukraine.....	47

### PRESCHOOL PEDAGOGICS

<b>Hladun Tetiana</b> (Kharkiv). The development of social competence of parents who bring up a child, who has the autistic development disturbance spectrum, with the help of cinema art.....	56
<b>Sakharova Olena</b> (Mykolayiv). Toys as a method of aesthetic education of preschool age children.....	63
<b>Semenyako Julia</b> (Berdiansk). Age features of preschool children's perception of media products.....	68

### SECONDARY EDUCATION

<b>Kulyk Olena</b> (Pereyaslav-Khmelnitsky). The place of speech development in the structure of students’ communicative competence.....	77
<b>Litvinenko Oksana</b> (Kyiv). The technology of formation of social activity of younger students in extracurricular educational activities.....	86
<b>Petko Lyudmila</b> (Kyiv). The state standard for elementary education in the views of social activity formation in a child.....	92
<b>Smakovskiy Yuriy</b> . (Berdiansk). Organization and content of the constant experiment for the formation of pedagogical culture of future music teachers	98
<b>Checkovskaya Olesya</b> (Tiraspol, Moldova). Types of exercises in integrated Russian and English lessons.....	105
<b>Yaroshchuk Liliya</b> (Berdiansk). Testing as the method of pedagogical control of future primary school teachers .....	112

### PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Androschuk Iryna</b> (Khmelnitsky). The methods of training of future teachers of labour and technologies to pedagogical interaction .....	117
<b>Bian Lulu</b> (Sumy). Pedagogical conditions for formation of the broadcasting culture of students from the PRC in the process of professional training.....	124
<b>Verbivskyi Dmytrii</b> (Zhytomyr). Social education and social realization of future teachers of informatics on the basis of student self-government.....	131



<b>Voitovska Oksana</b> (Kyiv). System-forming components of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education.....	<b>138</b>
<b>Ihnatenko Sergii</b> (Kyiv). Conceptual and theoretical aspects of pedagogical technologies of formation of future primary school teachers' safety life culture	<b>146</b>
<b>Konovalska Lyudmila</b> (Berdiansk). The axiological and cultural-logical approaches to the professional training of future teachers of physical training for the physical-cultural-healing work at the high school.....	<b>152</b>
<b>Kosenko Yulia</b> (Mariupol). Providing the emotional development of preschoolers: training of preschool teachers at the stage of professional education.....	<b>159</b>
<b>Kulinka Julia</b> (Krivoy Rog). The game design as a professional and oriented technology of forming of future specialists' desing culture.....	<b>165</b>
<b>Minhalova Yuliia</b> (Zhytomyr). Informational and communicative technologies as one of the means of realization of scientific and research activity of students of department of physics and mathematics .....	<b>171</b>
<b>Nikonenko Tetyana</b> (Berdiansk). Pedagogical conditions of training of primary education masters for using of technologies of context teaching.....	<b>178</b>
<b>Ostenda Alexander, Nestorenko Tetyana, Ostenda J.</b> (Katowice, Poland; Berdiansk, Ukraine; Katowice, Poland). Practical education on a higher level in Poland: example of katowice school of technology.....	<b>186</b>
<b>Pavlenko Eugeniy</b> (Mariupol). Physical activity in forming of health-related lifestyle of university students.....	<b>191</b>
<b>Rubel Iryna</b> (Odessa). Visual thinking as an essential part of visual culture of future art teacher.....	<b>196</b>
<b>Ryzhkova Svitlana</b> (Slovyansk). The problem of professional socialization of future foreign languages teachers in modern educational environment.....	<b>203</b>
<b>Salnyk Iryna</b> (Kropivnitsky). Methodological and methodical aspects of development of creative personality of future physics teacher.....	<b>208</b>
<b>Syzonenko Irene, Turgeneva Anastasia</b> (Berdiansk). Organizational and methodical aspects of organization of professionally-oriented (simultaneous) practice for students of social pedagogy specialty.....	<b>215</b>
<b>Sikora Yaroslava</b> (Zhytomyr). Knowledge management in the process of forming of competences of future informatics teachers .....	<b>220</b>
<b>Spirin Oleg, Vakaliuk Tetiana</b> (Kyiv, Zhitomyrt). Cloud oriented intellectual maps as a way of informational and analytical support of teacher's professional activity .....	<b>227</b>
<b>Ternavska Liliya</b> (Berdiansk). Cognitive barrier as a means of activation of students' foreign language activity .....	<b>235</b>
<b>Tolstova Olga</b> (Zhytomyr). Readiness of future teachers to humanitarization of mathematical education of pupils by ICT activities.....	<b>241</b>
<b>Tsybulska Viktoriia</b> (Uman). Motivation of students of pedagogical specialties for physical education and sports classes.....	<b>249</b>
<b>Chervonska Liliya</b> (Melitopol). Features of professional training of students-choreographers in modern high school.....	<b>255</b>
<b>Shevchuk Alexander</b> (Starobilsk). Creating and using of highly effective information technologies of teaching in the professional training of specialists of financial and economic field.....	<b>260</b>

**Shcherbakova Katerina, Shcherbakova Nadezhda** (Mariupol, Berdiansk).  
Organization of Independent work of magistracy students..... **267**

**THEORY AND METHODS OF EDUCATIONAL MANAGEMENT**

**Ponomareva Olha** (Kyiv). Pedagogical conditions for upbringing tolerance in  
senior school pupils..... **272**

## ЗАГАЛЬНА ІСТОРІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.147

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-11-16

**С.М. Галецький,**

викладач

(Національний університет "Острозька академія")

sergii.galetskyi@oa.edu.ua

### ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ У СВІТІ

#### Анотація

У статті досліджено особливості запровадження та розвитку дистанційної освіти в різних країнах світу. Охарактеризовано вплив науково-технічного прогресу в технологіях суспільного виробництва та поширення інформації щодо застосування форм та методів дистанційного навчання. Проаналізовано розвиток дистанційних освітніх послуг залежно від способу життя соціуму, зростання рівня соціальної мобільності. Визначено вплив інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток дистанційного навчання.

**Ключові слова:** дистанційна освіта, науково-технічний прогрес, інформація, інформаційно-комунікаційні технології.

#### Summary

The features of implementation and development of distance education in different countries of the world have been explored in the article. It is described the influence of scientific and technological progress in the technologies of social production and the dissemination of information on the use of forms and methods of distance learning. The development of distance educational services depending on lifestyle of society and increase of social mobility level are analyzed. The influence of information and communication technologies on the development of distance learning is determined.

**Key words:** distance education, scientific and technological progress, information, information and communication technologies.

**Постановка проблеми.** Починаючи з середини 90-х років ХХ століття, можливості навчатися в системі вищої освіти значно зросли. Суттєві досягнення комп'ютерних технологій у світі та, найголовніше, публічний доступ до мережі Інтернет забезпечили надзвичайно велику підтримку розвитку дистанційного навчання. Установи вищої освіти пристосовують свої курси викладання навчальних дисциплін до дистанційного методу, що є зручним та перспективним способом поширення освітньої інформації. За прогнозами спеціалістів, у майбутньому все більше фахівців різних галузей використовуватимуть у своїй повсякденній роботі курси, розроблені для запровадження у мережі Інтернет і для потенційних здобувачів освіти з різних куточків планети. Інновації в освітніх технологіях в поєднанні з бажанням обслуговувати якомога більшу кількість студентів, надаючи їм ту інформацію, яку вони, власне, шукають, змушують освітні установи змінювати систему подання інформації.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Упродовж останніх декількох десятиліть надзвичайно швидкими темпами розвивалися та розроблялися основні засади провадження дистанційного навчання у світі. За його допомогою з

використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій підвищується і сам рівень ефективності навчання. Дослідженням вищезазначеної тематики присвятили свої праці Р. Гуревич, В. Биков, Н. Тверезовська, М. Жалдак, А. Кудін, А. Хуторський та інші. На жаль, дистанційна освіта в Україні ще не набула широкої популярності, а тому вивчення цієї проблематики сприятимуть інтенсифікації запровадження новітніх методів навчання у вищих навчальних закладах.

**Метою статті** є аналіз особливостей історичного розвитку дистанційної освіти в різних країнах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розвиток науково-технічного прогресу має наслідком еволюційні, а в окремі часи й революційні зміни в технологіях виробництва, рівневі та способі життя соціуму [2, 6]. Освіта – не виняток, адже розвиток суспільства передбачає активне застосування інновацій, що призвело до виникнення стрімкого розвитку відкритої системи освіти, яка реалізується у формі дистанційного навчання. Термін “дистанційне навчання” почав використовуватися в 70-х роках минулого століття і був офіційно прийнятий, коли в 1982 р. Міжнародна рада із заочної форми навчання змінила свою назву на Міжнародну раду з дистанційного навчання. Передумовою цього стало використання численних технічних засобів, зокрема друкованих та писаних, хоча до середини ХХ століття у цій сфері домінувало звичайне листування. На початку ХХІ століття розвиток комунікативних технологій став причиною виникнення таких явищ, як електронне навчання та мобільне навчання (e-learning та m-learning), які передбачають використання як стаціонарних комп’ютерів, так і бездротових мобільних пристроїв. Обидві ці форми зв’язку слід розглядати як сучасні засоби дистанційного навчання, а не окремі форми, адже вони стосуються технічних навчальних медіа-засобів, які дають змогу уникнути безпосередніх контактів студентів і викладачів. Також для дистанційного навчання можна застосувати й інші комунікативні та медіа-засоби. Проте слід зауважити, що дистанційною формою навчання не можна замінити повноцінну підготовку фахівця, а можна лише органічно вписати її в цілісний процес. Для організації систем дистанційного навчання необхідно враховувати специфіку психолого-педагогічного чинника спілкування в мережі як особливого виду комунікації, що з’явився в умовах сучасного інформаційного середовища [3, 50].

Організоване дистанційне навчання у формі пересилання письмових навчальних програм існувало ще у XVIII – XIX ст., але написання листів з освітньою метою є, напевно, настільки ж старим, як і сама писемність. В античні часи вчитель проводив бесіду з учнями, малюючи прутиком на піску. Цей спосіб ілюстрування лекційного матеріалу фактично зберігся до наших днів. Різниця лише в тому, що замість прутика використовують крейду, яка залишає слід на дошці. Поступово в навчанні почали використовувати й інші технології, які виникали в процесі розвитку науки й техніки [4, 8].

Існує суперечливе припущення, що в Новому Заповіті є перші свідчення ранніх форм дистанційного навчання, адже це лише форма одностороннього подання того, що має бути вивченим. Тим не менш, у листах Святого Павла є деякі посилання на випадкові відповіді посланців від тих народів, до яких звертався апостол.

Перша згадка про організоване дистанційне навчання, відома дотепер –

це реклама в Бостонському Віснику 1728 року, в якій Калєб Філіпс, викладач нового методу, стверджує, що люди, які живуть у селах та хочуть навчитися, можуть поштою отримувати кілька уроків щотижня та бути не гірше навченими, аніж ті, хто живе в Бостоні. Ймовірно, що згадка про щотижневі завдання може свідчити про двосторонній зв'язок у процесі навчання, однак стверджувати це з упевненістю не можна. Ще через сто років у газеті Люндс Векобльдод 1833, яка публікувалася щотижня у шведському університетському місті Люнд, рекламодавець пропонує можливість навчання складанню літературних творів за допомогою поштової служби. Ще одну спробу здійснювати дистанційне навчання було зроблено в Англії Ісааком Пітманом, який навчав скороченому письму через листи. Він надсилав їх студентам, яким було запропоновано записати скорочено уривки з Біблії і відправити йому для перевірки. Таке комбіноване вивчення скороченого написання почалося у 1840 році і з 1843 р. перейшло в підпорядкування Товариства фонографічної кореспонденції, а згодом переросло в Заочний коледж сера Ісаака Пітмана. Припускається, що заочне вивчення іноземних мов було організоване в Німеччині в 1856 році Шарлем Туссенем і Густавом Лянґеншайдтом. Яким був обсяг навчання, залишається невідомим. Від студентів не вимагали подання завдань для перевірки, але була можливість ставити запитання.

Найбільш вагомим внеском на перших етапах розвитку дистанційного навчання був німецький Метод Рустіна, відомий з 1899 р. Підхід Рустіна цікавий тим, що він послідовно слідував загальному навчальному плану заочних курсів.

“Матір'ю” американського заочного навчання була Анна Еліот Тікнер, яка заснувала в Бостоні Товариство заохочення домашнього навчання. Ідея ведення листування між студентом та викладачем започаткована саме нею, і щомісячні листи з начальними матеріалами та тестуванням сформували вагому частину персональних навчальних програм, які створювала організація. Більшістю студентів були жінки, які на той час лише почали здобувати доступ до вищої освіти.

Першим американським освітнім діячем, який створив систему структурованого заочного навчання на університетському рівні, був Вільям Гарпер, засновник та президент Університету Чикаго, якого часто називають батьком американської дистанційної освіти. Саме він пропонував навчальні програми через пошту. Листування між провідними мислителями та їхніми послідовниками завжди відіграло значну роль у розвитку знань. Часте посилення на листування в автобіографії Чарльза Дарвіна ілюструє це. Проте формальні та систематичні методи заочного навчання все ж були розвинуті пізніше. У 1892 р. Університет Чикаго почав надсилати поштою навчальні інструкції, що стало невід'ємною частиною навчального методу освітньої інституції. Відтоді Університет Вісконсину та Вірджинський університет також розпочали свою діяльність у цій сфері.

У неакадемічній сфері в Америці у 1891 р. був створений навчальний курс із основ видобутку в шахтах та запобігання нещасних випадків. Курс складався із систематизованих навчальних інструкцій, які спочатку публікувалися в колонці запитань газети Майнін Хералд (Mining Herald), що випускалася в районі вугільного видобутку в Східній Пенсильванії. Ініціатором цього курсу в запитаннях був редактор газети Томас Дж. Форстер. Цю ідею було прийнято з

великим успіхом. Відповіді на цей курс призвели до створення першого розширеного курсу цього типу, а також підготовки низки схожих курсів у інших галузях. Це стало початком Міжнародної заочної школи у Скрентоні (Пенсильванія) та розвитку її відділень і філіалів у США та світі.

Важливу роль у розвитку дистанційної освіти відіграла робота Лондонського університету. З 1836 року він функціонував як екзаменаційний інститут, який не вимагав від тих, кого екзаменували, бути студентами самого університету, залишаючись відкритим для інших як екзаменаційна установа. Це зробило можливим отримання наукових ступенів для тих, хто навчається дистанційно в організаціях, які не мають екзаменаційних повноважень. Подібні екзаменаційні можливості Громадянської служби у Великій Британії пізніше сприяли розвитку приватного та індивідуального навчання. Існування офіційних екзаменаційних установ відкрило ринок для заочних шкіл і коледжів Британії.

Серед перших британських організацій були такі, як Коледж Скеррі в Единбурзі, заснований у 1878 році, який готував кандидатів для іспитів Громадянської служби; Заочна навчальна служба Фокса Лінча, що існувала в Лондоні з 1884 р. та спеціалізувалася у сфері бухгалтерського обліку; Коледж заочного навчання Кембриджського університету, створений у 1887 р., який готував студентів для здобуття наукових ступенів у Лондонському університеті; Дипломний заочний коледж, пізніше відомий як Уолсі Холл, в Оксфорді, створений у 1894 р. для підготовки студентів до університетської кваліфікації, пропонуючи і широкий ряд інших курсів.

Інші першопрохідці у сфері дистанційного навчання представлені інститутом Гермода зі Швеції, що був створений у 1898 р. і став однією з найвпливовіших організацій у сфері заочної освіти у 60-х та 70-х роках ХХ століття, а також Американська Школа в Чикаго, заснована у 1897 р.

У 1911 р. Університет Квінсленду також увійшов у сферу дистанційної освіти. В Австралії було започатковано дистанційне навчання дітей та підлітків початкових і середніх шкіл під наглядом, що набуло значного поширення в другому десятилітті ХХ століття. Саме Австралія першою продемонструвала, що заочне навчання на систематичній основі та при широкому розповсюдженні може повністю забезпечити середню освіту дітям, які ніколи не були в школі.

У Франції в 1939 р. школи не могли функціонувати через війну. Тому для забезпечення освіти дітям було створено державну заочну школу, яка розвинулась у Національний центр дистанційного навчання, що на сьогоднішній день в основному навчає дорослих.

Подальший розвиток розвитку дистанційного навчання концентрувався на забезпеченні навчальних можливостей в академічній та практичній сферах. Ця робота, яку здійснювали основоположники, розвивалася й інтенсивно зростала впродовж більшої частини ХХ століття. Зокрема, низка організацій дистанційного навчання – заочних шкіл, які повністю чи в більшій мірі навчали через посередництво друкованих чи письмових засобів, було засновано в першій половині ХХ століття у відповідь на вимогу зростання соціальної мобільності.

Багато заочних шкіл зробили значний вклад у загальну освітню систему та професійне галузеве навчання, деякі й досі здійснюють цей вклад в усіх частинах світу. У країнах, що розвиваються, ці організації часто є філіями чи

наступниками європейських та американських дистанційних шкіл. Заочна освіта також надавалась і продовжує надаватися деякими університетами через відділи зовнішнього навчання.

Переважна більшість таких шкіл були платними комерційними установами, проте були і такі, які керувалися фондами чи відомими організаціями без прагнення отримувати прибуток. Створюються об'єднання заочних шкіл з метою налагодження співпраці в розвитку навчальних курсів, підтримці студентів та просування на ринку. Яскравим прикладом такого партнерства є сьогоднішня Європейська асоціація дистанційного навчання та американська Рада дистанційної освіти та навчання.

Тривалий час великі організації дистанційного навчання були приватними заочними школами. Проте з другої половини ХХ століття почалася нова ера, яку підтримувала громадськість, коли виникли та розвивалися школи і університети, які повністю поклалися на методи заочної освіти. Так, заснування Британського відкритого університету у 1971 р. було яскравим проявом початку нової ери. Відтоді університети дистанційного викладання, що надають наукові ступені, з повними науковими програмами, складними курсами, використанням нових засобів, систематизованих курсів та системи оцінювання почали з'являтися у багатьох країнах світу. Першими послідовниками Відкритого університету був Дистанційний університет у Німеччині, Відкритий університет у Нідерландах, Національний університет дистанційної освіти в Іспанії, Відкритий університет Ізраїлю, Університет Атабаски, Національний відкритий університет Венесуели тощо. Саме три останні десятиліття ХХ століття слід вважати початком нової ери в дистанційному навчанні, воно отримало визнання громадськості.

Наприкінці ХХ та на початку ХХІ століття складні технології змінили як уявлення суспільства про дистанційну освіту, так і практичне її втілення. Основою є комп'ютерні технології та оцифрування інформації, яка зберігається у формі бітів, що передаються електронним шляхом. Сучасна інформаційна технологія немислима без використання персонального комп'ютера й телекомунікаційних засобів. Офісні комп'ютерні технології — це їх інструменти, застосовувані на автономних персональних комп'ютерах. Очевидно, що відомості, які накопичуються на одному комп'ютері, доступні, насамперед, користувачу. Звичайно, є можливість передачі цих відомостей і іншим користувачам за допомогою магнітних або оптичних дисків, але це не найбільш зручний і швидкий спосіб. Тому згодом виникла ідея обміну повідомленнями між комп'ютерами через лінії зв'язку — так звана комп'ютерна телекомунікація, на базі якої з'явилися мережеві інформаційні технології [1, 26]. До системи освіти промислово розвинутих держав комп'ютери були введені у 80-х рр. минулого століття. З одного боку, це був новітній засіб управління школами, з іншого – предмет вивчення. З огляду на минуле, можна висловити припущення про те, що ідея “комп'ютерної грамотності” була основною рушійною силою спроб ввести комп'ютер у шкільну систему [5, 21].

Комп'ютерні технології роблять тексти, малюнки та звуки легко доступними. Це може бути корисним як для презентування предмета, так і для взаємодії. Зокрема, електронна пошта використовується для обміну інформацією між студентом та репетитором. Комп'ютерні конференції можуть застосовуватися для проведення семінарів та дискусій між кількома

учасниками. Дистанційна освіта більше не мусить обмежуватися індивідуальним навчанням, а може включати і групову роботу. Якщо студенти координують свої розклади та долучаються до дискусій у визначений заздалегідь час, то групову роботу можна здійснювати і через телефонні конференції.

**Висновки.** Дистанційна освіта пройшла тривалий історичний шлях розвитку. На її еволюцію активно вплинув не тільки науково-технічний прогрес у технологіях суспільного виробництва та поширення інформації, але й рівень та спосіб життя соціуму. Вимоги, які висували індустріалізація, інформатизація та глобалізація суспільства, змінювали методи та форми дистанційного навчання. На сьогодні дистанційна освіта посідає чільне місце в структурі університетської освіти в усьому світі. Інформаційно-комунікаційні технології відкривають невідомі раніше можливості пошуку та поширення інформації. Вважаємо, що дистанційна, завдячуючи своїй гнучкості, набуде ще більшого поширення.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч. посіб. / О.П.Буйницька. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.
2. Дистанційне навчання (досвід впровадження педагогічного експерименту у Полтавському університеті економіки і торгівлі). – Полтава, 2013. – 17 с.
3. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / [М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак та ін.] ; за ред. М.Л. Смульсон. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 240 с.
4. Комп'ютерні технології в освіті : навч. посібн. / Ю. С. Жарких, С.В. Лисоченко, Б. Б. Сусь, О. В. Третяк. – К. : Видавничо поліграфічний центр “Київський університет”, 2012. – 239 с.
5. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник / ав.:Жалдак М. І., Шут М. І., Жук Ю. О., Дементієвська Н. П., Пінчук О. П., Соколюк О. М., Соколов П. К. / за редакцією: Жука Ю. О. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 112 с.

**Стаття надійшла до редакції 17.01.2018**



УДК 378[81`367:811.161.2]

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-17-23

**Р. С. Дружененко,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(Київський університет імені Бориса Грінченка)

[raisadruzhnenko@gmail.com](mailto:raisadruzhnenko@gmail.com)

## **РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В ОФОРМЛЕННІ ПОНЯТТЯ “МЕТОДИЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ МОВИ”**

### **Анотація**

У статті подано аналіз наукових досліджень із проблеми педагогічного системного підходу як основи розвитку системних явищ. Педагогічний системний підхід осмислено з позицій сучасних наукових тенденцій. Методична система навчання мови розглядається як різновид педагогічних систем. Констатована роль загальнонаукового системного принципу ізоморфізму в можливості виявлення інваріантного компонента методичної системи навчання мови.

**Ключові слова:** педагогічний системний підхід, педагогічна система, дидактична система, методична система навчання мови.

### **Summary**

The article presents the analysis of scientific researches on the problem of pedagogical system approach as the basis for the development of systemic phenomena. Pedagogical system approach is considered from the standpoint of modern scientific tendencies. Methodical system of language teaching is considered as a kind of pedagogical systems. The role of the general scientific systemic principle of isomorphism in the possibility of identifying the invariant component of the methodical system of language learning is established.

**Key words:** pedagogical system approach, pedagogical system, didactic system, methodical system of language teaching.

**Постановка проблеми.** Методична система навчання мови – це складне лінгводидактичне поняття, що позначене маркером інтеграційної сутності. Аналіз наукових досліджень з проблеми природи методичної системи навчання мови дає можливість стверджувати поєднання варіативного та інваріантного складників указанного наукового феномену. З одного боку, методична система навчання мови – це специфічна, самостійна, вузько спрямована система організації освітнього процесу, а з іншого – така, що є складником системи вищого порядку – педагогічної системи. Останній чинник якраз дає змогу визначити інваріантний компонент базового поняття дослідження з опертям на наукові системні розвідки в галузі педагогіки.

**Аналіз праць і досліджень.** Вважаємо, що важливу роль в оформленні поняття “методична система навчання мови” відіграє розвиток педагогічного системного підходу (В. Беспалько, І. Бех, Р. Загорулько, І. Ісаєв, В. Краєвський, А. Кузнецова, І. Підласий, Н. Ракова, С. Сисоєва, В. Сластьонін, І. Смагін, А. Фокшек, А. Хуторської, Л. Шевцова, Є. Шиянов, В. Ягупов та ін.), що за основу має загальнонаукову теорію системних явищ (А. Богданов, Л. Берталанфі, І. Блауберг, Н. Вінер, В. Сагатовський, В. Садовський, А. Уйомов, А. Урсул, Е. Юдін та ін.) і розвинувся у сфері спеціальних наукових досліджень.

Прикладами спеціального наукового вживання зазначеного поняття є

періодична система елементів Д. Менделєєва (хімія), система елементів кристалічної решітки Є. Федорова (кристалографія), система управління Н. Вінера (кібернетика), живі системи Л. Берталанфі (біологія), теорія психіки як системного утворення організму М. Бунге (психологія), теорія функційної системи І. Павлова (фізіологія), теорія суспільства як системи Т. Парсонса (соціологія).

У галузі мовознавства загальнонауковий системний підхід до вивчення мови знайшов вияв у теорії про мову як систему Ф. де Соссюра (1857-1913 рр.), започатковану ще філософами М. Бреалем, О. Контом, П. Лафаргом та мовознавцями В. Гумбольдтом, О. Потебнею. Автор "Трактату про первісну систему голосних в індоєвропейських мовах", "Курсу загальної лінгвістики" підпорядковує наукові погляди таким узагальненням: мова – це система знаків, що виражає поняття; система мови є замкненою; усі елементи (авт. члени) системи перебувають у рівновазі; відносна статичність – одна з перших ознак мовної системи; формування системи мови відбувається на основі встановлення тотожностей і розбіжностей між її елементами; між елементами системи мови існує два типи відношень – синтагматичні та асоціативні. У подальшому теорію Ф. де Соссюра про мову як систему розвинули у своїх працях Л. Булаховського, В. Виноградова, М. Крушевський, Б.де Куртене, В. Уїтні та ін.

**Метою** нашої праці є вивчення й аналіз наукових досліджень з проблеми сутності, структури, функціонування педагогічних системних явищ та визначення їх місця в оформленні лінгводидактичного системного явища.

Специфічна риса *педагогічного системного підходу* – оформлення дослідницьких програм, які враховують, з одного боку, загальнонаукові системні дослідження, що використовуються як стратегічний інваріант педагогічних системних концепцій, а з іншого – варіативний компонент педагогічних системних концепцій, що ґрунтується на виявленні специфіки, своєрідності педагогічних системних явищ і процесів. Зважаючи на це, в обґрунтуванні *природи* методичної системи навчання мови до уваги беремо положення загальної теорії систем та системного аналізу.

Системний підхід у загальнонауковому контексті потрактовується як такий, що дозволяє вивчення явища як системи. Загальнонаукова системна тенденція розвитку дослідницьких проектів зумовлена метою виявлення подібності систем різної природи. Елементи принципу універсальності систем спостерігаємо в ідеї організованих систем А. Богданова, теорії самоорганізуючих систем Н. Вінера, гомеостазу як основи моделювання систем У. Ешбі тощо.

Сам автор загальної теорії систем та системного підходу до вивчення об'єктів Л. Берталанфі доходить висновку про необхідність виведення універсальних принципів, які можуть бути використані до систем загалом, незалежно від їхньої природи – фізичної, біологічної чи соціальної [1]. Важливими для нашого дослідження є загальнонаукове обґрунтування системного підходу до вивчення предметів, осмислення системного явища з позицій цілісності, самоорганізованості, адаптивності, еквіфінальності, ізоморфізму, емерджентності, відкритості систем, що є підґрунтям для оформлення концепції методичної системи навчання мови.

Пріоритет системного підходу в педагогіці загалом і методиці зокрема дав

змогу науковцям по-новому подивитися на педагогічну діяльність (навчальну діяльність), педагогічний процес (навчальний процес), а саме з позицій цілісності, автономності, взаємозв'язку та взаємодії елементів, виявлення спільних ознак педагогічних систем різних класів, змінюваності систем під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників тощо.

Системний підхід у педагогічній науковій галузі має історичний характер. Оформлення перших педагогічних системних ідей пов'язане з іменем Я. Коменського, який запропонував *класно-урочну систему навчання і виховання* молодого покоління. Д. Дідро, К. Гельвецій, І. Герbart, П. Гольбах, Дж. Локк, Ж. Руссо, І. Песталоцці та інші обстоювали необхідність упорядкованості навчально-виховної діяльності на основі *системи принципів, системи методів, системи вправ*, що є першою умовою успішного навчання. Однією з актуальних думок теорії педагогічних систем стає положення про залежність перспективності педагогічної системи від оптимального поєднання форм, методів, засобів навчання, підпорядкованого змісту й меті педагогічного процесу.

Елементи системної організації педагогічних процесів висвітлено ще у 19 столітті у працях В. Вахтерова, К. Венцлера, П. Катерева, Л. Степашка. Глибоке обґрунтування доцільності системного підходу в педагогіці знайшло відображення у наукових дослідженнях 60-70х років 20 століття (В. Беспалько, І. Бім, М. Данилов, Е. Джугеллі, Т. Ільїна, Ф. Корольов, В. Краєвський та ін.).

Вагомою ознакою функціонування системного підходу в педагогічній галузі вважаємо активне вивчення класифікаційних типів педагогічних систем. Особливого значення набуває проблема аналізу авторських навчально-виховних систем Г. Ващенко, А. Макаренка, І. Огієнка, С. Русової, В. Сухомлинського, С. Шаталова, К. Ушинського тощо.

Особливістю сучасного педагогічного системного підходу до вивчення процесів навчання і виховання є його розгалужена *типологічна диференціація*, а також *модифікація*, зумовлена сучасними умовами розвитку освітньої галузі.

Серед типів системного підходу дослідники називають системно-цільовий, системно-компонентний, системно-структурний, системно-функційний, системно-діяльнісний, системно-мислєдіяльнісний, системно-історичний [4, 91]. Відповідно до кожного з них розробляються концептуальні положення системних педагогічних явищ.

Модифікація системного підходу пов'язана з пошуком ефективних моделей освітніх процесів, що знаходить вияв у його синтезі з сучасними підходами – антропологічним, аксіологічним, культурологічним, особистісно орієнтованим, технологічним, компетентнісним та ін. [4, 4]. Результатом є зміна стану традиційної педагогічної системи або породження нової, що відповідає вимогам суспільного розвитку або умовам освітньої парадигми. На модифікацію конкретної педагогічної системи має вплив дослідження поведінки педагогічного системного явища у соціумі і проблема управління системою. Важливого значення набуває положення про роль зовнішніх соціальних чинників у розвивальних можливостях педагогічної системи.

Серед сучасних тенденцій розвитку теорії педагогічних систем варто назвати актуалізацію синергетичного підходу як вияву нового рівня системного мислення, побудованого на ідеї самоорганізації системних явищ і процесів, що

була запропонована на ґрунті загальної теорії систем А. Богдановим, Н. Вінером, У. Ешбі (Є. Князева, С. Курдюмов, А. Фокшек Г. Хакен, О. Чалий).

Для загального методичного й лінгводидактичного осмислення поняття системи навчання основні наукові положення педагогічного системного підходу служать методологічною основою, тому пропонуємо оформлення поняття методичної системи навчання мови через ряд інших системних понять, зокрема педагогічної та дидактичної системи.

В основу дослідження кладемо принцип ізоморфізму, запропонований Л. Берталанфі, що забезпечить виявлення його інваріантного компоненту методичної системи навчання мови шляхом порівняння та виявлення подібності у змістовому і структурному наповненні педагогічних системоцентричних понять.

Результатом упровадження системного підходу до вивчення об'єктів педагогічної наукової галузі є розвиток поняття «педагогічна система», що відображає спеціальну наукову тенденцію осмислення системних явищ і зумовлює диференціацію різновидів педагогічної системи, зокрема дидактичної і методичної. Поняття педагогічної системи осмислено у творчому доробку В. Беспалька, Т. Ільїної, І. Малафіїка, В. Сластьоніна та ін. Вивченню підлягають проблеми специфічної природи, сутності, складу, структури, класифікації, ознак, властивостей, закономірностей функціонування й розвитку педагогічних систем.

Аналіз спеціальної літератури з проблеми дозволяє констатувати відсутність єдиного визначення поняття «педагогічна система», що зумовлене диференціацією загальнонаукового системного підходу на підвиди. Зокрема В. Беспалько у визначенні поєднує системно-структурний та системно-функційний підходи і розуміє педагогічну систему як «сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і передбачуваного педагогічного впливу на формування особистості» [2, 6]. І. Малафіїк за основу бере системно-діяльнісний підхід і обґрунтовує педагогічну систему як «організований об'єкт, що здійснює управління процесом передачі і засвоєння того соціального досвіду, який на даний час нагромаджено людством» [6, 16]. На засадах системно-історичного підходу до вивчення системних педагогічних явищ вибудовують наукову концепцію О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко [5].

Серед основних положень, визначених нами в результаті аналізу теорії системного педагогічного підходу та, відповідно, вивчення педагогічних явищ як систем, називаємо такі:

- педагогічна система є елементом більш складного системного явища, частиною соціологічної системи;
- педагогічна система – цілісне утворення;
- педагогічна система – полісистемне (система систем) і поліструктурне явище;
- структура педагогічної системи – це взаємозв'язок її компонентів (елементів);
- компонентами (елементами) педагогічної системи є мета, зміст, принципи, методи, прийоми, засоби, форми, результати навчально-виховної діяльності;
- основна функція педагогічної системи – управління педагогічною

діяльністю;

- педагогічний процес – це система в дії (в динаміці);
- педагогічна система підлягає еволюційним зрушенням.

Належність методики до педагогічної наукової галузі та дія загальносистемного принципу ізоморфізму, що полягає у визначенні спільних ознак різних систем, дозволяє адаптувати названі положення до поняття “методична система”. Це зумовлює розуміння методичної системи, з одного боку, як окремого самостійного цілісного утворення, що має склад, структуру, характеризується функційними можливостями, адаптивною здатністю, здатністю до розвитку та еволюційних зрушень, а з іншого – як частину більш складного системного утворення – педагогічної системи.

Звертаємо увагу на те, що всі педагогічні системи, у тому числі й методичні, належать до класу соціологічних систем, що дає змогу виділити специфічну рису методичної системи – врахування «людського» чинника (І. Журавльов, Н. Кузьміна, І. Подласий, А. Саранов та ін.), який знаходить вияв у спрямуванні навчально-виховного процесу на особистість (школяр, студент, фахівець) та в суб’єкт-суб’єктних відношеннях того, хто навчає, і того, хто навчається. Належність педагогічної системи до класу соціологічних систем зумовлює також одне із її основних завдань, що, за словами В. Сластьоніна, полягає у включенні підрастаючих поколінь у життя суспільства, їх розвиток як творчих, активних особистостей, які засвоюють культуру суспільства [7].

В ієрархії педагогічних систем методична система займає нижню сходинку, що вказує на її підпорядкування системам вищого порядку, а також її інтеграційну природу: методична система поєднує основні положення соціологічної, педагогічної та дидактичної системи.

Оскільки активізація понять “дидактична система” та “методична система” зумовлена розвитком окремих педагогічних галузей – дидактики й методики – то їх вважаємо класифікаційними типами загальної педагогічної системи: перша стосується системи навчання загалом, друга за основу має систему навчання конкретної предметної дидактики.

Протиставлення у працях деяких дослідників педагогічної галузі понять “дидактика” і “методика” (Л. Занков, В. Краєвський, І. Малафіїк, Н. Савін, А. Хуторської, В. Шалаєва, С. Шаповаленко та ін.), а також визнання системних дидактичних положень інваріантом у програмі оформлення методичної системи навчання слугує стимулом для зіставлення двох понять – “дидактична система” та “методична система” – у межах нашого дослідження.

Уперше розрізнення понять набуло у працях В. Занкова. Логічним є твердження дослідника про те, що дидактична система створює можливість для побудови навчання, але практично воно існує тільки в методичній системі та предметній методиці. Виходячи з того, що в науці зазначені типи систем зіставляються як теорія з теорією або теорія з практикою, “їхній зв’язок набуває характеру відношень двох взаємодіючих систем” [3, 75], спостерігається діалектичний характер їх взаємовпливу і взаємозбагачення.

У контексті сказаного, на наш погляд, доречним є зауваження В. Краєвського, А. Хуторського про теоретичну базу дидактики для створення методичної системи: дидактичні положення є своєрідним зовнішнім чинником у побудові будь-якої методичної системи. На цій основі науковці пропонують

розмежовувати поняття “дидактична система” та “система навчання”: перше з них має характер теоретичного обґрунтування, друге – прикладного використання і процесуальності; переважаючи функції першого – констатувальна й описова, другого – конструктивна і проектувальна [3]. Поняття “система навчання” якраз і стосується прикладних (часткових) дидактик, або предметних методик.

В обґрунтуванні спільної основи дидактичної і методичної систем ми виходимо з того, що б'єднуючим чинником є *категорія системності* як сукупності та взаємодії елементів навчально-виховної діяльності. Категорія системності зумовлює погляд на дидактичну і методичну системи як цілісні утворення, що складаються із взаємодіючих елементів (або компонентів). Цілісність осмислюється як одна із основних ознак системи навчання. За спостереженнями науковців (Н. Кузьміна, В. Краєвський, А. Хуторської), методична система складається із тих самих елементів, що й дидактична система, відмінність полягає лише в тому, що кожен з елементів набуває методичної функції у межах конкретного навчального предмета. Найбільш частою є позиція дослідників, відповідно до якої елементами системи навчання називають мету, завдання, зміст, методи, прийоми, засоби, форми навчання.

Досить суперечливим є, на наш погляд, використання у педагогічному науковому дискурсі таких понять, як *елементи системи* та *компоненти системи*: часто вони використовуються як синонімічні. У цій площині цілком адекватним вважаємо погляд І. Подласого, який розрізняє вказані терміни: компоненти – це підсистеми дидактичної системи, які складаються з елементів, елемент – неподільна одиниця кожної із підсистем. Ідея розмежування зазначених понять у педагогічній теорії призвело до обґрунтування цільового, змістового, діяльнісного та результативного компонентів дидактичної системи [8].

Розрізнення компонентів та елементів педагогічних систем різних класів ще раз доводить думку про те, що будь-яку систему, у тому числі й методичну, можна розглядати як систему систем, тобто *складне* утворення, а звідси – *складність* як її ознаку. Підтвердженням сказаного є активне використання у наукових працях з педагогіки, дидактики, методики таких понять, як система завдань, система принципів, система методів, система прийомів, система засобів, система вправ, система уроків, система форм навчання тощо.

**Висновки.** Отже, ми дослідили педагогічні засади розвитку системного підходу, виділили його специфічні риси в сучасних умовах, з'ясували природу, сутність, специфіку системи як педагогічного феномену, констатували належність методичної системи до системного явища вищого порядку – педагогічної системи, що дало змогу виявити інваріантний компонент досліджуваного феномену.

Перспективним вважаємо вивчення специфічного (варіативного) компонента методичної системи навчання мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем – критический обзор// Исследования по общей теории систем : сборник переводов / общ. ред. и вст.ст. В.Н.Садовского, Э.Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – С.23-82.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологи / В.П.Беспалько. – М. :

Педагогика, 1989. – 192с.

3. Краевский В.В. Основы обучения: дидактика и методика / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

4. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск, 2001. – 152 с.

5. Любар О. О. Історія української педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко ; за ред. М. Г. Стельмаховича. – К., 1998.

6. Малафіїк І.В. Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафіїк. – К. : Кондер, 2005. – 397 с.

7. Педагогика : учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

8. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : в 2 книгах. Кн. 1. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

9. Фокшек А. В. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу / А.В.Фокшек // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б.Хмельницького : зб наук. праць. Серія: Педагогіка, 2011. – №6. – С.213-220.

10. Чалий О.В. Синергетика : інтеграційні тенденції в освіті / О.В.Чалий // Неперервна професійна освіта. – К. : АПНУ, 2000. – С.158-175.

**Стаття надійшла до редакції 27.01.2018**

УДК 378:053

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-24-31

**Н. А. Мислицька,**

кандидат педагогічних наук, доцент

**В. Ф. Заболотний,**

доктор педагогічних наук, професор

(Вінницький державний педагогічний університет)

## МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИКЛАДАЧА В ОРГАНІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

### Анотація

У статті описано запропонований нами методичний інструментарій викладача, який базується на використанні дидактичної моделі логічної структури навчального матеріалу. Вона включає узагальнений підхід до опису стандартного складу елементів фізичного знання на рівні фізичної теорії і фізичної картини світу. Чотирьохпозиційний підхід містить: конструктиви опису стандартного складу знання структурних елементів фізичних знань, якісної, кількісної, сутнісної та прикладної сторін фізичного явища; методичні рекомендації щодо опису фізичного знання на рівні фізичної теорії і фізичної картини світу.

**Ключові слова:** методичний інструментарій, вивчення загальної фізики, способи перетворення навчального матеріалу, фізична величина, фізичний закон, фізична теорія.

### Summary

The article describes the teacher's methodical tool, which is based on the use of the didactic model of the logical structure of the teaching material. This model includes a generalized approach to the description of the standard composition of elements of physical knowledge, a four-position approach to the description of the physical phenomenon, a generalized approach to the description of physical knowledge at the level of physical theory and the physical picture of the world, which includes: constructs describing the standard composition of knowledge of structural elements of physical knowledge.

**Key words:** methodical tools, studying general physics, methods of transformation of educational material, physical quantity, physical law, physical theory.

**Постановка проблеми.** Одне із важливих завдань викладача вищої школи полягає в дидактичній переробці наукової й навчальної інформації, знаходженні найбільш прийнятних структур, які б надали змогу раціональними способами подавати і передавати досвід, закладений у всіх елементах змісту освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням дидактичної переробки навчальної інформації, різним варіаціям структуризації наукового знання присвячено низка досліджень науковців та методистів. Серед них слід відзначити праці Г. Голіна, Л. Зоріної, І. Карасової, В. Мощанського, В. Разумовського, А. Усової та ін. Наприклад, А. Усовою розроблені узагальнені плани вивчення структурних елементів фізичного знання [2]. Частина цих планів в дещо трансформованому вигляді включена в програми з фізики у ЗНЗ. Л. Зоріна у зміст освіти включає наукові знання у такій послідовності: факти, окремі теоретичні положення, прикладні знання, поняття і закони, теорії. Основною дидактичною одиницею вона виділяє теорію. На її думку, основи теорії мають включати групу основних понять, законів і наслідків



[2]. З децю іншої сторони висуває вимогу вибудувувати навчальний матеріал курсу відповідно до структури наукового знання В. Разумовський, однак структуру теорії він подає відповідно до структури наукового пізнання [3]. За таким циклом будуються роздуми вчених у процесі проведення наукового дослідження. Будувати курс фізики на основі генералізації навчального матеріалу навколо фундаментальних фізичних теорій пропонують інші науковці, зокрема Ю. Дік, В. Мощанський, Г. Голін, І. Карасова тощо. Аналіз описаних вище праць науковців засвідчив, що вони стосувались побудови навчального матеріалу шкільного курсу фізики.

**Мета статті** – описати запропонований нами методичний інструментарій викладача для покращення вивчення загального курсу фізики і надання йому методичного спрямування.

**Виклад основного матеріалу.** У нашому дослідженні ми подаємо методичний інструментарій для викладача вищої школи щодо опрацювання й подання навчальної інформації. Викладач має знати психолого-педагогічні та ергономічні вимоги щодо візуалізації інформації й подання її на великому екрані або мультимедійній дошці; способи структуризації та подання навчального матеріалу; методику опису структурних одиниць фізичного знання, способи і прийоми формулювання означень фізичних величин, їх одиниць тощо.

Структурування і спосіб подання навчального матеріалу викладач вибирає самостійно, але з метою методичної пропедевтики ми рекомендуємо акцентувати увагу студентів на лекційних заняттях на описі структурних елементів фізичного знання. Для цього нами розроблені відповідні алгоритми, в основу яких ми поклали описані вище розробки, і які названі нами “стандартний склад знання”. Нижче наводимо приклади цих алгоритмів для викладача.

Одним із підвидів фізичних понять є фізична величина, яка є кількісною характеристикою фізичного явища або властивості матеріальної речовини, об’єкта або поля. У загальному курсі фізики вивчається понад 70 фізичних величин, у шкільному – близько 50, тому студент має володіти повною інформацією про ту чи іншу фізичну величину з метою набуття фахових знань, які в подальшому будуть основою в методичній підготовці студентів щодо проектування уроків вивчення нового матеріалу щодо вивчення фізичної величини. Повну інформацію про фізичну величину ми пропонуємо подавати в такому варіанті:

*Стандартний склад знань про фізичну величину*

1. Явище (властивість), яке характеризується величиною (властивість фізичного тіла, властивість речовини, якість явища, об’єкт (процес, стан).
2. Символьне позначення (походження).
3. Визначальна формула величини.
4. Формулювання означення.
5. Характеристика одиниць вимірювання величини.
  - 5.1. Означення одиниці вимірювання в загальному вигляді.
  - 5.2. Означення одиниці вимірювання в СІ. Символьний запис.
  - 5.3. Позасистемні одиниці.
6. Розмірність фізичної величини.
7. Прилад для вимірювання величини (спосіб вимірювання).

8. Зв'язок величини з іншими величинами (формула, яка виражає зв'язок цієї величини з іншими).

9. Приклади величини.

10. Додаткові характеристики.

Викладач, перш за все, має звернути увагу студентів на правильність формулювання означення фізичної величини, її одиниці в загальному вигляді та в міжнародній системі одиниць, встановленні розмірності фізичної величини.

Зв'язки між фізичними величинами, явищами, об'єктами тощо представлені у фізичній науці законами і закономірностями. Вивчення законів дійсності знаходить своє вираження у створенні наукової теорії, яка адекватно відображає досліджувану предметну галузь. Закон є ключовим елементом фізичної теорії. Тому володіння інформацією про фізичні закони є важливою складовою фахової підготовки студента. Опис закону рекомендуємо проводити за таким алгоритмом.

#### *Стандартний склад знань “Фізичний закон”*

1. Короткі історичні відомості про відкриття закону: ким відкритий і коли, на основі яких фактів і даних встановлений, роль закону в розвитку природничо-наукового знання (доцільно розповідь супроводжувати мультимедійною презентацією).

2. Математичний вираз закону та його формулювання (на основі законів формальної логіки). Встановлення фізичного змісту коефіцієнта пропорційності та його одиниці (за наявності).

3. Межі застосування закону.

4. Частинні випадки.

5. Фізичні досліди (реальні, відео або віртуальні), які підтверджують справедливість закону.

6. Врахування і використання на практиці.

Перший пункт опису є важливим щодо реалізації принципу історизму під час вивчення загального курсу фізики. У процесі формулювання закону на основі математичного виразу важливо, щоб викладач урахував правило читання закону: фізична величина, що стоїть у лівій частині виразу, прямо пропорційна (або обернено пропорційна) величинам лівої частини виразу. Доцільно звернути увагу на встановлення фізичного змісту коефіцієнта в законі (за його наявності) та його одиниці. Слід зауважити, що означення окремих фізичних величин, зокрема питомих, формулюються на основі встановлення фізичного змісту їх як коефіцієнтів у законах або закономірностях. На це потрібно звернути увагу студентів уже під час вивчення загального курсу фізики. З метою формування експериментальних знань і умінь важливим є демонстрація фізичних дослідів, які підтверджують справедливість закону.

Вивчення фундаментальних дослідів дає змогу поглибити знання студентів з історії розвитку, становлення та еволюції фізичної науки; експериментальний метод пізнання; роль та місце фізичного експерименту в становленні фізичного знання; взаємозв'язок теорії й експерименту і тим самим подати фізику в контексті культури. Наводимо план опису фундаментального дослідів.

#### *Стандартний склад знань про фундаментальний дослід*

1. Назва досліджу та короткі історичні відомості (з використанням мультимедійного супроводу).

2. Мета досліджу.

3. Ознайомлення студентів з експериментальною установкою досліджу. (використати дидактичні засоби для пояснення: презентацію, відео, анімації, комп'ютерні моделі, схеми, опорні конспекти, реальний демонстраційний експеримент тощо).

4. Опис приладів і матеріалів для постановки досліджу, їх призначення.

5. Пояснення суті та порядку проведення досліджу.

6. Характеристика й пояснення результатів досліджу.

7. Конструювання опорного конспекту для студентів з вивчення й пояснення досліджу.

8. Конструювання презентації для наочного супроводу пояснення.

Використання віртуальних моделей, фізичних симуляцій під час засвоєння знань про фундаментальний дослід дає змогу сформулювати у студентів уміння виконувати дослідження у віртуальному варіанті, а також уявлення про можливості й межі застосування комп'ютерного моделювання.

Чотирьохпозиційний підхід до опису фізичного явища передбачає його опис з якісної, кількісної, сутнісної і прикладної сторін. *Якісна сторона опису явища* включає висвітлення таких пунктів:

1. Подання фактологічної інформації на основі результатів спостережень, демонстраційного експерименту, віртуального моделювання.

2. Заповнення таблиці.

Для цього виділити структурні елементи фізичного явища:

1) Перший матеріальний об'єкт – тіло (поле), яке має певні властивості, характеристики стану;

2) другий матеріальний об'єкт – тіло (поле), з яким взаємодіє перший матеріальний об'єкт. Він також має певні властивості, які можуть змінюватись, оскільки не є принциповими для вивчення явища. Взаємодія матеріальних об'єктів є причиною для вивчення явища;

3) умови взаємодії – обставини, за відсутності яких взаємодія об'єктів не призводить до визначеної зміни стану матеріального об'єкта.

4) результат взаємодії – зміна властивостей матеріального об'єкта, яка виявляється безпосередньо за допомогою органів чуття людини або індикатора.

3. Введення нових понять.

4. Визначення умов протікання явища.

Кількісна сторона опису явища включає такі етапи:

1. введення величин, що характеризують явище та їх опис (на основі фізичного експерименту, комп'ютерного моделювання, теоретичних доведень).

2. встановлення залежностей між величинами та їх опис (на основі фізичного експерименту, комп'ютерного моделювання, теоретичних доведень).

Сутнісна сторона опису явища (механізм протікання процесів і станів об'єктів) передбачає реалізацію таких етапів:

1. повторна констатація основних дослідних фактів або формулювання проведених узагальнень і встановлених залежностей між величинами;

2. висунення гіпотез, що дають змогу пояснити досліди, зв'язки, залежності;

3. введення моделей, що дають змогу уявити механізм протікання процесів і виділити в них найважливіші для пояснення сторони;

4. формулювання логічних наслідків, що випливають з гіпотези і модельних уявлень про механізм протікання процесів і станів об'єктів.

Прикладна сторона опису явища передбачає опис приладів, пристроїв, механізмів.

Якісна сторона вивчення явища пов'язана з накопиченням фізичного матеріалу. Для цього проводиться серія дослідів. Наприклад, для явища електромагнітної індукції – поява індукційного струму в котушці, замкненої на гальванометр під час руху, відносно неї постійного магніту.

Сутнісна сторона вивчення явища передбачає розкриття механізму протікання явища. Для пояснення дослідних фактів, зокрема таких, як демонстрація взаємодії суцільного і розрізаного алюмінієвих кілець з магнітом, який рухається відносно них (дослід Ленца), висувається декілька гіпотез. На їх основі будується низка логічних наслідків, які перевіряються на експерименті, наприклад, такому, як гальмування пластин у магнітному полі.

Опис кількісної сторони явища передбачає введення поняття “магнітний потік” і “закон електромагнітної індукції”.

Прикладний аспект вивчення явища передбачає розгляд приладів і їх моделей, які працюють на основі закону електромагнітної індукції – генератора, трансформатора, тахометра тощо. Крім того, необхідно зосередити увагу на негативних діях та проявах явища.

Для проведення узагальнюючих лекцій нами розроблено методичний інструментарій, який включає методологічний аналіз фундаментальних взаємодій, фізичних теорій, фізичної картини світу.

Стандартний склад знання про структурні елементи взаємодій подані в такому варіанті: походження, спосіб передачі, характер протікання, інтенсивність, кількісна міра, підпорядкування загальним законам і принципам. Наведемо відповідь на ці питання на прикладі пояснення електромагнітної взаємодії.

1. Походження – наявність електричного заряду або магнітного моменту.

2. Спосіб передачі – фотон.

3. Характер протікання – взаємне притягання і відштовхування; поглинання або випромінювання енергії.

4. Інтенсивність –  $10^{-2}$ .

5. Міри:

• сили  $F = k \frac{q_1 q_2}{r^2}$ ,  $F_L = q\vec{E} + q[\vec{v}\vec{B}]$

• напруженість поля  $E = \frac{\vec{F}}{q_0}$ ;

• різниця потенціалів  $\Delta\varphi_{12} = \frac{A_{12}}{q_0}$ ;

• міжмолекулярна потенціальна енергія  $U(r) = \frac{A}{r^n} - \frac{B}{r^m}$ ,  $n = 6$ ,  $m \gg 12$ .

6. Підпорядкування загальним законам збереження заряду, енергії,

імпульсу; принципам – близькодії, суперпозиції.

Викладач має наголосити, що процесу взаємодії властиві загальні ознаки: а) наявність, як мінімуму, двох взаємодіючих тіл; б) наявність поля; в) наявність сили – міри взаємодії. Характер взаємодії визначає причини і механізм зміни стану матеріального об'єкта, а в рамках фундаментальної фізичної теорії – ідеалізованого об'єкта.

Узагальнення на рівні фізичної теорії рекомендуємо проводити за таким алгоритмом:

**Основа теорії:** емпіричний базис – система емпіричних фактів, отриманих на основі спостережень і експериментів; модель – ідеалізований об'єкт, який втілює найважливіші властивості, глибинні особливості й специфіку досліджуваної області явищ; система понять; емпіричні закони.

**Ядро теорії:** закони, що виражаються в математичних рівняннях; закони збереження; постулати і принципи; фундаментальні фізичні сталі.

**Наслідки:** застосування законів, які входять у ядро теорії; пояснення емпіричних фактів; передбачення нового.

Наведемо приклад опису класичної механіки у формі таблиці.

Таблиця 2

**КЛАСИЧНА МЕХАНІКА**

<b>Основа</b>		
<i>Факти</i>	<i>Ідеалізований об'єкт</i>	<i>Поняття, фізичні величини</i>
1. Кінематичні закономірності руху тіл (матеріальних точок, планет Сонячної системи) 2. Закони Кеплера	Матеріальна точка	1. Система відліку. 2. Простір і час, переміщення, координата, швидкість, прискорення. 3. Взаємодія. 4. Сила. 5. Маса. 6. Імпульс сили. 7. Імпульс тіла. 8. Енергія. 9. Робота.
<b>Ядро</b>		
<i>Принципи</i>	<i>Закони</i>	<i>Математичні рівняння</i>
1. Інерції 2. Дальності 3. Суперпозиції 4. Причинності 5. Відносності	1. Існують такі системи відліку, в яких тіло зберігає стан спокою або рівномірного прямолінійного руху до тих пір, поки дія сил не змусить його змінити цей стан. 2. Прискорення, яке набуває тіло у інерціальній системі відліку, прямо пропорційне векторній сумі сил і обернено пропорційне масі системи тіл. 3. Сила дії рівна силі протидії.	$\vec{a} = \frac{\sum \vec{F}}{m}$ $\vec{F} \Delta t = \Delta m \vec{v}$ $\vec{F}_{12} = -\vec{F}_{21}$
<b>Наслідки</b>		
1. Механічна схема опису руху: знаючи положення матеріальної точки в системі відліку і швидкості руху в певний момент	1. Рух тіл змінної маси. 2. Аналіз законів збереження імпульсу, енергії, складання швидкостей.	

<p>часу, можна визначити ці параметри руху на всі наступні та попередні моменти часу.</p> <p>2. Вільне падіння тіл у газах, рідинах. Наукове тлумачення статичної, гідро- і аеродинаміки.</p>	<p>3. Визначення середньої густини тіл, планет.</p> <p>4. Рух тіл під дією однієї або кількох сил.</p> <p>5. Зіткнення тіл і частинок (пружний і непружний удар).</p> <p>6. Рух рідин і газів (рівняння Бернуллі)</p>
---	---

Для переходу від емпіричного базису теорії до понятійної основи вводять ідеалізований об'єкт теорії. Стандартний склад знання про ідеалізований об'єкт має таку структуру: означення поняття; обґрунтування необхідності введення поняття; припущення, які задають властивості ідеалізованого об'єкта; методологічна основа поняття; властивості ідеалізованого об'єкта; фізичні величини, які описують властивості ідеалізованого об'єкта.

Узагальнення на рівні фізичної картини світу рекомендуємо проводити за таким планом ССЗ:

1. Теоретичний і емпіричний базис, покладений в основу формування ФКС.
2. Характерні особливості структурних елементів ФКС. Характерні особливості понять: матерії, простору і часу, руху, взаємодії; принципів, провідних ідей і концепцій, базових теорій.
3. Стиль мислення.

Нижче наводимо приклад подання інформації про механічну картину світу у вигляді узагальнюючої таблиці.

Таблиця 3

**Стандартний склад знання про механічну картину світу**

<i>Механічна картина світу</i>	
Формується на основі геліоцентричної системи світу М.Коперника, експериментального природознавства Г.Галілея, законів небесної механіки І.Кеплера, механіка І.Ньютона.	
<i>Структурні елементи ФКС</i>	<i>Характерні особливості</i>
Матерія	У рамках МКС склалася дискретна модель реальності. Матерія – речовинна субстанція, яка складається з частинок (корпускул), що є неподільними, вічними і незмінними. Абстракцією дискретної неподільної частинки є матеріальна точка.
Простір і час	Характерна концепція абсолютного простору і часу: простір є тривимірним, постійним і не залежить від матерії, час не залежить ні від простору, ні від матерії. Простір і час абсолютні сутності, які існують незалежно від матерії і часу.
Рух	Рух – механічне переміщення тіл або частинок. Закони руху – фундаментальні закони світобудови. Тіла рухаються рівномірно і прямолінійно, а відхиленням від цього руху є дія зовнішньої сили
Взаємодія	Гравітаційна. Характер взаємодії – взаємна дія.
Принципи	1. Далекодії – взаємодія між тілами відбувається миттєво на будь-якій відстані, тобто дія передається в порожньому просторі з будь-якою швидкістю. 2. Відносності Галілея – всі механічні явища відбуваються однаково в будь-якій інерціальній системі відліку. 3. Причинності – причинно-наслідковий зв'язок носить взаємнооднозначний характер.
Провідні ідеї та концепції	Механіцизм – усі види руху зводяться до механічного. Маса є мірою інертності. Сила тяжіння – універсальна і діє далеко. Всі механічні процеси підпорядковуються принципу Лапласівського

	(жорсткого) детермінізму. Випадковість виключається з картини світу. Динамічні закони повністю характеризують причинність у природі.
Базові теорії	Класична механіка Ньютона
Стиль мислення	Класичний

**Висновки.** Таким чином, нами розглянуто методичний інструментарій викладача, який базується на використанні дидактичної моделі логічної структури навчального матеріалу і включає узагальнений підхід до опису стандартного складу елементів фізичного знання, чотирьохпозиційний підхід до опису фізичного явища, узагальнений підхід до опису фізичного знання на рівні фізичної теорії і фізичної картини світу, до складу якого внесено: конструктиви опису стандартного складу знання структурних елементів фізичних знань: фізичних величин, законів, закономірностей, приладів, фундаментальних дослідів, фізичних фактів тощо; конструктиви опису якісної, кількісної, сутнісної та прикладної сторін фізичного явища; методичні рекомендації щодо опису фізичного знання на рівні фізичної теорії і фізичної картини світу.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Зорина Л. Я. Дидактические условия формирования системности знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. – М. : Педагогика, 1978. – 128 с.
2. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий / [под ред. А. В. Усовой]. – Челябинск : ЧГПИ, 1986. – 84 с.
3. Разумовский В. Г. Физика в школе. Научный метод познания и обучение / В. Г. Разумовский, М. Майер. – М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2001. – 189 с.

**Стаття надійшла до редакції 09.10.2017**

УДК 37.015.31“19/20”:613.42(045)

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-32-39

О. І. Онипченко,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”  
Харківської обласної ради)

[onip4enko.o@gmail.com](mailto:onip4enko.o@gmail.com)

## ФАМІЛІСТИКА ТА ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ (60-80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

### Анотація

На основі ретроспективного вивчення досвіду підготовки старшокласників до сімейного життя показано різноманітні аспекти цієї роботи як складової статеворольової соціалізації через відповідно організоване статеве виховання дітей та підлітків; висвітлено наукову спадщину видатних педагогів ХХ століття (П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, А. Хріпкова, І. Гребенніков та ін.) у вихованні майбутнього сім'янина, зокрема завдяки розвитку нового напрямку в науці 60-80-х років – фамілістики. Показано досвід упровадження курсів по підготовці дітей та підлітків до сімейного життя.

**Ключові слова:** підготовка до сімейного життя, статеве виховання, майбутній сім'янин, статеворольова соціалізація, фамілістика.

### Summary

In the sphere of family relations, negative trends began to occur, such as: a decrease in the number of marriages, the spread of unconventional forms of hostel organization, a decrease in the birth rate, an increase in divorce; increase in the number of incomplete families and children born out of wedlock; increase in the average age of marriage; spreading the idea of voluntary childlessness – "child free"; accommodation of married couples without official stamped marriage registration; an increase in the number of single people who do not intend to get married.

**Key words:** preparation for a family life, sex education, future family man, gender-role socialization, familistic.

**Постановка проблеми.** Українська держава переживає соціально-економічну кризу, що боляче позначилось на функціонуванні інституту сім'ї. У сфері сімейних стосунків стали відбуватися негативні тенденції, як-то: зниження кількості шлюбів, поширення нетрадиційних форм організації співжиття, зменшення народжуваності, зростання розлучень; зростання кількості неповних сімей та дітей, народжених поза шлюбом; збільшення середнього віку укладання шлюбу; поширення ідеї добровільної бездітності – “free child”; проживання подружніх пар без оформлення шлюбу; збільшення кількості одиноких людей, які не беруть шлюб; зменшення кількості повторних шлюбів тощо.

Складна соціально-економічна ситуація в українському суспільстві негативно впливає на сім'ю як основний соціальний інститут, у якому виховується особистість майбутнього сім'янина, що безпосередньо відбивається на статеворольовій соціалізації дітей та підлітків.

Серед впливових агентів статеворольової соціалізації (статевого виховання) завжди була школа. Проте сучасний стан підготовки учнівської



молоді до сімейного життя характеризується низкою суттєвих недоліків: випускники шкіл мають недостатній рівень статевої поінформованості, необізнані з питаннями сексуальної культури, не розуміють психологічних особливостей статей, психології інтимних взаємин, небезпеки непланової вагітності тощо [2, с.1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різноманітні аспекти підготовки дітей та підлітків до сімейного життя визначаються в численних психолого-педагогічних дослідженнях: в аспекті впливу на статево свідомість (М. Боришевський, В. Васютинський, Т. Говорун); через формування культури сексуальної поведінки (Т. Говорун, Т. Гурлева, О. Шарган); через адаптацію до реалізації функцій сім'ї (Т. Буленко, В. Зацепін, З. Кісарчук, Р. Федоренко); через формування в молоді моральних основ сімейного життя (М. Вовчик-Блакитна, Л. Верб, Н. Верещагіна, Є. Ільяна, С. Ковальов, Т. Кравченко, В. Макаров, Н. Новікова, В. Поплужний); через етнокультурні засади (М. Стельмахович, Г. Сутріна, В. Постовий, Т. Тюріна); соматико-гігієнічні основи (Д. Ісаєв, В. Каган, Д. Колесов, А. Хріпкова, І. Юнда).

Вивчення різноманітних заходів щодо підготовки дітей та підлітків до сімейного життя вказує на необхідність застосування нових засобів родинного виховання з урахуванням національних традицій, демографічних, етнопсихологічних, соціокультурних та інших факторів, адже саме в сім'ї закладається фундамент духовної культури людини.

**Мета статті** – на основі ретроспективного вивчення досвіду підготовки старшокласників до сімейного життя показати різноманітні аспекти цієї роботи як складової статево-рольової соціалізації через відповідно організоване родинне виховання дітей та підлітків; висвітлити наукову спадщину видатних педагогів ХХ століття у вихованні майбутнього сім'янина, зокрема завдяки розвитку нового напрямку в науці 60-80-х років – фамілістики; показати досвід впровадження різноманітних курсів з підготовки до сімейного життя та їх наслідки.

Ретроспективний огляд психолого-педагогічної літератури виявив, що вітчизняна педагогіка й школа у своєму історичному розвитку мають значний досвід щодо формування готовності молоді до шлюбу й сім'ї. На початку 20-30-х рр. ХХ століття діяльність щодо підготовки молоді до сімейного життя монополізувалася державою, тому теза про те, що школа є провідною ланкою в системі комуністичного виховання і відповідальна за підготовку випускників до сімейного життя, була висунута в зазначений період й активно декларувалася на з'їздах КПРС і ВЛКСМ, відзначалася в постановках партії й уряду [7, с.156].

Взагалі, слід зазначити, що для радянського періоду характерне поєднання сімейної та державної системи виховання дітей, які функціонували в єдиному політичному руслі зі школою, молодіжними організаціями й іншими соціальними інститутами. Одним з важливих завдань радянської школи, як відзначено в роботах А. Антонова, В. Герасимової, І. Гребеннікова, Л. Орлової, В. Фірсова, було формування моральної готовності юнаків і дівчат до одруження й виконання ними батьківської ролі відповідно до інтересів суспільства. Обов'язковим компонентом готовності молоді до сімейного життя був високий ступінь прихильності до моральних ідеалів соціалізму; уміння ставити суспільні інтереси вище особистих, сімейних; здатність здійснювати

сімейне функціонування відповідно до прийнятих у суспільстві репродуктивних, економічних, виховних й рекреаційних еталонів [7, с. 157].

Щодо питань статевої соціалізації дітей і підлітків та їх підготовки до сімейного життя педагоги 60-80-х років спиралися на роботи П. Блонського та А. Макаренка. Як одна зі складових підготовки молоді до сімейного життя розглядається в концепції П. Блонського статево виховання, враховуючи, що статевий потяг розвивається паралельно статевому дозріванню і виявляється у формі кохання. П. Блонський показав, що виховання моральних якостей сім'янина включає прищеплення дітям уміння співпереживати, дружньо ставитися до представників протилежної статі, стримувати статевий потяг шляхом формування таких якостей, як скромність, сором'язливість, совісність, спілкування. До засобів статевого виховання і моральної підготовки до сімейного життя П. Блонський відносив здоровий спосіб життя батьків, статево просвіту, спільну працю юнаків та дівчат, їх заняття спортом, мистецтвами як засіб уникання сексуальних переживань, сприятливі соціальні умови, що виключають бездоглядність, вплив еротики, порнографії та інших негативних явищ [4, с. 7].

Розглядаючи сім'ю як специфічний колектив, А. Макаренко обґрунтував необхідність цілеспрямованої й систематичної підготовки підростаючого покоління до сімейного життя спільними зусиллями батьків, школи та громадськості; виховання в хлопчиків та дівчаток "позастатевого кохання" з метою вироблення в них моральних якостей сім'янина. Виявленням такого кохання він вбачав у дисциплінованості, чесності, товаришкості, дружності, цнотливості, чоловічої честі. До методів моральної підготовки молоді до подружнього життя А. Макаренко відносив бесіди про кохання, шлюб, сімейні відносини, а головне – особистий приклад батьків, вихователів, дорослих, життєдіяльність в умовах колективу, праця.

Вагомий внесок у теорію та практику підготовки дітей та підлітків до сімейного життя через відповідно організоване статево виховання зробив В. Сухомлинський, вклавши в зміст виховання такі основні риси внутрішньої та зовнішньої культури сімейно-шлюбних відносин, як красу людських відносин, відповідальність кожного з подружжя за долю дітей, загальне щастя, делікатність, ніжність і турботливість у подружніх відносинах. Здійснюючи моральну підготовку старшокласників до сімейного життя під час вивчення літератури, історії, музики, співу, відомий педагог водночас проводив спеціальні бесіди зі старшокласниками, присвячені проблемам підліткового кохання та дружби, культурі поведінки закоханих, сімейно-шлюбним відносинам, особливостям молодого подружжя. Особливу увагу В. Сухомлинський приділив тому, щоб учителі, батьки, дорослі в процесі формування в старшокласників якостей майбутнього сім'янина проявляли чуйність, теплоту, душевну турботу, повагу до їх інтимного світу, підкреслюючи неприпустимим зайвий інтерес дорослих до особистого життя юнаків та дівчат та вважаючи, що спільне засвоєння духовних цінностей призводить до того, що юнак бачить у дівчині не лише людину іншої статі, а близьку і дорогу йому подругу.

У своїй педагогічній системі педагог-гуманіст розробив послідовний підхід до виховання дівчинки-дівчини-жінки-матері та хлопчика-юнака-чоловіка-батька, застерігаючи дівчат бути обачливими, не соромитися "перебирати" в

пошуках вірного та мужнього супутника життя, а в хлопців поряд із почуттям мужності, патріотизму, вірності обов'язку педагог уважав нагальною потребою виховувати почуття глибокої поваги до жінки й відповідальності за свої бажання та вчинки [5, с. 24].

Зазначені теоретичні положення знайшли своє відображення в практичній діяльності педагога-новатора в Павлівській середній школі. Так, у плані роботи Павлівської середньої школи на 1970-1971 навчальний рік для 8-10 класів В. Сухомлинським було заплановано проведення факультативного курсу "Кохання. Шлюб. Сім'я", у якому розглядалися різноманітні актуальні аспекти підготовки до сімейного життя: людські почуття і мораль; кохання як духовно-психологічна та морально-естетична сфера людського життя; кохання – початок шлюбу, сім'ї, батьківства, материнства; обов'язок, вірність та відданість у коханні; кохання і моральні зобов'язання, які це почуття покладає на чоловіка; що означає бути справжнім чоловіком у коханні (для юнака); як досягти того, щоб кохання міцніло з роками подружнього життя; господарчі турботи і відповідальність; залишити свою дружину – зрада тощо [9, с. 236].

Аналіз літератури з підготовки до сімейного життя показує, що в 60-80-ті роки вагомий внесок у теорію моральної підготовки старшокласників до сімейного життя внесла А. Хріпкова. Ґрунтуючись на ідеях П. Блонського й А. Макаренка, вона розглядає статеве виховання як цілеспрямований вплив на дітей та підлітків з метою формування в них статевої свідомості й поведінки, підготовку до шлюбно-сімейних відносин. Провідну роль у розвитку моральних якостей сім'янина вона відводить батькам, їх взаєминам з дітьми, уважаючи, що найбільш сприятливі умови для формування морального вигляду майбутніх батька й матері створюються в повній родині [4, с. 11].

Проблеми підготовки до сімейного життя в процесі дорослішання дівчат та хлопців, висвітлюючи питання соматичного та статевого розвитку, зміст і форми статевого виховання, профілактику психосексуальних порушень та шкідливих звичок, особливості психології жіночої статі, розкрито в спільних працях А. Хріпкової та Д. Колесова "Дівчинка-підліток-дівчина" (1981), "Хлопчик-підліток-юнак" (1982).

Як показала практика, згодом вітчизняною школою були створені дійсно видатні й ефективні підходи до підготовки молоді до шлюбу й сім'ї: ознайомлення на уроках і позакласних заняттях з етикою шлюбно-сімейних відносин у соціалістичному суспільстві; статева освіта молоді із залученням до цієї роботи лікарів, батьків учнів і громадськості, формування нетерпимості до статевої розбещеності; формування поважного, турботливого ставлення до жінок; практична підготовка старших школярів до ведення сімейного господарства й виховання дітей.

Під час підготовки майбутнього сім'янина активно використовувалися міжпредметні зв'язки в навчанні, наприклад, у ряді шкіл навчальна робота поєднувалася навколо таких тем, як "Сім'я в соціалістичному суспільстві", "Новий сімейний побут і жінка", "Жінка в радянській художній літературі", підкреслюючи роль родини в підготовці учнів до шлюбно-сімейних відносин. Батькам школярів відводилася активна участь у різних позакласних заходах, при цьому посилювався контроль школи зі створення сприятливих умов домашнього побуту й відпочинку учнів, їхньому оздоровленню. Роль батьків у підготовці майбутнього сім'янина розкривалася в працях О. Богданової,

Р. Гурової, В. Колбановського, І. Мар'єнко, Г. Прозорова, І. Свадковського тощо. У 1950-1970 рр. практично в усіх школах країни були введені тематичні факультативні курси, що враховували різні аспекти підготовки до сімейного життя: “Грамота материнства”, “Родинознавство” тощо; створювалися гуртки домоводства, рукоділля, догляду за дітьми; організовувалися “куточки побуту”, “куточки жінки”; проводилися семінари, етичні бесіди за матеріалами художніх творів, перегляди й обговорення кінофільмів, вечора питань і відповідей на родинну тематику, індивідуальні бесіди зі школярами [7, с. 158].

Взагалі, особливого підйому робота з підготовки молоді до шлюбу й сім'ї досягла в 80-ті рр. ХХ ст. Так, у 1983 році впроваджуються обов'язкові курси “Гігієнічне і статеве виховання” для учнів 8-х класів. Згодом колектив учених НДІ загальної й педагогічної психології АПН СРСР розробив типову програму та методичні матеріали факультативного курсу “Етика й психологія сімейного життя” для 9-10 класів. Отже, у 1985 навчальному році школа почала перехід на новий типовий навчальний план, у якому дисципліна “Етика й психологія сімейного життя” була затверджена одним з основних навчальних предметів в 9-10 класах. План видання підручників і навчальних посібників на 1986-1990 рр. передбачав забезпечення шкіл новими підручниками з цієї дисципліни (автори-укладачі: І. Гребенніков, 1986; К. Воїнова, Б. Шапіро, 1987; С. Ковальов, 1988; І. Полонський, 1990 тощо). Досвід викладання дисципліни “Етика й психологія сімейного життя” досить активно узагальнювався на наукових конференціях, де розглядалися основні напрямки спільної роботи школи, сім'ї й громадськості в умовах прискорення соціально-економічного розвитку держави; пропонувалися конкретні методи й засоби викладання основ родинного життя в радянській школі [7, с. 159].

Методика підготовки школярів до майбутнього сімейного життя, розвиток шлюбно-сімейних відносин, характеристика функцій сім'ї, аспекти готовності до шлюбу та сім'ї досить ґрунтовно розкрито в праці І. Гребеннікова “Основи сімейного життя”, яка призначена для роботи над курсом “Етика та психологія сімейного життя”.

У цей час інститут сім'ї й, зокрема, процес підготовки сім'янина досліджується філософами, соціологами, демографами, економістами, юристами, психологами, педагогами, медиками, етнографами у властивих їм ракурсах. Дослідники приходять до загального висновку про відсутність у науці інтеграційного підходу, що робить скрутним вирішення комплексних проблем шлюбу й сім'ї [8; 10]. Ще в 1978 році А. Харчевим і М. Мацковським був уведений термін “фамілістика” (від англ. family – “сім'я”), суть якого у визначенні комплексної науки про сім'ю і її складові. Сучасне бачення фамілістики має на увазі загальне позначення всіх наук, що досліджують ті або інші аспекти фамілістичних (сімейних) явищ. У вузькому змісті – це дисципліна, що займається “вивченням фамілізму як спрямованості системи взаємозалежних цінностей на сім'ю й родинний спосіб життя на рівні суспільства, соціальних інститутів, груп, індивідів; як пріоритету цінності сім'ї й дітей перед усіма іншими цінностями” [1, с. 19].

Зазначимо, що фамілістика – це галузевий напрямок соціології сім'ї, наука про сім'ю, що виділилася в 70-і роки ХХ ст. у процесі диференціації соціологічної науки. Це міждисциплінарний напрямок у соціології, оскільки вивчення проблем шлюбу й сім'ї припускає аналіз економічних, історичних,

етнографічних, юридичних, демографічних, гендерних, педагогічних, психологічних, медичних і інших аспектів.

Напрямами фамілістики є: сім'я й право (зв'язок з юриспруденцією); сім'я й здоров'я (зв'язок з медициною, фізіологією); сім'я й харчування (зв'язок з кулінарією); сім'я й виховання дітей (зв'язок з педагогікою, психологією, сексологією); сім'я й економіка (зв'язок з економікою); сім'я й мораль (зв'язок з етикою); сім'я й культура (зв'язок з етнографією, історією); сім'я й духовність (зв'язок з релігією, філософією); сім'я й статистика (зв'язок із соціологією, статистикою, демографією) [1].

У цей період 60-80-х років ХХ століття виходять наукові праці та розвідки з проблем підготовки молоді до шлюбу і подружнього життя (В. Зацепін "О жизни супружеской" (1978), "Мы и наша сім'я" (1983), "Семья" (1989), "Молодая семья: социально-экономические, правовые, морально-психологические проблемы" (1991); А. Харчев "Брак и семья в СССР" (1979); М. Вовчик-Блакитна "Підготовка молоді до сімейного життя" (1984); Л. Зюбіна та О. Храмова "Підготовка школярів до шлюбу та сім'ї" (1985), на сторінках яких автори розкривають питання необхідності створення сім'ї, виконання родинних та батьківських обов'язків, побудови гармонійної психологічної атмосфери, місця і ролі чоловіка та жінки в шлюбі, особливостей статевого життя подружжя тощо [5, с. 28].

Але, як показала практика, впровадження курсів "Гігієнічне і статеве виховання" для учнів 8-х класів та "Етика і психологія сімейного життя" для учнів 9-10-х класів не отримало належного результату. Аналіз причин неефективності запровадження курсів показав, що до їх проведення в багатьох випадках спостерігався формальний підхід. До того ж давалася ознаки відсутності спеціалістів, адже до викладання дуже часто допускалися педагоги, зокрема молоді вчителі, котрі не мали належних умов роботи з підлітками в цій галузі, власного досвіду сімейного життя або відповідного авторитету серед учнів.

Педагоги, які багато років відпрацювали в школі, теж не мали відповідної підготовки, не могли доступно викласти матеріал і грамотно без моралізаторства говорити про нагальні проблеми міжстатевих відносин підлітків. У змісті курсу "Етика і психологія сімейного життя" рідко враховувалися реальні інтереси дітей та підлітків, не бралися до уваги індивідуальні особливості психосексуального і фізіологічного розвитку школярів, оскільки в класі діти одного і того ж біологічного віку могли знаходитися на різних рівнях статевого дозрівання. Зазвичай заняття відбувалися формально, тому окремим учням зміст матеріалу був уже нецікавим, оскільки вони були поінформовані старшими товаришами, а іншим – ще нецікавим. Це спричинило ситуацію, за якою нова дисципліна, яка повинна була стати актуальною та доцільною в шкільному курсі, виявилася неефективною і практично зникла із шкільних програм [3, с. 3].

Звісно, наше суспільство значно змінилося за останні 20-30 років: відбулися значні трансформації в ціннісних орієнтаціях молоді, її освіті, зайнятості, здоров'ї, дозвіллі, соціальній активності тощо. Тому, звертаючись до вищезазначених джерел, потрібно спиратися на ідеї, які є затребуваними в сучасному суспільстві, оскільки дозволяють зберігати найдавніший соціальний інститут – сім'ю [6].

У сучасних навчальних закладах немає спеціального курсу щодо виховання культури відносин статей, підготовки дітей та підлітків до вступу у шлюб та створення сім'ї, який було б затверджений Міністерством освіти та науки України. Проте в освітніх закладах викладаються курси "Етика", "Основи здоров'я", які опосередковано висвітлюють важливі питання для майбутнього сімейного життя.

Слід зазначити, що запропоновані В. Кравець, навчальні видання: навчальний курс "Психологія сімейного життя", навчальний посібник "Етика та психологія сімейних стосунків" (автори В. Токась, О. Плиська, Я. Фруктова), колективне видання "Сімейні цінності: практико-орієнтований посібник до навчальної програми "Сімейні цінності" (автори О. Мельник, Т. Кравченко, Л. Канішевська), "Підготовка старшокласників до сімейного життя: тренінги" Г. Хархан, мають велике значення для родинного виховання в школі.

**Висновки.** Одним із основних завдань суспільства є підготовка молоді до створення повноцінної сім'ї через відповідне організоване статеве виховання. Такий процес повинен ґрунтуватися на системі знань, умінь і навичок, здобутих під час навчання в загальноосвітній школі. Досвід викладання попередніх курсів щодо підготовки до сімейного життя повинен урахувати позитивні і теоретичні знання, а також по можливості позбутися помилок у практиці складання та впровадження цих курсів.

Відтак, виступаючи однією з найважливіших складових статевої соціалізації дітей та підлітків, підготовка до сімейного життя може бути забезпечена лише за умови створення науково обґрунтованої системи роботи, яка сприяла б формуванню знань з культури, етики, психології, сексології шлюбу, виховання особистісних якостей майбутнього сім'янина, обов'язково враховуючи психосексуальний аспект.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** На думку вчених, підготовка до сімейного життя повинна розпочинатися не з юнацького віку, а на багато раніше, з дошкільного, використовуючи відповідні засоби та методи. Перспективними напрямками є використання інноваційних засобів підготовки до родинного життя в школах, а також робота в школах-інтернатах та допоміжних школах, враховуючи специфіку контингенту.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов А. И. Микросоциология семьи (методология структур и процессов) : [учебн. пособие для вузов] / А. И. Антонов. – М. : Nota Bene, 1998. – 360 с.
2. Главацька О. Л. Проблема підготовки майбутніх учителів до статевого виховання учнів : автореф. дисертації на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Главацька О. Л. – Тернопіль, 2000 – 18 с.
3. Гирила О. С. Особливості підходів до дошлюбного статевого виховання учнівської молоді в російській федерації. – Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки № 2 (15). – Запоріжжя, 2011.
4. Зими́на А. И. Теория нравственной подготовки старших школьников к созданию семьи в отечественной педагогике 60-80-х годов XX века: Диссертация на получение ученой степени канд. пед. наук : специальность 13.00.01 : Общая педагогика, история педагогики и образования / Зими́на А. И. – Пятигорск, 2005. – 168 с.
5. Кравченко Т. В. Статеве виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20-30 років ХХ століття: Дисертація на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки / Кравченко Т. В. – Кіровоград, 2009. – 198 с.
6. Підготовка старшокласників до сімейного життя : тренінги / Г. Хархан; упоряд.

В. Снігульська. – К.: Видавнича група “Шк. світ”, 2015. – 136 с.

7. Семина М.В. Подготовка молодежи к браку и семье в советской и постсоветской России. Вопросы современной науки и практики. – университет им. В. И. Вернадского – № 3 (34). – 2011. – С. 156-165

8. Современная семья: проблемы, решения, перспективы развития : мат. междунар. семинара / сост. Э.Ш. Камалдинова. – М. : Альфа-М, 2002. – 138 с. (5 Семина)

9. Сухомлинский В. А. Мудрость родительской любви / В. А. Сухомлинский ; сост. А. И. Сухомлинская, – М. : Мол. гвардия, 1988. – 304 с.

10. Хрипкова А. Г. Семья, школа, общественность – М.: Знание, 1976.

11. Харчев А.Г. Современная семья и ее проблемы / А. Г. Харчев, М. С. Мацковский. – М.: Статистика, 1978. – 210 с.

***Стаття надійшла до редакції 17.02.2018***

УДК 373.016:53]:37.011.3

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-40-46

**В. О. Савош,**

кандидат педагогічних наук

(Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти)

[vsavosh@ukr.net](mailto:vsavosh@ukr.net)

## **СУТЬ СКЛАДНИКІВ ДІАДИ “ВИХОВАННЯ – САМОВИХОВАННЯ” В КОНТЕКСТІ ІЄРАРХІЧНО-РІВНЕВОЇ БУДОВИ, РЕЗУЛЬТАТУ, УЧИТЕЛЬСЬКИХ ТА УЧНІВСЬКИХ МІРКУВАНЬ**

### **Анотація**

У статті проаналізовано різні змістові контенти трактування складників діади “виховання – самовиховання”. Розкрито ієрархічно-рівневу будову на соціетарному, інституціональному, соціально-психологічному, міжособистісному рівнях та на рівні самовиховання. Розглянуто результати виховання і самовиховання в контексті загального розуміння, психолого-педагогічного тлумачення, на рівні поведінки та особистісного психічного утворення. Розкрито суть поняття “вихованість”, показники вихованості, риси соціально спрямованої особистості. Проаналізовано міркування вчителів фізики та старшокласників стосовно процесів виховання та самовиховання.

**Ключові слова:** діада, діада “виховання – самовиховання”, ієрархічно-рівнева будова виховання як процесу, вихованість, міра вихованості, результат.

### **Summary**

The article analyzes various content essence of the interpretation of the components of the dyad “education – self-education”. The hierarchy-level structure is revealed on the social, institutional, socio-psychological, interpersonal levels and at the level of self-education. The results of education and self-education in the context of general understanding, psychological and pedagogical interpretation, at the level of behavior and at the level of personal psychic education are considered. The essence of the concept “education”, indicators of parenting, features of a socially directed personality are revealed. The arguments of teachers of physics and senior pupils concerning the processes of education and self-education are analyzed.

**Key words:** dyad, dyad “education – self-education”, hierarchical-level structure of education as a process, parenting, education, outcome.

**Постановка проблеми.** Ефективність розвитку й формування людини підвищується за умови, що вона стає не лише об’єктом, а й суб’єктом виховання, тобто здійснює самовиховання. Тільки ті виховні впливи, які виражають потребу самої людини та спираються на її активність, цінні як виховні й забезпечують її розвиток.

Передусім, виховання спрямовується на створення умов для розвитку фізичних особливостей, природних задатків та набуття нових рис і якостей, що формуються впродовж життя людини. Виховання спрямовує розвиток суб’єктивного світу людини, сприяє усвідомленому прийняттю суспільних, моральних і духовних цінностей, вияву самостійності у розв’язанні складних духовних і моральних проблем відповідно до позитивних зразків, ідеалів та духовних цінностей суспільства. Самовихованням людина розвиває та зміцнює гальмівні процеси або збільшує силу й динаміку нервових процесів.

**Мета статті** полягає в розкритті сутнісного змісту складників діади “виховання – самовиховання”; висвітленні розгортання виховання на



соціетарному, інституціональному, соціально-психологічному, міжособистісному рівнях та на рівні самовиховання; аналізі міркувань учителів фізики та старшокласників стосовно виховання та самовиховання.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз трактувань поняття “виховання” як складника діади “виховання – самовиховання” засвідчив, з одного боку, варіативність поглядів на визначення його змістового контенту, а, з іншого – розгортання різних змістових контентів навколо лексеми “процес”. Прикладом зазначеного можуть слугувати такі з’ясування значення виховання як: неперервного процесу, спеціально організованої передачі від покоління до покоління культурних цінностей, соціального досвіду та принципів соціального формування людини (В. Полонський); процесу цілеспрямованого, систематичного формування особистості, який зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів (С. Гончаренко); процесу якісної зміни стану людини, її відношень, пріоритетів у цінностях, соціального досвіду, стиля поведінки тощо; діяльності, якою забезпечується позитивні й конструктивні зміни соціального досвіду людини, відношення її до світу та зі світом; зовнішніх впливів (прямого або опосередкованого виховного впливу) на людину з гуманною метою (допомоги, розвитку, корекції тощо) (Є. Тітова); процесу, що має ієрархічно-рівневу будову (соціетарний, інституціональний, соціально-психологічний, міжособистісний рівні та інтраперсональний або рівень самовиховання) (Н. Бордовська, С. Розум та ін.).

На основі ієрархічно-рівневої будови процесу виховання упорядкуємо міркування, які зафіксовано в працях І. Беха, Т. Білобровко, О. Дубасенюк, З. Ковальчук, О. Кононко, В. Рибалка, Л. Сігаєвої та інших учених.

*На соціетарному рівні* виховання розглядається як постійна функція суспільства, яка пов’язана з трансляцією суспільної культури від покоління до покоління. Виховання на цьому рівні є законодавчо унормованим феноменом. Сутнісні пріоритети виховання уточнюються відповідно до тенденцій розвитку суспільства.

*Інституціональний рівень* виховання, по-перше, реалізується в умовах конкретних соціальних інститутів відповідно до виховної мети і завдань; по-друге, набуває конкретизації щодо напрямку у вихованні (наприклад, ідеалізм, реалізм, прагматизм та виховання для майбутнього); по-третє, скеровується принципами, серед яких виокремлюємо принцип цілісності (виховання організовується як цілісний педагогічний процес, спрямовується на гармонійний і різнобічний розвиток особистості, формування в неї цілісної картини світу; передбачає наступність у реалізації напрямів та етапів виховної роботи на всіх рівнях; охоплює всі сфери життєдіяльності дітей і учнівської молоді; здійснюється в усіх соціальних інститутах, у навчальній та позанавчальній діяльності (С. Гончаренко)); по-четверте, передбачає обрання моделі виховання (приміром, антропоцентрична, модель вільного виховання, технократична тощо), уточнення системи виховання (співвідношення мети виховання, змісту, учасників виховного процесу і результатів виховної діяльності, що реалізується в рамках конкретного соціального інституту чи освітнього закладу) та виховної системи (авторитарна виховна система, виховна система “добре спрямованої свободи”).

*На соціально-психологічному рівні* виховання розглядається в умовах

окремих соціальних груп, асоціацій, корпорацій, колективів (у нашому випадку учнівський колектив, педагогічний колектив) та набуває спрямованості (розумове, національне, моральне, трудове, громадянське, економічне, екологічне, правове, фізичне, полікультурне); оформлюється у *виховну стратегію*, якою відображається логіка побудови виховання та його стиль (авторитарний, демократичний, ліберальний, потуральний, змішаний (авторитарно-демократичний, ліберально-демократичний тощо)); спрямовується виховною технологією (традиційна технологія або особистісно орієнтована виховна технологія); у контексті особистісно орієнтованої виховної технології реалізується як процес вирішення “задач на взаємостосунки” і “задач на особистісний вибір” (для тих, хто виховується) та педагогічних задач (для тих, хто виховує).

*На міжособистісному рівні* специфіка виховання постає як практика виховної взаємодії з урахуванням індивідуально-психологічних і особистісних особливостей тих, на кого спрямовані виховні впливи; передбачає обрання стратегії психолого-педагогічного впливу (імперативна, маніпулятивна, розвивальна) та функціонування виховного середовища як сукупності різних середовищ (приміром, виховного середовища сім'ї, виховного середовища державних закладів виховання, виховного середовища вулиці, інформаційного виховного середовища тощо); може розгортатися як виховне навчання, яке вибудовується на основі виховної діяльності вчителя, з огляду на виховний потенціал колективу однолітків (блокування агресивних проявів вихованців, емоційний захист особистості, створення простору для самореалізації, сприяння особистісній ідентичності, презентація себе іншим); передбачає цілеспрямоване створення ситуацій “спрямування” (І. Бех) [4].

*На інтраперсональному рівні* йдеться про виховання, яке: по-перше, розгортається як самовиховання (самодіяльність, самозмінна, самокерування); по-друге, набуває різних форм вияву (виховання в собі нової якості, якою особистість ще не володіє; подолання уже сформованої негативної якості; поглиблення недостатньо сформованої якості); по-третє, стосовно старшокласників супроводжується прагненням до самовизначення особистістю свого життєвого шляху, вибором майбутньої професії, виявом внутрішньої позиції, спрямованістю на майбутнє, амбіційними планами, намаганнями визначити свої життєві стратегії, прагненням досягати мети; по-четверте, стосовно вчителів розгортається на основі бажання вирішити різні життєві ситуації, зокрема конфліктні, та ті, у яких необхідно зробити вибір, побудувати та реалізувати плани щодо професійного зростання. Ефективне здійснення самовиховання потребує сформованості самоконтролю та самооцінки.

У контексті діади “виховання – самовиховання” результат її складників як процесів сукупним результатом виховання і самовиховання. Оскільки ці процеси відбуваються дискретно (роздільно, перервно) з різною інтенсивністю на певних етапах життєдіяльності людини, мають межі (у тому числі й просторово-часові), які фіксують початок і завершення, рівні вихованості й культури, то прийнято говорити про результати виховання і самовиховання не взагалі, а як про результати: 1) вирішення конкретних виховних задач; 2) конкретного виду виховної діяльності; 3) функціонування конкретної виховної системи; 4) виховної роботи освітнього закладу або конкретного

педагога; 5) реалізації конкретного напрямку виховання (розумового, морального, трудового, громадянського, економічного, екологічного, правового, фізичного, естетичного, полікультурного).

Результати виховання розглядаються:

- у контексті загального розуміння – ступінь розвитку соціальної компетентності, яка має вияв в узгодженості між поведінкою (як виконувати вимоги соціальних норм) та особистісною зрілістю, яка дозволяє бути суб'єктом соціального середовища і своєї життєдіяльності;

- у психолого-педагогічному значенні – зміни відношень людини до світу і зі світом, які дозволяють стати їх суб'єктом (самостійно обирати спосіб життя і стратегію поведінки, орієнтуватися в людській культурі);

- на рівні поведінки в будь-яких обставинах і життєвих ситуаціях – відношення людини до загальнолюдських цінностей і способів їх реалізації у власних діях, учинках стосовно людей взагалі та близьких і рідних зокрема;

- на рівні особистісного психічного утворення – позначається поняттям «вихованість».

На основі аналізу наукових джерел сформульовано висновок про варіативність тлумачення поняттям «вихованість», що виявляється в різних лексемах, які слугують основою для вибудовування змістового контенту трактування. Такими лексемами є:

- «уміння» (уміння добре поводитися в товаристві, володіти своїми почуттями [1, с. 159];

- «комплексна характеристика особистості», що враховує наявність і рівень сформованості в неї суспільно значущих якостей (Н. Волкова) [2, с. 212]);

- «ступінь відповідності» (особистісного розвитку вихованця педагогічній меті (С. Мартиненко, Л. Хоружа) [6, с. 103]);

- «наявність» (у школярів високих моральних якостей, що є результатом інтеріоризації (перетворення зовнішніх, реальних дій та вчинків на внутрішні, ідеальні), зовнішніх впливів на внутрішні, вираження єдності зовнішніх і внутрішніх чинників виховання та розвитку (М. Фіцула) [10, с. 252]).

На думку І. Зимньої [5], загальна вихованість особистості визначається:

1) культурою особистості, саморегуляцією (повага гідності іншої людини та збереження власної гідності в різних ситуаціях соціальної взаємодії); 2) культурою спілкування, побуту, здорового способу життя (адекватність ситуаціям професійної чи суспільної взаємодії); 3) культурою нормативної поведінки, етикету, соціальної взаємодії (дотримання етно-соціокультурних традицій, звичаїв, норм етикету в крос-культурній взаємодії); 4) культурою інтелектуальної та предметної діяльності (готовність до використання загальнокультурного індивідуального фонду знань, сформованого змістом середньої освіти в ході вирішення задач соціальної взаємодії); 5) культурою саморегуляції, особистісного самовизначення (потреба в соціокультурному розвитку й саморозвитку); 6) загальноцивілізаційною культурою (орієнтація в основних ціннісних домінантах сучасного світу, країни (живопис, музика, література, архітектура тощо)); 7) культурою соціального існування (соціальна відповідальність за себе, власну поведінку, добробут інших людей).

Міра вихованості – це відповідність критеріям вихованості. У свою чергу до них віднесено: 1) широту ціннісного відношення до світу загалом та стосунки зі світом предметним, світом природи, соціальним світом і своїм

внутрішнім; 2) “висоту” сходження людини до цінностей добра, істини, краси й інших загальнолюдських цінностей (ієрархія ціннісних орієнтацій) в структурі особистості); 3) ступінь орієнтації людини в суспільних нормах, вимогах, цінностях та ідеалах суспільства; 4) об’єм набутих особистісних якостей, рівень їх розвитку; 5) обсяг соціального і особистого досвіду, досвіду поведінки в життєвих ситуаціях.

Н. Бордавська, С. Розум до головних критеріїв оцінки вихованості відносять: “добро” в поведінці на благо іншої людини (групи, колективу, суспільства в цілому); “істину” в оцінках, діях, вчинках будь-якої людини, в тому числі й власних; повагу до “краси” в усіх формах вияву; «творчість» як прагнення до творення в будь-яких видах діяльності; загальнолюдські цінності.

Показниками вихованості є: 1) ідеали, переконання, принципи, цінності людини; 2) зовнішній вигляд, культура мовлення; 3) типові реакції на окремі вимоги і ситуації; 4) стиль діяльності й спілкування, звички поведінки, манера і стиль поведінки в цілому; 5) окремі вчинки людини в нестандартних і неочікуваних обставинах; характер взаємовідносин зі знайомими і незнайомими людьми (М. Красовицький); риси соціально спрямованої особистості (Н. Островерхова).

Відповідно до напрацювань Н. Островерхової рисами соціально спрямованої особистості є: інтелектуальність, аналітичність, креативність, рефлексивність, кмітливість, інтуїтивність, ерудованість, заповзятливість, ініціативність, далекоглядність, наполегливість, раціональність.

У словникових джерелах визначені риси набули такого трактування:

- інтелектуальність (здатність до побудови адекватної моделі (картини) довколишнього світу та оптимальної організації власної поведінки й діяльності на основі приведення у відповідність індивідуальних потреб з об’єктивними вимогами реальності);

- аналітичність (здатність до з’ясування будови об’єкта, відокремлення істотного від неістотного, віднайдення в складному безлічі простого, класифікація об’єктів, явищ, процесів тощо);

- креативність (здатність привносити дещо нове в процес і результат діяльності);

- рефлексивність (здатність до осмислення власних дій, самопізнання власного духовного світу (психічних актів, станів тощо));

- кмітливість (здатність поєднувати критичність і швидкість мислення для знаходження способу розв’язання нових чи ускладнених задач чи завдань);

- інтуїтивність (здатність до мислення згорнутими структурами);

- ерудованість (здатність вирішувати завдання, які потребують обізнаності з різних галузей діяльності);

- заповзятливість (здатність застосовувати власні знання й уміння для постійного ініціювання завдань та для їх успішного розв’язання);

- ініціативність (здатність до вияву постійного прагнення до самостійних дій, активної життєвої позиції);

- далекоглядність (здатність до точного і конкретного передбачення кінцевого результату прийнятого рішення на основі аналізу стану ситуації та передбачення способів і засобів виходу з неї);

- наполегливість (здатність досягати поставленої мети, долаючи при цьому зовнішні та внутрішні перешкоди);

- раціональність (здатність до вдосконалення чого-небудь з урахуванням особистих і соціальних потреб).

У контексті складників діади “виховання – самовиховання” проаналізовано дані анкетування старшокласників та вчителів фізики.

На думку учнів 10-х класів, учителі виховують у них: “дисциплінованість”, “почуття відповідальності”, “уміння працювати в команді”, “організованість”, “дружні відносини, повагу один до одного”, “вміння домовлятися”, “виживати в несправедливому світі”; “ввічливість і толерантність”; “цілеспрямованість, порядність”.

Відповідно до даних анкет старшокласники спрямовують самовиховання на формування: “цілеспрямованості й самовпевненості”; “прийняття себе”; “дисциплінованості та організованості”; “чесності, довіри, безкорисності”; “угамування емоцій”; “гарних манер”; “стримування і приховування емоцій”; “стійкості до труднощів та їх долання”; “людяності у всіх ситуація”; “бачення в людях лише доброго”.

На переконання вчителів фізики, виховання полягає:

- стосовно старшокласників у формуванні: “соціальної особистості”, “національної свідомості й культури”, “культури спілкування”, “моральних якостей”, “правової культури”, “ціннісних орієнтацій”, “толерантності”, “відчуття власної оригінальності, неповторності”, “організованості”, “працелюбності”, “цілеспрямованості”, “комунікабельності”

- стосовно дорослих в удосконаленні: “комунікабельності”, “поведінки”, “організованості”, “моральних якостей”, “толерантності”, “духовності”, “гнучкості”, “відкритості до інновацій”.

**Висновки.** У діаді “виховання – самовиховання” складниками позначено:

1) процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об’єктивних і суб’єктивних факторів (виховання); 2) скеровану усвідомленою метою діяльність людини, що спрямована нею на власний внутрішній світ і здійснюється як вироблення (вдосконалення) позитивних рис або (та) подолання негативних (самовиховання). Результат у діаді “виховання – самовиховання” не результатом взагалі, а результатом стосовно:

1) того, хто виховує (приміром, вирішення конкретних виховних задач, конкретного виду виховної діяльності, функціонування конкретної виховної системи, виховна робота освітнього закладу (конкретного педагога), реалізація конкретного напрямку виховання (розумового, морального, трудового, громадянського, економічного, екологічного, правового, фізичного, естетичного, полікультурного));

2) того, хто виховується (як приклад, формування наполегливості як риси соціально спрямованої особистості (інші варіанти: інтелектуальності, аналітичності, креативності, рефлексивності, кмітливості, інтуїтивності, ерудованості, заповзятливості, ініціативності, далекоглядності, раціональності тощо).

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укладач і гол. редактор В. Т. Бусел. – К. : Перун, 2007. – С. 159.

2. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – С. 212.

3. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога :

монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.

4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

5. Зимняя И. А. Воспитательная деятельность образовательного учреждения как объект комплексной критериальной оценки : к постановке проблемы исследования / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2002. – С. 14-15.

6. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка : навч. посібник / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К. : МАУП, 2002. – С. 103.

7. Практична педагогіка виховання / за ред. М. Красовицького. – К. : Плай, 2000. – С. 7–39.

8. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / В. В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.

9. Сігаєва Л. Професійний розвиток особистості вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. Сігаєва, Т. Білобровко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2015. – Вип. 1(10). – С. 253

10. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник, видання 2-ге, виправлене, доповнене / М. М. Фіцула – К. : Академвидав, 2005. – С. 252.

**Стаття надійшла до редакції 07.02.2018**

УДК 373.3(477)

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-47-55

**О. Б. Ярова,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(Бердянський державний педагогічний університет)

[olenayarova2017@gmail.com](mailto:olenayarova2017@gmail.com)

## **РЕГУЛЯТИВНО-СТРАТЕГІЧНІ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

### **Анотація**

У статті проаналізовано регулятивно-стратегічні та організаційно-змістові засади національної початкової школи, що скеровують розвиток цієї освітньої ланки в третьому тисячолітті. Схарактеризовано ключові організаційні та управлінські трансформації в початковій освіті. Розкрито особливості стандартизації змісту початкової освіти як соціально-детермінованого, багатовимірного, динамічного педагогічного феномену.

**Ключові слова:** початкова освіта, закон, стратегія, трансформація, державний стандарт, стандартизація.

### **Summary**

The article analyzes the regulatory-strategic, organizational and content principles of the national primary school, which guide the development of this educational branch in the third millennium. The key organizational and managerial transformations in primary education are described. The peculiarities of the standardization of primary education content as a socially determined, multidimensional, and dynamic pedagogical phenomenon are revealed.

**Key words:** primary education, law, strategy, transformation, state standard, standardization.

**Постановка проблеми.** На рубежі ХХ–ХХІ століть у контексті розбудови єдиного європейського освітнього простору та реалізації принципу навчання впродовж життя початкова освіта в Україні отримує завдання створити міцне підґрунтя для подальшого прогресу особистості. Реалізація завдань інтелектуального, фізичного, емоційного розвитку особистості, формування мотивації для подальшої освіти та самоосвіти потребує оновлення законодавчої бази шкільництва та пошуку ефективних організаційних і управлінських стратегій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми модернізації початкової ланки українського шкільництва висвітлюються в дослідженнях таких вітчизняних учених, як І. Бех, Н. Бібік, О. Будник, І. Бужина, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Л. Коваль, Я. Кодлюк, О. Комар, А. Крамаренко, О. Савченко, Л. Петухова, О. Хижна, Л. Хоружа та ін. Серед головних напрямів діяльності наукових шкіл академіків НАПН України Олександр Савченко, Надії Бібік та Миколи Вашуленка сьогодні – участь у розробці стратегічних документів з розвитку національної системи початкової освіти.

Мета статті – розкрити особливості розвитку регулятивно-стратегічних та організаційно-змістових засад початкової освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Функціонування початкової освіти в Україні регулюється *державним законодавством* (Конституція України (1996 р.), Закон України “Про загальну середню освіту” (1999 р.), Закон України

“Про освіту” (2017 р.) і *стратегічними орієнтирами* (Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) (1993 р.), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2013 р.), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” (2016 р.)), що визначають її вихідні позиції та перспективи розвитку.

Так, стаття 53 Конституції України гарантує кожному громадянину доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних закладах [7].

Закон України “Про загальну середню освіту” (1999 р.) окреслює правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи загальної середньої освіти, що сприяє вільному розвитку людської особистості на принципах гуманізму та демократизму, зв'язку зі світовою та національною історико-культурною спадщиною, наступності та безперервності [5].

У статті 12 Закону України “Про загальну середню освіту” зазначається, що початкова загальна освіта в Україні надається дітям, починаючи з шести-або семирічного віку, впродовж 4 років навчання загальноосвітніми навчальними закладами I–III ступеня різних форм власності, ураховуючи, що школи кожного з трьох ступенів можуть функціонувати разом або самостійно.

Стаття 15 указує, що базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів визначає структуру та зміст освіти через інваріантну і варіативну складові, які встановлюють погодинне та змістове співвідношення між освітніми галузями (циклами навчальних предметів), граничне допустиме навчальне навантаження учнів та загальнорічну кількість навчальних годин.

Відповідно до статті 16 структура навчального року (за чвертями, півріччями, семестрами) та тривалість навчального тижня встановлюються загальноосвітнім навчальним закладом у межах часу, передбаченого робочим навчальним планом. Там само вказується, що контроль за відповідністю освітнього рівня учнів, які закінчили загальноосвітній навчальний заклад I ступеня, вимогам Державного стандарту початкової освіти здійснюється шляхом їх державної підсумкової атестації (ДПА). Зміст, форми і порядок проведення ДПА визначаються і затверджуються централізовано, що забезпечує формування державної політики у сфері освіти.

Закон України “Про освіту” 2017 року став результатом теоретичного осмислення сучасного стану та визначення перспектив подальшого розвитку національної системи освіти в контексті масштабних євроінтеграційних і глобалізаційних процесів. Основними принципами реформування освіти, закладеними в новому Законі, є [6]:

- забезпечення якості освіти;
- приведення структури освіти у відповідність до міжнародних стандартів з метою розширення можливостей випускників освітніх програм;
- реалізація можливості здобуття освіти впродовж усього життя;
- децентралізація управління та забезпечення автономії закладів освіти;
- запровадження нової формули фінансування освіти, що базується на визначенні бюджетних витрат у розрахунку на учня (студента);
- підвищення кваліфікації і підняття соціального статусу педагога.

Стаття 12 Закону України “Про освіту” (2017 р.) відносить початкову освіту тривалістю 4 роки до I рівня повної середньої освіти (МСКО 1), яка для



громадян України є обов'язковою та безоплатною і здобувається з шести років.

Закон передбачає оптимізацію організації навчання в початковій школі:

– *циклічність* – освітній процес може організовуватися за циклами, поділ на які здійснюється з урахуванням вікових особливостей фізичного, психічного та інтелектуального розвитку дітей;

– *доступність* – початкова освіта здобувається в закладі освіти за місцем проживання дитини (за необхідності органи місцевого самоврядування забезпечують підвезення до закладу освіти чи його філії), в сім'ї або за участю вчителя чи фізичних осіб, які здійснюють освітню діяльність;

– *групування учнів* – для здобуття початкової освіти діти (незалежно від їх кількості) одного або різного віку можуть бути об'єднані в один або в різні класи (групи), де освітній процес організовується одним чи кількома вчителями в найбільш зручній та доцільній формі для виконання стандарту початкової освіти;

– *адаптивність* – тривалість уроків у перших класах становить 35 хвилин, у других – четвертих класах – 40 хвилин з можливістю обирати інші форми освітнього процесу і проведенням додаткових, індивідуальних занять та консультацій з учнями;

– *автономність* – держава гарантує академічну, організаційну і кадрову автономію закладів освіти.

Блок стратегічних документів, що визначають напрями розвитку національної системи освіти і в її рамках – початкової школи, представлений програмами і доктринами на державному рівні.

Згідно з Державною національною програмою “Освіта” на початкову школу покладається завдання забезпечити загальний розвиток дитини, вміння впевнено читати, писати, знати основи арифметики, первинні навички користування книжкою та іншими джерелами інформації, формування загальних уявлень про навколишній світ, засвоєння норм загальнолюдської моралі та особистісного спілкування, основ гігієни, вироблення перших трудових навичок [5].

Головними завданнями реформування загальної середньої освіти, у тому числі і початкової, стають:

– визначення змісту загальноосвітньої підготовки і базових дисциплін, встановлення раціонального співвідношення між гуманітарними та природничо-математичними складовими змісту, впровадження інтегрального принципу навчання;

– відповідне науково-педагогічне, методичне та інформаційне забезпечення навчання, впровадження нових педагогічних технологій;

– розробка державних стандартів усіх рівнів загальної середньої освіти;

– створення системи варіативного навчання і виховання, спроможної задовольнити особистісні потреби учнів і розкрити їхні здібності;

– розвиток системи загальноосвітніх навчальних закладів нового покоління;

– розбудова сільської школи [5].

Попри визначені пріоритети розвитку освіти та створення відповідної правової бази, стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не

повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства і держави, що спонукає розробку та затвердження у 2002 р. “Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті”, в якій акцентується особистісна орієнтація освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей, гарантія громадянам рівних можливостей у здобутті освіти, постійне підвищення її якості, розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя, запровадження інформаційних технологій та інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів [9].

Уперше в “Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті” йдеться про нову модель управління сферою освіти – державно-громадську, яка має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг. Модернізація управління освітою передбачає оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацію управління та виховання лідерів у сфері освіти [9].

“Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” конкретизує основні шляхи реалізації концептуальних ідей та поглядів розвитку освіти, визначених “Національною доктриною”. Серед актуальних викликів, які стримують розвиток і не дають можливості забезпечити нову якість освіти, зокрема початкової, “Національна стратегія” виокремлює [10]:

- обмеженість доступу до якісної освіти окремих категорій населення (діти, які проживають у сільській місцевості, діти з особливими освітніми потребами, обдарована учнівська молодь, діти мігрантів);

- недостатній розвиток мережі дошкільних навчальних закладів;

- недосконалість системи національного моніторингу та оцінювання якості освіти;

- невисокий рівень заробітної плати працівників освіти;

- низький рівень фінансово-економічного, матеріально-технічного, навчально-методичного та інформаційного забезпечення навчальних закладів;

- недостатній розвиток громадського самоврядування закладів освіти.

Важливими для початкової школи є заявлені в “Національній стратегії”:

- оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації;

- перебудова навчально-виховного процесу на засадах розвивальної педагогіки, спрямованої на раннє виявлення та найбільш повне розкриття потенціалу дітей, з урахуванням їх вікових та психологічних особливостей;

- побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини;

- системне підвищення якості освіти на інноваційній основі;

- посилення мовної, інформаційної, екологічної підготовки учнів;

- створення безпечного освітнього середовища;

- забезпечення функціонування ефективної системи інклюзивної освіти;

- удосконалення системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів [10].

Новацією в порівнянні з попередніми стратегічними документами в “Національній стратегії” є розділ “Національний моніторинг та оцінка системи освіти”, в якому зазначається, що перспективними напрямками забезпечення

моніторингу та оцінювання якості освіти в Україні повинні стати: розроблення системи показників якості освіти на національному рівні, які відображають умови, процеси та освітні результати; проведення моніторингу якості ресурсного забезпечення, освітніх процесів і результатів; участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA, PIRLS тощо); оприлюднення достовірної інформації щодо умов і результативності функціонування системи освіти на різних її рівнях.

Спробою розв'язати накопичені впродовж усього періоду існування незалежної України численні проблеми системного характеру в освітньому секторі стає проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [8]. Стратегічна дорадча група “Освіта” при МОН України, проаналізувавши протиріччя та бар'єри в розвитку національної системи освіти на всіх рівнях, виокремила актуальні на сьогодні напрями реформ, серед яких:

- структура освіти;
- зміст освіти;
- доступ до якісної освіти;
- кадри, їхній професійний розвиток і соціальний статус;
- управління, фінансування, менеджмент.

Для початкової школи проект Концепції передбачає такі *організаційні* трансформації [8, с. 6, 11]:

- збільшення тривалості навчання на цьому освітньому рівні до 6 років;
- забезпечення можливості здобуття освіти I ступеня за місцем проживання, використовуючи різні форми, зокрема сімейну та індивідуальну;
- функціонування початкової 6-річної школи за будь-якої кількості учнів.

Трансформації на рівні *змісту* початкової освіти пов'язані з питаннями громадянського виховання, для розвитку якого автори проекту пропонують затвердження єдиної комплексної загальнодержавної програми громадянського виховання та системи ціннісного орієнтування на рівні дошкілля і середньої школи. Крім того, Концепцією передбачено встановлення мінімального обсягу знань і навичок з військово-спортивної й медичної підготовки, цивільної оборони та безпеки життєдіяльності для різних ступенів освіти [8, с. 9–10].

*Управлінські* трансформації, на думку авторів проекту, займають центральне місце в освітніх реформах і мають завданням реорганізувати систему управління, фінансування і менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження інституційної, академічної й фінансової автономії навчальних закладів, дотримання принципу відповідальності навчальних закладів за результати освітньої та виховної діяльності [8, с. 17]. Необхідною умовою досягнення поставлених цілей є створення єдиного реєстру надавання освітніх послуг (навчальних закладів, викладачів, адміністрації) та державної інформаційно-освітньої платформи для управління ІКТ на всіх рівнях освітньої системи.

Важливим кроком у розвитку початкової школи, згідно з пропозиціями Концепції, може стати запровадження школоцентричного (school-based) менеджменту та визначення на законодавчому рівні ролі громадськості, зокрема опікунських рад, в управлінні ЗНЗ, що дозволило б ефективніше

вирішувати кадрові та фінансові питання, а саме:

- перехід на контрактну систему працевлаштування як для вчителів, так і адміністрації;
- формування і затвердження штатного розпису наглядовими радами;
- легітимізація існування фондів розвитку (ендаументу);
- стимулювання якісної освітньої діяльності через систему державних грантів тощо.

Ключовим аспектом управлінських трансформацій у національній освіті залишається контроль її якості. У цьому секторі Концепція передбачає створення національної системи якості освіти (НСЯО) та запровадження єдиної системи статистики і параметрів вимірювання якості освіти. До того ж, автори проекту пропонують законодавчо закріпити участь України в міжнародних моніторингових дослідженнях (PISA, TIMSS, PEARLS) [8, с. 21].

Незважаючи на той факт, що проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років залишився без державної підтримки, значна кількість прогресивних ідей, висловлених авторами, склала підґрунтя реформи “Нова українська школа”.

Виконання завдань, окреслених у національних стратегічних документах з освітньої політики, підтримується стандартизацією змісту початкової освіти. За роки незалежності в Україні впроваджено два Державні стандарти початкової загальної освіти і підготовлена його третя редакція.

Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717 Державний стандарт початкової загальної освіти є складовою Державного стандарту загальної середньої освіти та передбачає всебічний розвиток і виховання особистості через формування в учнів мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання і вміння вчитися. Поряд з функціональною підготовкою за роки початкової освіти стандарт передбачає набуття учнями особистого досвіду культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності, самовираження у творчих завданнях [2].

Структурно Державний стандарт початкової загальної освіти складається з Базового навчального плану початкової школи, що встановлює погодинне співвідношення між освітніми галузями і визначає гранично допустиме навантаження учнів та загальнорічну кількість годин.

Зміст кожної освітньої галузі визначається за змістовими лініями, які реалізуються шляхом вивчення окремих предметів або інтегрованих курсів. Добір змісту початкової освіти здійснено з урахуванням принципів наступності та неперервності, доступності та науковості, індивідуалізації та гуманізації навчально-виховного процесу, взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку.

Базовим навчальним планом передбачено інваріантну складову частину змісту, що формується на державному рівні та є обов'язковою для всіх загальноосвітніх навчальних закладів, та варіативну складову, яка визначається навчальним закладом самостійно з урахуванням його особливостей та індивідуальних освітніх потреб учня.

Державний стандарт є основою для розробки навчальних програм початкової школи, відповідно до яких здійснюється підготовка варіативних програм і підручників.

Оновлений у 2011 р. Державний стандарт початкової загальної освіти ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного

підходів, що акцентують результативну складову засвоєння змісту початкової освіти [3]. Стандарт також включає базовий навчальний план початкової загальної освіти, загальні характеристики інваріантної та варіативної складових змісту та державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів у термінах результатів навчання. Крім предметних компетентностей, уперше йдеться про оволодіння учнями впродовж навчання в початковій школі ключовими компетентностями, що передбачають особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток молодших школярів.

З вересня 2017 р. у 100 пілотних школах України апробується з метою доопрацювання і впровадження з вересня 2018 р. в усіх державних навчальних закладах третій Державний стандарт початкової загальної освіти. Цей процес відбувається в рамках реформи “Нова українська школа”. Спираючись на теоретичну й світоглядну спадщину класичної та сучасної педагогіки України і світу, Стандарт уперше ґрунтується на таких принципах, як презумпція талановитості дитини, цінність дитинства, радість пізнання, розвиток особистості, гарантія здоров’я і безпеки.

Новаціями Стандарту початкової освіти третього покоління є [4]:

- запровадження циклів початкової освіти;
- розробка змісту початкової освіти на основі компетентнісного підходу;
- управління змістом початкової освіти через навчальні програми предметів / курсів, модельні навчальні програми, Базовий навчальний план, робочий навчальний план закладу освіти;
- організація освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегровано-предметній основі;
- збільшення до 20% резервного часу в навчальних програмах з усіх предметів і курсів;
- розширення переліку освітніх галузей;
- конкретизація вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів через визначення загальних очікуваних результатів (ЗОРи) щодо рівня розвитку кожного вміння на завершення циклу, конкретних очікуваних результатів (КОРи) та очікуваних результатів тижня;
- впровадження постійного спостереження за навчальним поступом учнів і формувального оцінювання їхніх досягнень;
- формування наскрізних умінь у розвитку учнів;
- підтримка Стандарту шляхом створення національної електронної платформи.

*Таблиця 1*

**Порівняльна характеристика державних стандартів початкової освіти в Україні**

Аспект стандарту	Державний стандарт початкової загальної освіти 2000 р.	Державний стандарт початкової загальної освіти 2011 р.	Державний стандарт початкової загальної освіти 2018 р.
Структура початкової освіти	4 роки навчання	4 роки навчання	2 цикли навчання
Мета початкової освіти	всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів мовленнєвих,	оволодіння учнями ключовими компетентностями, які передбачають їх	гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних

	читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання і вміння вчитися, набуття достатнього особистого досвіду культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань	особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток	психофізіологічних особливостей і потреб, виховання загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості
Теоретичні засади	знаннєвий та діяльнісний підходи	особистісно зорієнтований та компетентнісний підходи	компетентнісний та інтегрований підходи
Структура стандарту	– Базовий навчальний план початкової школи; – зміст освітніх галузей; – результати навчання	– Базовий навчальний план початкової загальної освіти; – загальна характеристика інваріантної та варіативної складових змісту початкової загальної освіти; – державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів	– Базовий навчальний план; – державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учня / учениці; – змістові лінії та конкретні очікувані результати (КОРи) навчання в рамках кожної освітньої галузі; – покажчик наскрізних умінь
Інваріантна та варіативна складові	+	+	+
Освітні галузі та змістові лінії	6 освітніх галузей: “Мови і літератури”, “Математика”, “Людина і світ”, “Здоров’я і фізична культура”, “Технології”, “Мистецтво”	7 освітніх галузей: “Мови і літератури”, “Математика”, “Природознавство”, “Суспільствознавство”, “Здоров’я і фізична культура”, “Технології”, “Мистецтво”	9 освітніх галузей: – мовно-літературна; – математична; – природнича; – технологічна; – інформатична; – соціальна і здоров’я-збережувальна; – фізкультурна; – громадянська та історична; – мистецька
Ключові та предметні компетентності у змісті	-	комунікативна, математична, природознавча, соціальна і громадянська, здоров’язбережувальна, інформаційно-комунікаційна, технологічна, самовираження	+
Оцінювання досягнень учнів	1-й рік навчання – вербальна	1-й рік навчання – вербальна	спостереження впродовж усього

	характеристика знань; у наступних класах – поточне і підсумкове оцінювання за 12-бальною шкалою	характеристика знань; у наступних класах – поточне і підсумкове оцінювання за 12-бальною шкалою	періоду навчання; 1-й цикл – формувальне оцінювання, 2-й цикл – підсумкове оцінювання за 12-бальною шкалою
--	---	---	--

**Висновки.** Таким чином, суспільно-політичні ініціативи за роки незалежності стимулювали реформування початкової освіти в Україні. Проведений аналіз сформульованих у законодавчих і стратегічних документах завдань дозволяє виокремити такі загальні тенденції розвитку національної початкової школи, як ціннісна орієнтація освітнього процесу (патріотичне, громадянське, моральне, екологічне, естетичне виховання учнів); оптимізація організації навчання; застосування в навчанні діяльнісного та інтегрованого підходів; стандартизація та компетентнісна спрямованість змісту; модернізація системи оцінювання успішності молодших школярів; децентралізація і розвиток громадської участі в управлінні школою; розширення шкільної автономії в академічних, кадрових і фінансових питаннях.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** вбачаємо у вивченні досвіду європейських держав щодо проведення трансформацій на змістовому та організаційно-управлінському рівнях початкової освіти з метою використання прогресивних ідей у розбудові нової української школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”) [Електронний ресурс]. – 1993. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – 2000. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
3. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – 2011. – Режим доступу : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/)
4. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – 2018. – Режим доступу : <http://nus.org.ua/library/>
5. Закон України “Про загальну середню освіту” [Електронний ресурс]. – 1999. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
6. Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Конституція України [Електронний ресурс]. – 1996. – Режим доступу : [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/Z960254K.html#63](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/Z960254K.html#63)
8. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. – 2014. – 22 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt\\_koncepc.pdf](http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf)
9. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті [Електронний ресурс]. – 2002. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – 2013. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

*Стаття надійшла до редакції 17.02.2018*

## ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 371.135:81/233:371.213.2:372.4

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-56-62

Т. О. Гладун,

аспірант

(Луганський національний університет імені Тараса Шевченка)

E-mail: [hladun@i.ua](mailto:hladun@i.ua)

### РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ: МОЖЛИВОСТІ КІНОМИСТЕЦТВА

#### Анотація

У статті розкрито роль сім'ї в розвитку дитини з розладами спектру аутизму (РСА) та інтеграції її в суспільство. Досліджено динаміку суспільних поглядів на соціалізацію зазначеної категорії дітей; проаналізовано стан наукової розробки проблеми соціальної компетентності батьків, які виховують дитину з РСА. Визначено специфіку розвитку соціальної компетентності сімей, які виховують дітей з РСА, обґрунтовано сучасну особистісно-соціальну потребу в розвитку соціальності цієї категорії дітей. Проаналізовано соціально-виховний потенціал засобів кіномистецтва, його позитивний вплив на розвиток соціальної компетентності батьків, що виховують дитину з РСА.

**Ключові слова:** сім'я, соціальна компетентність, кіномистецтво, соціалізуючі функції сім'ї.

#### Summary

The role of family in the development of child, who has the autistic development disturbance spectrum, with the help of cinema art. and in the integration into society is defined in the article. The movement of the development of social views due to socialization of previously named category of children is examined, the state of scientific work of the problem of the development of social competence of parents who bring up a child, who has the autistic development disturbance spectrum is defined, the modern personally social need in the development of socialization of previously named category of children is grounded.

**Key words:** family, social competence, cinema art, family socialized functions.

**Постановка проблеми.** Сьогодні в Україні та за її межами актуальності набуло вивчення проблем розвитку соціальної компетентності батьків, які виховують дитину з інвалідністю, зокрема з РСА. Це явище пов'язане з переосмисленням суспільством і державою свого ставлення до інвалідів та їх сімей, усвідомлення необхідності підвищення їх соціальної компетентності та надання необхідної соціально-педагогічної підтримки. Адже сім'я має величезне значення в реабілітації дітей цієї категорії, включення їх до соціального й освітнього середовища, створення оптимістичного самосприйняття та позитивної оцінки навколишнього світу. Саме від батьків залежить становлення особистості дитини з обмеженими можливостями здоров'я та здатності успішно інтегруватися в соціум.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Різні аспекти порушеної проблеми знайшли висвітлення в наукових працях А. Венгер, З. Зайцевої, І. Іванової, А. Капської, М. Сварніка, С. Тарасюк, Л. Яскал та ін., які розглядали питання



соціальної адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами як важливу складову загального процесу допомоги родині; А. Гонєєва, Д. Іллічева, Г. Марченко, О. Нікольської, О. Поліщук, А. Шевцова та ін., які досліджували реабілітацію людини з особливими потребами. Робота з родинами стала предметом дослідження Є. Артамонової, Є. Єкжанової, Л. Зіборової, О. Кононко, Т. Лодкіної, С. Толстоухової, І. Трубавіної та ін. Технологічний аспект соціально-педагогічної роботи з сім'ями обґрунтований Н. Заверико, А. Капською, С. Харченком, Є. Холостовою та ін. Дослідженням проблем виховання дітей з інвалідністю займаються Л. Алексєєва, М. Айшервуд, Г. Багаєва, С. Безух, Л. Грачов, Н. Дементьєва, Т. Ісаєва, Е. Кім, С. Лебедева, Г. Мельникова, А. Усиніна та інші вітчизняні вчені, які розглядають поставлену проблему переважно з позиції медико-профілактичних, психологічних, організаційно-управлінських позицій.

У новому контексті питання розвитку соціальної компетентності осіб з інвалідністю та їхніх сімей піднімаються в дослідженнях щодо становлення інклюзивної освіти в нашій країні (М. Андрєєва, Н. Валентик, В. Варава, М. Ворон, Т. Ілляшенко, Ю. Кавун, А. Колупаєва, С. Корніцова, Н. Кравець, І. Лапицька, С. Литовченко, Т. Луценко, Б. Мороз, Ю. Найда, Н. Назарова, Г. Першко, О. Рассказова, Т. Сак, Н. Софій, М. Чайковський, В. Шорохова, І. Ярмошук та ін.).

Вивчення праць учених переконує, що важливою умовою успішної інтеграції дитини з інвалідністю в суспільство є розвиток соціальної компетентності її батьків. У наш час кількість сімей з високим рівнем соціальної компетентності зменшується, оскільки більшість із батьків не має часу для своєї самоосвіти, вирішуючи проблеми економічного характеру. Тож посилюється тенденція з самоусунення батьків від вирішення питань виховання й особистісного розвитку дитини. Не володіючи в достатній мірі знаннями вікових та індивідуальних особливостей розвитку дитини, іноді погано знаючи особливості діагнозу дитини, вони виховують і розвивають її інтуїтивно, або повністю покладаючись з цього питання на думку спеціалістів чи родичів. Усе це, як правило, не приносить позитивних результатів ні дитині, ні батькам. Тому сьогодні необхідно посилити наукові розвідки щодо шляхів, напрямів, засобів сприяння формуванню в батьків соціальної компетентності як умови успішного розвитку дитини з порушенням спектру аутизму.

Один з ефективних напрямів розвитку батьківської компетентності з питань соціальної інтеграції дитини – використання засобів кіномистецтва, яке має низку характерних особливостей: це синтетичне мистецтво, що поєднує фотографію, живопис, драматургію, музику, хореографію, декор, подані в динаміці. Саме цим, на нашу думку, пояснюється впливовість кіномистецтва: воно більше, ніж інші види мистецтва, здатне створювати ефект реальності того, що відбувається на екрані, спонукаючи глядачів разом з героями переосмислювати життя чи якісь події.

Проте, попри значний соціально-виховний потенціал засобів кіномистецтва його позитивний вплив на розвиток соціальної компетентності батьків, що виховують дитину з інвалідністю, ще не знайшов гідної розробки та застосування.

**Мета статті** полягає у висвітленні значного потенціалу засобів кіномистецтва у формуванні соціальної компетентності батьків дитини з РСА

та окреслення можливостей його використання в роботі з цією категорією батьків.

**Вибірка.** 20 батьків з 11-ти сімей, які виховують дітей з інвалідністю, що відвідували Центр раннього втручання.

**Методи дослідження.** Використовувався метод діагностики комунікативно-соціальної компетентності (Н. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов), спостереження за поведінкою батьків у ході роботи кіноклубу, аналіз їх висловлювань під час обговорення фільмів.

**Основний зміст.** Сім'я – мала соціальна група, створена на основі офіційного чи громадського шлюбу або кровній спорідненості, члени якої об'єднані спільним проживанням і веденням домашнього господарства, виконанням сімейних функцій, емоційними зв'язками та взаємними юридичними й моральними зобов'язаннями стосовно один до одного. Сім'я виступає тим найближчим мікросоціальним оточенням, яке опосередковує та визначає своєрідність життєдіяльності особистості.

За твердженням Л. Безлепкиної у науці виділяють такі основні соціалізуючі функції сім'ї: забезпечення фізичного й емоційного розвитку індивіда; формування статевої ідентифікації дитини; розвиток здібностей і потенційних можливостей; створення в дитини почуття захищеності; формування ціннісних орієнтацій особистості; оволодіння дитиною основними соціальними нормами.

Вважаємо, що функція первинної соціалізації дітей, зокрема й дітей з РСА, полягає, насамперед, у їх ознайомленні через спосіб життя сім'ї й поведінку батьків з культурою, традиціями й цінностями суспільства, моделями поведінки, з соціальними ролями й особливостями різних соціальних позицій і прилученням до них.

Сучасні дослідження доводять необхідність родинних стосунків, виховання та піклування сім'ї, які позитивно впливають на розвиток дитини.

Аналіз праць учених (А. Душка, Н. Компанець, І. Котова, Т. Куценко, Т. Скрипник, Г. Смоляр, Є. Шиянов, Д. Шульженко, А. Чуприков, Т. Сак, Г. Хворова, М. Веденіна, О. Гаврилушкина, Т. Галкіна, Дж. Зидж, Х. Кумен, Д. Рурда, Дж. Хаген, К. Дизалво, Д. Освальд, Н. Юрэн, К. Стегніті та ін.) переконує, що дитина з РСА, як і та, що відповідає нормам вікового розвитку, здатна під впливом виховання успішно розвиватися та інтегруватися в суспільстві. За таких умов роль сім'ї для дитини з обмеженими можливостями здоров'я суттєво зростає.

Відзначимо, що виявлення в дитини зазначеного вище діагнозу, безумовно, змінює сімейне середовище. При цьому характер таких змін визначається специфікою самого захворювання.

Сучасні клінічні класифікації визначають РСА як глибинний розлад, який зачіпає всю психічну структуру людини: чуттєву, емоційну й пізнавальну.

Дослідники (А. Чуприков, Г. Хворова) розрізняють наступні форми РСА: важкі, які потребують корекції, часом навіть медикаментозної допомоги, і форми з високим рівнем розвитку психічних функцій, коли досить лише психологічної підтримки в навчанні, розвитку та адаптації в суспільстві.

У зв'язку з особливим способом життя сім'я має певну специфіку сприйняття дитини з РСА. У науці (О. Рассказова, К. Остороська, О. Царькова, Д. Ісаєв, Є. Мастюкова, А. Московкіна, В. Ткачова, Л. Шипіцина та ін.) виділяють кілька схем поведінки батьків на появу дитини, яка має ту чи іншу

ваду: прийняття дитини та її дефекту – батьки приймають дефект, адекватно його оцінюють і проявляють по відношенню до дитини справжню відданість; реакція заперечення – заперечується, що дитина має діагноз і потребує особливих умов життя; реакція надмірного захисту, протекції, опіки; приховане зречення, відкидання дитини – приховують своє негативне ставлення і відразу за надмірно дбайливим вихованням. Відкрите зречення, відкидання дитини.

Дитина з РСА є для батьків не тільки джерелом різних емоційних переживань, її поява вносить певні корективи в звичний побут сім'ї, змінює ставлення до інших дітей. Вище зазначене підтверджується проведеним нами дослідженням, яке тривало рік. Проводилось у Центрі раннього втручання, це центр об'єднання батьків, які виховують дітей з інвалідністю, вони надають підтримку батькам, що зіткнулися з народженням особливої дитини, допомагають сім'ям у вихованні дітей з генетичними, мовними, руховими порушеннями, поведінковими і психіатричними розладами, затримками розумового і фізичного розвитку.

В експерименті брали участь 20 сімей з різними медичними діагнозами у їх дітей, що належать до спектру аутизму. Використовувався такий метод, як діагностика комунікативно соціальної компетентності (Н. Фетіскін, В. Козлов, Г. Мануйлов).

Результати, які ми отримали, проводивши діагностику в експериментальній та контрольній групі, знаходяться в (таблиці 1.1.)

*Таблиця 1.1*

**Таблиця результатів визначення батьківського відношення до діагнозу дитини (у відсотках)**

Прийняття / неприйняття дитини	
25% батьків	Високі бали за цією шкалою (24 – 33) говорять про те, що є виражене позитивне ставлення до дитини. Дорослий у цьому випадку приймає дитину такою, якою вона є, поважає і визнає її індивідуальність, схвалює її інтереси, підтримує плани, проводить з ним досить багато часу і не шкодує про це.
65% батьків	Середній бал (8 – 23) говорить про те, що батьки позитивно і з любов'ю ставляться до дитини, але з невірою ставиться до її досягнень і майбутнього це одна з причин, що викликає в них досаду, злість по відношенню до дитини.
13% батьків	Низькі бали (0 – 8) за шкалою – говорить про те, що дорослий відчуває по відношенню до дитини в основному тільки негативні почуття: роздратування, злість, досаду, навіть іноді ненависть. Такий дорослий вважає дитину невдахою, не вірить у її майбутнє, низько оцінює його здібності й нерідко своїм ставленням третирує дитини.
Кооперація	
10 % батьків	Високі бали (6 – 7) за шкалою є ознакою того, що дорослий виявляє щирий інтерес до того, що цікавить дитину, високо оцінює її здібності, заохочує самостійність та ініціативу, намагається бути на рівних.
44% батьків	Середній бал (3 – 5) батькам не вистачає віри в дитину, намагання постійно їй допомогти чи зробити щось за неї середні бали за шкалою свідчать про зацікавленість батьків дитиною розділення її зацікавленостей і занять.
46% батьків	Низькі бали (1 – 2) поданої шкалою говорять про те, що дорослий по відношенню до дитини веде себе байдуже і обов'язки батьківства зводяться лише на задоволення першочергових потреб: одяг, їжа, лікування тощо.

Симбіоз	
12% батьків	Високі бали за шкалою (6 – 7) достатні для того, щоб зробити висновок про те, що доросла людина не встановлює психологічну дистанцію між собою і дитиною, намагається завжди бути ближче до нього, задовольняти його основні розумні потреби, захистити від неприємностей.
64% Батьків	Середні бали (3 – 5) за шкалою говорять про те, що певний психологічний бар'єр присутній між батьками і дитиною, але батьки намагаються якнайкраще піклуватися про дитину і приділяти їй достатньо часу, для спілкування.
24% батьків	Низькі бали (1 – 2) за шкалою є ознакою того, що дорослий, навпаки, встановлює значну психологічну дистанцію між собою і дитиною, мало піклується про нього.
Контроль	
59% Батьків	Високі бали за шкалою (6 – 7 балів) говорять про те, що доросла людина поводить себе занадто авторитарно по відношенню до дитини, вимагаючи від нього беззастережного послуху і задаючи йому суворі дисциплінарні рамки. Він нав'язує дитині майже в усьому свою волю.
37% батьків	Найкращим варіантом оцінки педагогічних здібностей дорослої людини по цій шкалі є середні оцінки (3 – 5) оскільки батьки дають простір для розвитку дитини і в той же час намагаються виховувати її, постійною підтримкою і вірою в дитини, батьки дають їй сили і можливості рухатись далі.
4% батьків	Низькі бали (1 – 2) за шкалою навпаки свідчать про те, що контроль за дитиною з боку дорослої людини практично відсутній. Це може бути не дуже добре, але не завжди адже особливі діти потребують постійної уваги і нагляду іноді допомоги, якщо вона не переростає в гіперопіку.
Відношення до невдач дитини	
34% батьків	Високі бали (6 – 7) за шкалою є ознакою того, що доросла людина вважає дитину маленьким невдахою і ставиться до нього як до нетямущий по суті. Інтереси, захоплення, думки і почуття дитини здаються дорослій людині несерйозними, і він ігнорує їх.
48% батьків	Середні бали (3 – 5) за шкалою є ознакою того, що батьки не лише не поділяють інтереси, захоплення, думки і почуття дитини, а вони здаються дорослій людині несерйозними вигадками, батьки ігнорують їх, даючи зрозуміти дитині, що цього вона ніколи не отримає.
18% батьків	Низькі бали (1 – 2) за шкалою, навпаки, свідчать про те, що невдачі дитини дорослий вважає випадковими і вірить в нього.

З отриманих результатів можна зробити висновок, що більшість батьків приймає своїх дітей і любить їх, великий відсоток батьків не встановлюють психологічну дистанцію, але діагноз дитини впливає на відношення їх, адже за шкалою контролю значний відсоток батьків набрали високий бал – це говорить про підвищений контроль у таких сім'ях, недовіра до самостійності дитини.

Через деякий час за допомогою розвитку соціальної компетентності батьки, які виховують дитину з діагнозом, починають освоювати науку її виховання з особливими потребами, переймаючи досвід інших родин. Дуже важливо надати такій сім'ї не лише підтримку, а й теоретичні та практичні знання, ціннісне розуміння власного стану й ситуації, у якій опинилася родина.

Розвиток соціальної компетентності в батьків, які виховують дитину з РСА, необхідний як для них, так і для дитини. Однак це досить складний процес з урахуванням того, що сім'я має не лише піклуватися про дитину, а й матеріально її забезпечити, оскільки матеріальний стан відіграє велику роль у

розвитку дитини. За таких умов не можна не позначити емоційне та психологічне виснаження батьків. Тож соціальному педагогу необхідно докласти спеціальних професійних зусиль, щоб сприяти відновленню нормального функціонування сім'ї і підняти батьків на новий компетентнісний рівень. З урахуванням зазначених труднощів, які можуть виникнути в роботі з батьками, щовиховують дитину з РСА, ми обрали такий засіб розвитку їх соціальної компетентності, як кіномистецтво.

На нашу думку, кіномистецтво – найбільш дієвий засіб для розвитку соціальної компетентності батьків, які виховують дитину з розладами спектру аутизму, оскільки він здатний переносити нас в інші історичні епохи й навіть інші світи, дозволяє суттєво розширювати горизонти наших уявлень про дійсність, привернути увагу до різних проблем. Завдяки синтетичній дії кіномистецтва впливає майже на всі наші інтелектуальні здібності – почуття, інтуїцію, уяву, інтелект, підсвідоме й несвідоме.

Кіномистецтво – один з найважливіших засобів масової інформації, ідеологічного впливу, морального й естетичного виховання. Важливе місце кінематографа в процесі всебічної “педагогізації” батьків пов’язується з соціально-психологічними можливостями його впливу на особистість. Однією з причин, що лежить в основі впливу кіномистецтва на аудиторію, є високий ступінь ідентифікації глядача з екранним життям. Як відомо, цьому відводиться дуже значне місце в процесі сприйняття. Ідентифікація розглядається в науці (О. Рассказова, М. Андреева та ін.) як психологічне ототожнення глядача з героями твору, своєрідне “перенесення” свого “я” – переживань, оцінок, мотивів, бажань, уявлень тощо на героїв художнього твору. Наявні види й жанри мистецтва характеризуються різними способами реалізації зазначеного процесу. Механізм ідентифікації при сприйнятті фільму функціонує в досить повній формі. Батьки не лише переглядають певні ситуації збоку, вони потрапляють наче всередину зображуваного життя, стають дійовою особою, можуть осмислювати певні життєві картини, отримують певний досвід, а також можуть зазирнути в майбутнє й відповісти на питання: “До кого я можу звернутися по допомогу?”, “Куди я буду відправляти дитину на навчання?”, “Як мені себе поводити з іншими людьми?” тощо. У результаті процес сприйняття фільму по суті й по формі стає аналогічним процесу накопичення власного соціального досвіду.

Користуватися цим засобом необхідно делікатно, ретельно добирати матеріали, вивчаючи та враховуючи специфіку колективу. Серед фільмів, перегляд яких є доречним, пропонуємо такі: “Людина дощу”, “Сніговий пиріг”, “Друзі”, “Цирк Батерфляй”, “Дитя місяця” тощо. Картотека фільмів має бути складена заздалегідь, програма повинна узгоджуватися з батькам, адже вони самі мають вирішувати, яку інформацію готові сприймати. Рекомендовано показувати фільм раз на тиждень або двічі на місяць. Фільми мають бути не коротші 20 – 30 хвилин і не довші півтори години, після перегляду важливо залишити час на спільне обговорення.

**Висновки.** Власне дослідження проведене в 2015 – 2016 рр. під час організації засідань кінодебатів у батьківському клубі Центру раннього втручання м. Харкова, дозволило зробити низку загальних висновків:

1. Сім'я виступає посередником між дитиною та суспільством, передає їй соціальний досвід. Через сімейне спілкування дитина засвоює визнані в

суспільстві норми й форми поведінки, моральні цінності. За таких умов необхідно, щоб сім'я була соціально компетентною.

2. Важливим є розуміння розвитку соціальної компетентності як базисної інтегральної характеристики особистості, що відображає її досягнення в розвитку стосунків з іншими людьми, що забезпечує повноцінне оволодіння соціальною реальністю і надає можливість ефективно вибудовувати свою поведінку залежно від ситуації і в співвідношенні з прийнятими в соціумі нормами та цінностями. Отримані нами в ході дослідження проблеми відомості дозволили також зробити висновок про те, що соціальна компетентність мало залежить від природніх фізіологічних якостей, оскільки формується під впливом зовнішніх чинників.

3. Кіномистецтво є ефективним засобом розвитку соціальної компетентності батьків, які виховують дитину з РСА, й впливає на свідомість через механізм ідентифікації. Кіномистецтво здатне розвивати в людей певні погляди на життя й суспільство, принципи, симпатії та антипатії, тобто сприяє формуванню внутрішніх зразків, регуляторів поведінки, які в майбутньому впливають на їх ідейно-моральну поведінку.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Андреева М. А. Развитие социальной компетентности студентов с особливими потребами у вищому навчальному закладі : дис.. к.пед.наук : 13.00.05 / Марія Олександрівна Андреева – Славянськ, 2014. – 270 с.

2. Найда Ю. М. Як досягти змін. Відстоювання інтересів дітей та громадської діяльності: навч. посіб. / Ю. М. Найда, Н.З. Софій, Ю. М. Кавун, Ю. А. Рибачук – Київ: Посібник для батьків 2004. – 68 с.

3. Рассказова О. І. Програма соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з проблемами здоров'я як засіб розбудови інклюзивного суспільства / О. І. Рассказова: за заг. ред. Л. С. Нечепоренко – Харків, 2012. – Випуск ХХІХ. – С. 126-138.

4. Чуприков А. П. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога : навч. посіб. / А. П. Чуприков, Г. М. Хворова. – Львів: МС, 2012. – 184 с.

5. Шульженко Д. І. Аутзм – не вирок : наук.-метод. посіб. / Д. І. Шульженко – К. : Кальварія, 2010. – 224 с.

**Стаття надійшла до редакції 17.03.2018**

УДК 37.015.31:7-053.4

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-63-67

**О. М. Сахарова,**

аспірантка

(Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського)

[alenasaharova4@gmail.com](mailto:alenasaharova4@gmail.com)

## **ІГРАШКА ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

### **Анотація**

У статті розкривається вплив різних видів іграшок на всебічний розвиток дитини дошкільного віку, аналізується книжки-іграшки, музичні іграшки та їх роль у формуванні естетичного смаку, художніх здібностей та естетичному вихованні дитини загалом.

**Ключові слова:** іграшка, книжка-іграшка, естетичне виховання, всебічний розвиток, художній розвиток.

### **Summary**

At the article reveals the influence of various types of toys on the comprehensive development of a child of preschool age, analysis of books of toys, musical toys and their role in shaping the aesthetic taste, artistic abilities and aesthetic education of the child as a whole.

**Key words:** toy, toy-book, aesthetic education, all-round development, artistic development.

**Постановка проблеми.** Іграшки по праву займають чільне місце в історії людства, поява яких була ще в первісному суспільстві. Як відомо, найпершими іграшками дітей були камінчики, палички, гіллячко чудернацької форми тощо. Так, за дослідженням відомого колекціонера і знавця іграшки Г. Блінова, першими дитячими іграшками “мабуть, були випадкові предмети. Камінці, шишки, сухі гілочки. І такі “іграшки”, зрозуміло, старші, ніж сама людина” [1]. Історія іграшки тісно переплетена з історією культури суспільства. Кожна епоха має свої іграшки, що залежать від розвитку суспільства, його духовної культури, естетичних вподобань. Тож у різні історичні епохи до іграшки висувалися певні вимоги, що зумовлено історичними особливостями розвитку суспільства. Так, на початку ХІХ ст. Т. Лубенець чітко окреслив основні вимоги до іграшок цього часу: здатність викликати роботу уяви, відповідність віку, природність походження матеріалу для неї.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Іграшка у всі часи не залишалася поза увагою науковців, педагогів, психологів, культурологів (В. Абраменкова, О. Батухтіна, О. Вовчик-Блакитна, Л. Герус, Т. Коваленко, Л. Сірченко, О. Смирнова, М. Стельмахович та ін.). Її значення в житті підростаючої особистості важко переоцінити. Проблеми ігрової діяльності та іграшки належать психолого-педагогічні дослідження Л. Виготського, Д. Ельконіна, Р. Жуковської, О. Запорожця, Б. Неменського, Л. Обухова, Е. Фльоріної та ін.

Досліджували народну для визначення її естетичної виразності такі педагоги, як О. Авдєєв, М. Бахтін, П. Богатирьов, Ю. Лотман, О. Найдєн, С. Новосьолова, В. Пропп та ін., та мистецтвознавці М. Бартрам, О. Бенуа, Г. Блінов, І. Дайн, Г. Локуцієвська, І. Макарова, О. Найдєн, Т. Перевезенцева, С. Ханемен та ін. Проблему типології книжки-іграшки в системі дитячих видань

вивчали С. Антонова, С. Болховітінова, Б. Валуєнко, С. Карайченцева, Е. Огар, Д. Попова.

Чимало статей присвячено особливостям добору та використанню іграшок, народній іграшці, її виховному значенню, у тому числі й впливу на естетичний розвиток дитини. Так, на думку О. Вовчик-Блакитної, іграшка дозволяє здійснити основні естетичні та педагогічні функції культури [4]. О. Смирнова вважає, що іграшка здатна втілити типові зразки відповідного стилю та естетики, дати уявлення про соціальні відносини та моральні норми, прийняті в суспільстві, тобто передати дітям сучасний для періоду її створення “дух часу” [5].

**Метою** статті є розкриття впливу різних видів іграшки на всебічний розвиток дитини дошкільного віку, аналіз книжок-іграшок, музичних іграшок та їх роль у формуванні естетичного смаку, художніх здібностей та естетичному вихованні дитини.

Аналізуючи наукові дослідження з проблеми естетичного виховання дітей дошкільного віку, зауважимо, що не всі вчені вбачали в іграшці естетичний вплив на особистість дитини. На їхню думку, іграшка несе свою цінність лише як засіб розумового та морального виховання, вважаючи, що вона “надає можливість працювати органам зовнішнього чуття” [3].

Так, у 1935 році за редакцією Є.Фльоріної було надруковано “Список іграшок, дозволених та заборонених комітетом при Наркомпросі РСФСР”, який містив перелік, дозволених та заборонених для виробництва і продажу. Так, відповідно до вимог іграшка заборонялася, якщо вона: ідеологічно не витримана і педагогічно шкідлива, антихудожня за оформленням; технічно погано виготовлена; є не стільки іграшкою, скільки статуеткою чи моделлю, наочним посібником. Саме така інформація надходила у відділ наочних посібників для надання експертного висновку тій чи іншій іграшці, запропонованій для продажу [10].

У науковому дослідженні С. Новосолової “Педагогічні вимоги та вікова адресність іграшок”, що вийшла друком у 1987 р., було подано перелік іграшок для кожної вікової групи, висунуто педагогічні вимоги до них та розроблено методичні рекомендації. Найбільш важливою педагогічною вимогою авторка називала ідейну спрямованість іграшки, яка повинна відображати прогресивні явища сучасної дійсності та утверджувати гуманне, оптимістичне, життєстверджуюче ставлення дитини до навколишнього світу. Іграшка також повинна бути зразком прекрасного та інформувати дітей про явища природи за допомогою художнього образу, сприяти гармонійному та всебічному розвитку особистості з урахуванням вікових особливостей дітей та зони їх найближчого розвитку [7].

Окрім педагогічних вимог, до іграшок ставляться естетичні (естетична привабливість, художня виразність), гігієнічні (безпечна для життя і здоров'я дитини, якісна, нетоксична, негорюча) та психологічні (не повинні негативно впливати на психіку дитини, не провокувати агресію, не викликати залежність).

Виступаючи складовою естетичного виховання, художній розвиток дитини сприяє розвитку естетичних та художніх смаків, розвитку її художніх здібностей. Тому музичні іграшки (дзвіночки, музичні молоточки, бубонці, брязкальця та ін.) також сприяють рішенню завдань естетичного виховання: розвивають музично-слухові уявлення, музичну пам'ять і відчуття ритму. Діти



отримують естетичну насолоду від слухання музики, співів, музично-ритмічних рухів та музичної імпровізації. Так, наприклад, дитячі музичні інструменти (ксилофони, металофони, барабани, балалайки тощо дають можливість не лише слухати музику, а й самостійно добирати знайомі мелодії, брати участь в оркестрі. Електронні дитячі музичні інструменти сприяють вихованню любові до слухання музичних творів, власного виконання музики; позитивно впливають на емоційний стан дітей та розвиток їхніх творчих здібностей (відчуття тембру, ритму, ладу музичних творів). Гра на дитячих музичних інструментах створює в дітей відчуття радості, веселого настрою, емоційного комфорту, задоволення від спілкування з музикою.

Використання іграшок у різних видах театру (ляльковому, тіньовому, біба-бо та ін.) розвиває в дітей естетичний смак, виховує вміння співчувати казковим героям та виробляє стійкий інтерес до театру в цілому. Діти навчаються бачити красиве в зовнішності, поведінці, вчинках театральних персонажів.

Крім того, для розвитку художніх здібностей та естетичних смаків дітей пропонуємо дорослим використовувати різні картонні іграшки чи кубики, мозаїку, розмальовки, пластилін, різноманітні набори з художніх ремесел (набір для випалювання, різьблення по дереву; комплект фарб для роботи з декоративно-ужитковим матеріалом). Усе це сприятиме формуванню в дітей системи цінностей, позитивного ставлення до предметів, мистецтва, людей, до себе.

На естетичний та розумовий розвиток дитини дошкільного віку ефективно впливає й книжка-іграшка, завдяки якій вихователь збагачує заняття, поєднуючи гру з читанням.

За С. Болховітиною, книжкою-іграшкою є “видання, складені у вигляді віяла, гармошки тощо або вирізані у вигляді будь-якої фігури, що містять картинку з текстом або випускаються без нього”. Авторка подає класифікацію книжок-іграшок: книжки-вертушки (два-три кола з картинками, що змінюються в спеціальних вирізах), книжки-витівки (з “вимовними” звуками або складовими зображеннями), книжки-ширмочки, книжки-розкладаночки (при розкритті книги зображення встають і утворюють просторові композиції), книжки-малята, що виділяються не стільки конструктивною формою, скільки своїм форматом [2].

Книжка-іграшка – це видання особливих конструктивних форм, призначене для розумового та естетичного розвитку дітей. Існує кілька видів класифікації книжки-іграшки. Так, Е. Огар вказує, що “вітчизняний асортимент книжок-іграшок поки що доволі бідний. Натомість у світовій практиці ...налічується чимало цікавих за конструкцією типів дитячих видань” [6]. Автор розрізняє такі види: книжка-“забавка”, музична книжка-іграшка, книжка-“розкладанка”, книжка-“шопка”, книжка-“куліска”, книжка-“вирубка”, книжка-“панорамка”, “ажурна” книжечка, книга з серії “доторкнися і відчуй”, а також пальчикова книжка-іграшка.

Книжка-“забавка” виготовляється зі спеціальних пластмасових, гумових, тканинних матеріалів. Такі книжки можуть бути обшиті тканиною з рельєфними аплікаціями на обкладинці, бути з синтетичних матеріалів, що підходять для купання [6].

Музична книжка-іграшка має звукові клавіші (музич, де нижня частина розвороту має клавіатуру, часто з цифрами, щоб дитина могла відтворити

будь-яку мелодію, а верхня має текст).

Книжка-“розкладанка” має яскраві картонні сторінки різноманітних кишенькових форматів, найчастіше вони виготовляються у вигляді “ширмочок”, “гармошок”. Цікавим є те, що такі книжки можуть розгортатися в різних напрямках до створення аркуша великого розміру й утворювати ілюстрацію до нерозгорнутої сторінки, де вміщено текст і стрілки – позначки напрямів розкладання [6].

Книжку-“шопку” та книжку-“куліску” можна назвати своєрідним “міні-театром на столі”, що мають рухові вставні елементи та таку конструкцію, де наступна сторінка вкладається в попередню.

Цікавою є конструкція книжок-“вирубок”. Вони на всіх сторінках мають вирубки в одному місці, і тоді на оправі виникають стереоефекти – об’ємне озеро, сонце тощо [6]. У таких книжках-“вирубках” герої мають дуже реалістичний вигляд. Їх кумедні мордочки змінюються з кожним перегортанням сторінок, адже очі виготовлені з блістеру, рухаються, як у веселої дитячої іграшки. Такі книжки-фігури виготовлені з твердого ламінованого картону.

Форма книжки-“панорами”, як правило має портативний формат, який розгортається у вертикальній або у горизонтальній площині [6]. Ігровий елемент у таких книгах розташований на кожній картонній сторінці та має фігурки, що піднімаються під час розкриття завдяки спеціальним розрізами на сторінці. Коли відкриваєш таку книжку-“панорамку”, то перед очима постає об’ємне зображення. Гортати її слід обережно, щоб не порвати об’ємні фігури.

Досить цікавими є “ажурні” книжечки. Характерною особливістю їх є те, що вони мають різноманітні отвори і вирізи, через які дитині треба ніби заглядати в середину книжки. Кожна нова сторінка відкриває дитині щось нове, оскільки не повторюється жоден розворот. Така книжка дуже добре розвиває мануальні здібності дитини: (спритність пальців і рук), що допоможе виконувати точні рухи.

У ґрунтовному дослідженні Д. Попова подає проектну типологію книжки-іграшки на основі класифікації здібностей. Окрім уже названих книжок-іграшок, науковець називає м’які книжки-іграшки, пальчикові книжки-іграшки, книжки-пампушки, звукові книжки-іграшки, книжки-головоломки, книжки-пазли, книжки-аплікації, книжки-саморобки. Також нею розроблено класифікацію книжок-іграшок, виготовлених з різного матеріалу: м’які книжки (книжки з тканини, книжки-пампушки), книжки для ванни, книжки зі звуковими модулями, книжки зі стереоілюстраціями, пальчикові книжки-іграшки; книжки з паперовою лялькою [8]. Книжки-пампушки – це книжечки з чудовим поєднанням форми та змісту, м’якенькі, майже невагомні, дуже пластичні, малюнки в них можна виймати і ставити, змінюючи місце розташування. Такі іграшки допомагають розвивати увагу, логіку, фантазію і моторику рук дитини, сприяють розвитку естетичної насолоди і смаку.

Книжка-іграшка поєднанням мистецьких і технічних засобів сприяє інтерактивній художній діяльності дитини в різних формах: читання, декламування, слухання, театралізація, художня творчість, музиціювання. Граючись книжкою-іграшкою, дитина вчиться сприймати мистецтво, отримує знання і реалізує їх (особиста творчість). Виконуючи певні дії з книжкою-іграшкою, дитина може розмальовувати її, конструювати, створювати певні рольові ситуації, музикувати і використовувати для театралізації, що

сприятиме естетичному розвитку.

Таким чином, книжки-іграшки своєю гармонійністю, символічністю конструктивно-художньої форми, утворюють таку художню модель, яка формує естетичні уявлення дитини, художнє мислення, смак до творчості і самореалізації.

**Висновок.** Отже, іграшка, виступаючи важливим джерелом і засобом естетичного виховання дітей дошкільного віку, може використовуватись як на занятті, так і повсякденному житті дитини, розвиваючи її естетично, навчаючи помічати красиве в буденному, знайомому.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонович А. А. Декоративно-прикладне мистецтво / за ред. А. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич – Львів : Світ, 1992. – 272 с.
2. Болховитинова С. М. Композиция изданий: Особенности проектирования различных типов изданий : учеб. пособ. / С. М. Болховитинова. – М. : Изд-во МГУП, 2000. – С. 81.
3. Вирениус О.С. Значение игрушек: по поводу выставки игрушек 1890 г. / О. С. Вирениус // Воспитание и обучение. – 1890. – № 7 – 8. – С. 257 – 272.
4. Вовчик-Блакитна О. О. Дитяча іграшка та гра – справа серйозна / під ред. О. О. Вовчик-Блакитна // Обдарована дитина : Науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2009. – № 1. – С. 54 – 59.
5. Во что играют наши дети? Игры и игрушки в зеркале психологии / Е.О. Смирнова и др. – М. : Ломоносовъ, 2009. – 224 с.
6. Огар Е. І. Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки / Е. І. Огар. – Львів : АзАрт, 2002. – 160 с.
7. Педагогические требования и возрастная адресность игрушек. Методические рекомендации / Кол. автор.: С. Новоселова, Е. Зворыгина, Г. Докуциевская, Н. Реуцкая. – М.: Ротапринтный участок Ученого методического совета при АН СССР, 1987. – С. 3.
8. Попова Д.М. Использование новых материалов в дизайн-проектировании детской книжки-игрушки / Д. Попова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 9 (128). – С. 96 – 105.
9. Про завдання обласних відділів народної освіти в справі збільшення випуску, розширення асортименту і поліпшення якості дитячих іграшок та ігор по Українській РСР у 1954 році // Збірник наказів та розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – К., 1954. – № 16. – С. 17.
10. Список игрушек, разрешенных и запрещенных Комитетом по игрушке Наркомпроса РСФСР. – Москва ; Ленинград : КОИЗ, 1934 – 1935. – Вып. 2 / Под ред. Е. А. Флериной. – 1935. – 88 с.

**Стаття надійшла до редакції 27.01.2018**

УДК 070.1:371:316.356.2

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-68-76

Ю .Б. Семеняко,

аспірант

(Бердянський державний педагогічний університет)

yulia.nazaruk@ukr.net

## ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ МЕДІА-ПРОДУКЦІЇ

### Анотація

У статті представлено огляд досліджень сприймання друкованої, аудіо- та аудіовізуальної медіа-інформації та окреслено його психологічні особливості. Зокрема, розглядаються характеристики медіа-продукції, які привертають увагу дитячої аудиторії. Автор акцентує увагу на негативних аспектах медіа з тим, щоб мінімізувати цей деструктивний вплив. Розвиток критичного мислення та підвищення рівня медіа-обізнаності дітей розглядаються як способи, які можуть сприяти зменшенню ризиків при сприйманні медіа-інформації в дошкільному віці.

**Ключові слова:** сприймання, візуальне сприймання, медіа-продукція, екранна інформація, медіа сприйняття, медіа компетентність, дошкільний вік.

### Summary

The article presents the overview of the research of perception of printed, audio and audiovisual media information and outlines the psychological features of such perception. In particular, the characteristics of media products that attract the attention of children's audience are considered. The author focuses on negative aspects of media in order to minimize this destructive influence.

**Key words:** perception, visual perception, media production, screen information, media perception, media competence, preschool age.

**Постановка проблеми.** Сучасні діти пізнають життя завдяки власному безпосередньому досвіду та за допомогою дорослих, які їх оточують. З раннього дитинства вони отримують інформацію про довкілля із засобів масової інформації, а саме: друкованої продукції, радіо, телебачення, мережі інтернет. У тій чи іншій мірі дитина взаємодіє з усіма видами медіа. Залежно від віку їх кількість збільшується. Традиційно медіа поділяють на візуальні (друк, фото і все, що пов'язано з зображенням), аудіальні (звукові) і аудіовізуальні (кіно, телебачення, відео). Зазначимо, що медіа мають як схожі, так і притаманні кожному специфічні риси та функції. Саме це дозволяє телебаченню, друкованим ЗМІ, радіо не лише конкурувати між собою, але й постійно взаємодіяти і взаємозбагачуватися.

До моменту вступу до школи діти мають значний, зазвичай, стихійно набутий досвід спілкування з медіа. З огляду на це підтримуємо думку Л. Лещенко, який зазначає, що відгороджувати дітей від сучасних технологій є неприпустимою помилкою, оскільки вони є частиною майбутнього. Саме тому, вважаємо необхідним мінімізувати ризики, пов'язані зі "стихійним" сприйманням медійної продукції. На нашу думку, це завдання вирішує виховання культури споживання медіа-продукції у дітей. Тому вважаємо доцільним розкриття специфіки сприймання медіа-продукції дітьми дошкільного віку, які необхідно враховувати, організовуючи їх взаємодію з медіа.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Педагогічні спостереження й спеціальні дослідження показали значний вплив медіа-контенту на дитячу свідомість через її підвищену вікову сензитивність, що зумовлює ефективність формування соціальних настанов і мотивацію поведінки дитини (В. Абраменкова, П. Вінтерхофф-Шпурк, О. Вознесенська, Н. Кирилова, Д. Лемиш, Р. Пацлаф та ін.). Отже, актуальність виховання культури споживання медіа-продукції в дітей як частки загальної культури в інформаційному просторі виявляється незаперечною в сучасному науковому просторі.

**Мета статті.** Розкрити вікові особливості сприймання медіа-продукції та впливу інформації на формування особистості дитини дошкільного віку.

Зважаючи на вікові особливості дітей, зазначимо, що дошкільники знайомі з друкованою медіа-продукцією переважно у вигляді книги або дитячого журналу, які їм читають дорослі. У той же час дитина, навіть не маючи читацького досвіду, достатньо рано зазнає впливу телебачення, відео, комп'ютера й отримує певний аудіовізуальний досвід. У подальшому, якщо роль друкованих медіа в родині не усвідомлюється, стихійно відбувається процес формування дитини-глядача, дитини-слухача і гальмується формування дитини-читача. Очевидно, що друкованій медіа-продукції для дітей нелегко конкурувати з іншими медіа, хоча вони мають виняткове значення в збагаченні підростаючого покоління знаннями, культурними цінностями, вихованні особистості, організації дозвілля тощо.

Науковець Є. Огар у своєму дослідженні зазначає, що термін “дитяча періодика” використовують для позначення масиву періодичних видань, створених спеціально для дитячої, читацької аудиторії з урахуванням психофізичних можливостей, вікових потреб та особливостей сприйняття [3]. У дитячій періодиці для дошкільників переважають художні твори, написані літературною мовою, яка найбільше відповідає особливостям дитячого сприйняття, як-от: конкретність, реалістичність та центризм мислення, величезна допитливість у пізнанні світу, анімізм уяви, нестійка увага, мимовільна та короткочасна пам'ять, специфічне відчуття мови, стрімкий розвиток мовлення та інше. На різних етапах дошкільного дитинства вони мають свої особливості. Вважаємо доцільним розглядати особливості сприймання дітьми друкованої продукції в тісному зв'язку з дослідженнями питань сприймання літературних творів, усвідомлення їх змісту і засобів художньої виразності.

Ученими (Л. Славина, Т. Титаренко, К. Хоменко та ін.) було доведено, що вже в молодшому дошкільному віці діти здатні зрозуміти зміст коротких текстів, хоча в них виникають певні труднощі в процесі їх відтворення (репродукування). На думку Н. Циванюк, вони розуміють основні факти, встановлюють динаміку подій, але тих, які пов'язані з їхнім власним досвідом. Ті елементи розповідей, які незнайомі дітям із власного досвіду, не викликають у них ніяких наочних уявлень [1, 3]. Зазначимо, що на таку тенденцію звертає увагу й Л. Гурович, відзначаючи, що літературні факти, які збігаються з життєвими уявленнями дітей, достатньо легко й правильно усвідомлюються ними. Факти, які суперечать дитячому досвіду, не збігаються з ним, здебільшого не усвідомлюються дошкільниками. У своїх дослідженнях науковець відзначала, що аналіз сприйняття дітьми художніх творів показав

безпосередню залежність між сприйняттям моралі твору і моральними якостями дітей. Сильніший емоційний та поведінковий вплив на дітей чинять ті моральні ідеї твору, моральні якості і вчинки героїв, які відповідають їх власним якостям [4, 135].

Для нашого дослідження важливим є доробок Ф. Яковлічевої, яка розкрила значення взаємозв'язку тексту й малюнка для розуміння дошкільниками друкованої продукції. Дослідниця встановила, що особливістю дитячого сприймання є злитність і нероздільність. Оскільки текст є основною формою викладу змісту друкованої медіа-продукції, яка конкретизується й доповнюється ілюстраціями, то розуміння дітьми інформації забезпечується правильним співвідношенням словесної презентації й наочного зображення. Знайомлячись з новою інформацією, старші дошкільники, фактично, думають у межах візуального пізнання, більш-менш свідомо орієнтуючись на ті «робочі еталони», які дозволяють впізнавати конкретні елементи й добудовувати структурно-функціональні складові для знаходження об'єкта розуміння, його інтерпретації, яка може бути основою суб'єктивного сприймання. Суб'єктивні орієнтири в дітей при ознайомленні з новою інформацією виникають або безпосередньо з її змісту, або з попереднього досвіду, з наявних конкретних знань. Вважаємо, що в роботі з ознайомлення дітей з друкованою медіа-продукцією знання педагогами цих факторів є надзвичайно важливим, оскільки вони мають бути враховані під час підбору «правильного» медіа-матеріалу, його презентації вихованцям [1, с. 11].

Учені-психологи (О. Запорожець, Д. Ельконін, С. Рубінштейн, Б. Теплов, П. Якобсон та ін.) підкреслюють, що високий рівень осмислення обов'язково передбачає емоційний відгук читача, його здатність суб'єктивно, особисто співпереживати долі героїв, висловлювати власне ставлення до вчинків персонажів та аргументовано їх оцінювати. Тому, використовуючи друковану медіа-продукцію в роботі з дітьми, потрібно обговорювати їх емоційні стани, вчити грамотно висловлюватися про свої почуття щодо прочитаного, вказуючи, коли саме було сумно, смішно, страшно; міркувати щодо значення цих емоцій для розуміння характеру героя, системи подій, ідеї твору. Адже автор свідомо викликає в читача ті чи ті емоції, володіючи цілим арсеналом засобів впливу на нього.

Характеризуючи особливості сприймання дошкільниками друкованої медіа-продукції, зазначимо, що в дітей спостерігаються труднощі рефлексії. Ця здатність розвинута у дітей недостатньо. На запитання, які до них ставлять дорослі, дошкільники переважно відповідають короткими «так» або «ні», «не знаю». При цьому зазначимо, що вони схильні до фантазування, імпровізації, включення до контексту своїх міркувань блоків інформації з різних джерел, особливо з телеекрану, розповідей дорослих, казок та оповідань, які їм читають. Тому важливим завданням педагога є навчання дітей сприйманню і розумінню художнього тексту, яке включатиме низку етапів, а саме: дитині спочатку пропонується прослухати текст, а потім – переповісти його зміст та дати відповіді на запитання.

В. Моляко пропонує стивити дітям запитання в такій послідовності: а) на сприймання й розуміння фактичного безпосереднього смислу слова, фрази, уривка (Що сказано в тексті? Про що повідомлено?); б) на розуміння ідеї, головної думки, смислу текстуа (Що тут головне? Чому саме ти так вважаєш?);

в) на розуміння мотиву вчинків або ставлення дійові особи до подій [2, с. 85].

Для того, щоб друкована медіа-продукція для дітей користувалася попитом серед своєї читацької аудиторії, вона має бути атрактивною, тобто привабливою та цікавою для юних читачів. Тому видавництва використовують різноманітні засоби атракції. Так, вербальна або мовна атракція застосовується в оформленні заголовків та матеріалів, на які редакція прагне звернути особливу увагу дитини. Елементами мовної атракції можемо назвати крилаті вислови, каламбури, фразеологізми, емоційно забарвлене використання сленгу, жаргону, архаїзмів. Важливим моментом є також залучення маленьких читачів до співпраці: друкування на сторінках часописів дитячих конкурсів, вікторин, фото виставок, листів тощо.

Дослідження В. Моляко доводять, що процеси сприймання впродовж дошкільного віку стають регульованими, керованими, виділяються в самостійні довільні дії, усередині яких починають формуватися особливі способи спостереження, розгляду, пошуку. Отже, у процесі формування особистості дитини важливе місце належить вихованню її як культурного читача. Адже друкована медіа-продукція розширює кругозір дитини, вводить її до багатого світу образів, що відображають життя, розвиває емоційно-пізнавальну діяльність, активне ставлення до життя, мову, викликає бажання висловитись. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне виокремити завдання, які повинні реалізуватись у дошкільному віці: викликати інтерес до дитячої періодики, розвивати в дітей вміння слухати художні твори, емоційно сприймати зміст; вчити переказувати логічно, послідовно; передавати оцінку під час слухання або обговорення прочитаного тощо. Ці завдання знаходять відображення й у чинних програмах навчання, виховання й розвитку дітей.

Реалії сьогодення засвідчують загальне зниження рівня читацької активності, пріоритет аудіо- та аудіовізуальних засобів отримання інформації. Дитяче радіо, як і преса, є одним із засобів інтеграції дитини з дорослим світом. Проте складність сприйняття інформації по радіо для дитини полягає, перш за все, у відсутності зорових вражень. Як результат, радіо втратило не тільки популярність серед медіа-споживачів, а й свій виховний потенціал.

У працях педагога М. Монтесорі зазначається, що радіопрограми для дітей дошкільного віку тісно пов'язані з періодом "чомучки". З огляду на це є дуже важливим, щоб під час прослуховування дорослі були поряд та змогли відповідати на числені запитання свого малюка. Маленький слухач може сприймати радіопрограму хронометражем не більше ніж 30 хвилин, оскільки його емоційний стан постійно перебуває в готовності до зовнішнього збудника, а висока чутливість нервової системи в поєднанні з постійним навчанням перевантажує нервову систему, як наслідок – найменші зауваження можуть призвести до бурхливої реакції, зміни настрою [3, с. 100].

Під час радіопередачі слухачі подумки малюють події, героїв, картини природи, тобто співвідносять слова (комплекси звуків) з предметами і явищами невербальної дійсності. Позитивне враження в слухачів викликають тембр голосу, його гучність і сила, паузи та темп мовлення. Ці характеристики сприяють розвитку уяви, дають змогу ідентифікувати голоси з їхніми володарями. Але більш повний асоціативний ряд можливий за умови вдалого поєднання кількох виражальних засобів: слова, музики й шумів. Ці звукові елементи не завжди наявні в програмах одночасно. Автори віддають перевагу

слову й музиці, тоді як можливості шумових ефектів практично не використовуються. Ступінь введення звукових елементів до фону програм, окрім авторського задуму, залежить від віку цільової аудиторії. Так, діти дошкільного віку є допитливими й емоційними, до того ж їхні емоції зазвичай яскраво виражені, хоча й не завжди усвідомлені. Основною формою радіокомунікації для цього віку залишаються казки, героям яких маленькі слухачі співпереживають, радіють за них, виступають учасниками комунікативного акту [3, с. 72].

Радіо впливає на слухача у двох сферах: логічній та емоційній. У дитячому радіомовленні логічний вплив здійснюється через емоційний. Від того, які емоції в дитини викликатиме розповідь, залежить осмислення змісту, зіставлення фактів у казці з реальною дійсністю й, як результат, адекватна поведінка дитини в конкретних життєвих ситуаціях. Емоційний вплив у радіоказці забезпечує звукове оформлення: або як музичний фон, або колискова (“Вечірня колісанка” – Українське радіо), або як фактор підготовки до сприйняття подальшої інформації чи окремої пісні в програмі (“Чарівна полиця” – радіо “Запоріжжя”).

Для ефективного виховного та освітнього впливу на аудиторію слухачів дитяче радіомовлення має чітко орієнтуватися на інтереси й види діяльності, характерні для конкретної вікової групи. Для старших дошкільників характерним є спілкування з однолітками, розгадування загадок, образотворча діяльність, інтерес до навколишнього. Тому для програм, орієнтованих на старшу дошкільну аудиторію, логічним є зворотний зв’язок. Щоб досягти його, недостатньо обрати цікаву тему, увагу слухача треба утримувати, періодично активізувати. Одним із прийомів підтримання уваги дітей є зміна діяльності ведучих програми (дорослі та діти) [4, с. 55].

Дослідження вчених довели, що серед стимулів, здатних знову повернути пасивну увагу дітей, одну з провідних позицій займають акустичні засоби подання: музика, звукові ефекти, дитячі й незвичайні голоси та їхнє чергування в ефірі [4, с. 93]. Вже перші акорди музичних заставок привертають увагу дитини. Вони зазвичай є динамічними за темпом та позитивними за емоційним навантаженням, що моделює відповідний психологічний стан потенційного слухача. До того ж така музика (особливо мелодії добре відомих дитячих пісень) краще запам’ятовується, її легше відтворити. Такі музичні заставки готують аудиторію до сприйняття цікавої та корисної інформації. Нерідко для зміни діяльності та повернення уваги слухачів музику використовують як окремий елемент програми (“У гостях у РадіоЕриків”, “Чарівна полиця”), що збільшує ефективність впливу на дитячу аудиторію та підвищує її емоційне задоволення.

Для дитячих програм, орієнтованих на дошкільників, важливими також є звукові якості мовлення, інтонаційні характеристики мовця. Тембр голосу, зокрема його гучність, і темп мовлення дають зрозуміти особливості характеру персонажа, його поведінку в різних ситуаціях тощо. Крім того, для дитячого радіомовлення характерна певна манера мовлення. Воно максимально наближене до розмовного, але в той же час є більш чітким, уповільненим й емоційно насиченим. Це полегшує сприймання дітьми інформації на слух. Отже, вікові особливості прийняття радіопрограм залежать від емоційного, психологічного станів, у яких перебуває дитина. Вікові характеристики



аудиторії впливають також на проблематику та форму радіопрограм. Радіопрограми для дітей дошкільного віку – емоційні, насичені музично-шумовими ефектами, звуковими образами, що покликані розвивати уяву, створювати настрій, формувати зразки поведінки для застосування в подальшому житті.

До різновидів сприйняття деякі науковці відносять також телесприймання [3, 24]. Телебачення серед усіх медіа у житті дитини займає найбільше часу. Такі характеристики телебачення, як звук, зображення, аудіовізуальні образи, сприймаються одночасно різними органами чуття (зором і слухом). Вони безпосередньо пов'язані з емоційною сферою дитини. Саме тому воно є найбільш привабливим серед медіа-засобів.

Для дошкільників п'яти – шести років однією з характеристик сприймання медіа-інформації є мимовільна пам'ять. Вона базується на емоціях, інтересі, тому діти легко запам'ятовують те, що їх зацікавило, але забувають отриману інформацію дуже швидко. Психологи С. Карпова, М. Степанова відзначали, що мовленню дитини старшого дошкільного віку притаманна діалогічність. Основними формами мовлення, що включені до процесу мислення, є монолог і діалог. Якщо дитина не розуміє монологу (діалогу), який лунає в кадрі, перевага надається зображувальному аспекту. З огляду на те, що старші дошкільники вже можуть коментувати окремі кадри фільмів, переказувати побачене на екрані, вважаємо, що дорослі мають ставити послідовні запитання відносно подій, що відбуваються.

Дослідження особливостей сприймання інформації дітьми дошкільного віку представлено в роботах А. Казина, А. Спіріної. Вчені виділяють три основні компоненти дитячого сприйняття. Так, когнітивний компонент, на їх думку, проявляється в тому, що перегляд медіа-продукції є спрямованим не тільки на засвоєння інформації, а передбачає також виділення й оцінку структурних компонентів поведінки телеперсонажів, порівняння їх та і з загальноприйнятими нормами, встановлення зв'язків між порушеннями норм, правил поведінки телеперсонажів і їх негативними наслідками, прогнозування можливих наслідків негативної поведінки героїв. Емоційний компонент сприйняття телевізійної продукції орієнтований на переживання людини, диференціювання ставлення до позитивних і негативних телеперсонажів, до різних жанрів телепередач, засудження негативних форм поведінки, співпереживання позитивним героям, що стає ніби складовою власного досвіду. А. Спіріна стверджує, що поведінковий компонент знаходить вираження в повсякденному житті й творчій діяльності, у спілкуванні та ігровій діяльності [4, с. 34].

Однією з особливостей сприймання медіа-продукції дітьми старшого дошкільного віку є підвищена сенситивність сприйняття. Саме з цим пов'язане ставлення аудиторії до телегероїв, яке визначається залученням дитини до процесу сприймання та співпереживання персонажу в досягненні мети [3]. Для цієї телеаудиторії є характерним невміння зосередитися на якійсь одній справі або об'єкті протягом тривалого часу. Увага аудиторної групи нестійка, легко переключається з одного об'єкта на інший. Тому сюжети передач найчастіше неоднорідні і за змістом, і за способом подачі: герої 15-хвилинних передач періодично обговорюють пошту, просять “дорослого” комунікатора (ведучого) розповісти казку, самі читають вірші, слухають музику та інше.

На думку Л. Божович, емоційне сприйняття дітьми телепродукції має свої особливості. Вона зазначає, що дошкільники активно співпереживають, разом із героями передачі радіють і засмучуються, ставлять питання щодо побаченого, виступаючи більшою мірою як суб'єкт комунікативного акту з гіперактивною мотивацією і готовністю до дії. Імпульсивність, невміння стримувати свої почуття і переживання виражаються в щирості, безпосередності, прагненні миттєво втілити свої відчуття в дії. Вони порівнюють побачене на екрані зі своїм розумінням світу, а не навпаки, тому суб'єктивно інтерпретований матеріал може викликати персональне занепокоєння. Оскільки специфіка старшого дошкільного віку полягає в критичному ставленні до своїх здібностей, сумнівах у правильності мотивації вчинків і рішень, важливою є установка на звітність, яка властива багатьом дитячим телепередачам. Вона змушує аудиторію замислитися, чи гарно виконано завдання [4, 105].

Психологи О. Карабанова, А. Подольський встановили, що з усього інформаційного масиву глядач як суб'єкт телекомунікаційного акту відбирає лише ті, що відповідають його інтересам, схильностям, потребам. Вказані властивості особистості виступають своєрідним регулятором, що визначає спрямованість уваги на той чи інший інформаційний об'єкт (тему). У цій ситуації в аудиторії відбувається усвідомлення певних передач як "значення для мене". Дослідники розрізняють декілька типів сприймання: емоційне, аналітичне і образне. Дітям старшого дошкільного віку властивий емоційний тип сприймання. Сприймання дітей цього віку носить некритичний характер. Своє внутрішнє "Я" вони легко ототожнюють з "Я" персонажа, тобто відбувається ідентифікація з героєм телепередачі.

Різноманітна аудіовізуальна медіа-продукція демонструє не тільки емоційні стани, які переживають герої, а й формує стереотипи поведінки і вирішення ситуацій. Для дитини моделі поведінки, що містяться в мультиплікаційних фільмах, де представлений широкий діапазон моральних конфліктів, становить невід'ємну частину соціального навчання і моделювання, під впливом яких формуються моральні стандарти поведінки: як діти, так і дорослі набувають певні установки, засвоюють емоційні реакції і нові типи поведінки шляхом моделювання вчинків кіно- і телегероїв. Підтвердженням цієї особливості дитячого телесприймання є результати експеримента А. Бандури, які викладені у статті "Імітація моделей агресивної поведінки".

У старших дошкільників сприйняття простору і часу пов'язане зі значними труднощами. Це пов'язано з відсутністю рефлексу на час і з тим, чим він наповнений для дитини. Тому, з боку батьків необхідний контроль не тільки над якістю медіа-продукції, а й над кількістю часу, виділеного для перегляду. Інакше може постраждати не тільки моральна сфера особистості дитини, а й фізична.

Л. Козирєва виокремлює таку особливість дитячого сприймання, як домінуюча роль деталі в осмисленні образу. При цьому домінуючою є роль мимовільної уваги, тому дітей приваблюють яскраві, незвичайні предмети. Своєрідним є і ставлення дітей до зовнішності персонажів. Приваблива людина, з їх точки зору, є доброю, хорошою, тобто створюється образ позитивного персонажа. Непривабливі герої викликають у дітей страх або сміх

тощо. Ця особливість містить в собі можливість більш дієвого впливу на юного глядача. Адже привабливість персонажа може виправдати вчинки різного характеру, зазначає Л. Козирева [1, с. 37].

У дослідженнях О. Медведєвої, Н. Череповської акцентується увага на тому, що в процесі сприймання медіа-продукції увагу старших дошкільників найбільше привертає активно діючий герой. Така цікавість дітей пояснюється тим, що такий тип персонажів відповідає розвитку дитячої моторики, яка характеризується великою інтенсивністю [5, 247]. Аналізуючи телесприйняття дітей, дослідники також виділяють таку особливість як фрагментарність. Л. Баженова вказує на те, що дитина часто дає оцінку поведінки телегероя на підставі одного вихопленого з сюжету епізоду і утруднюється скласти загальне уявлення про характер персонажа. Старші дошкільники сприймають зміст програми за сюжетними частинами. Як правило, їх захоплює масштаб, швидка зміна темпу, гучна музика або дитячі голоси (або голоси героїв мультфільмів). Саме це часто спрямовує їхню увагу повз повільні сцени, в яких мають місце повчальні діалоги. Тому діти 6 років часто не здатні відтворити причинний зв'язок подій, що розгортаються від початку історії до її завершення [5, 240].

Відсутність координації у великій кількості не пов'язаної між собою, не детермінованої цілісністю та завершеністю системної інформації порушує і ціннісну орієнтацію сприймання. Це формує дискретність і ритуальність мислення, його некритичність, тощо. Велика кількість яскравих фарб, стрімко змінювані картинки, кадри, звуки залишають після себе уривчасті образи в дитячій пам'яті. Таке поверхнєве сприйняття сприяє формуванню так званого "кліпового мислення", яке полягає у неможливості встановити зв'язок між різномірною інформацією. Після тривалого споживання медіа-продукції дітям досить важко переключитися на виконання інших видів діяльності, оскільки вони здаються нудними.

Досліджуючи особливості взаємодії дітей з медіа, Г. Апостолова, посилаючись на результати досліджень зарубіжних учених В. Гьобель, М. Гльокнер, стверджує, що дітей, які регулярно споживають продукцію засобів масової інформації, відрізняє те, що вони: міркують швидкими та готовими асоціаціями; ставлять поверхові запитання, але відповідь їх не дуже цікавить; дають поверхові та стереотипні відповіді на запитання дорослих; не виявляють глибокої цікавості до певних предметів; не відчувають дистанції в спілкуванні з людьми і при цьому не вміють реалізовувати реальні особистісні контакти; відрізняються примітивністю почуттів та безцеремонністю поведінки [5, 245]. Отже, можемо констатувати, що існує суперечність – між великим інформаційно-комунікативним потенціалом медіа та його комформним сприйняттям дітьми.

#### **Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень визначемо, що основними особливостями дитячого сприйняття медіа-продукції науковці вважають: наївний реалізм; "фабульне" сприйняття; фрагментарність; труднощі в сприйнятті просторово-часових і причинно-наслідкових зв'язків явищ реального життя; ідентифікація юного глядача з привабливим для нього героєм; труднощі в розумінні підтексту; відсутність життєвого й естетичного досвіду. Саме через них зміст побаченого та почутого дитиною часто залишається неосмисленим. Важливо звернути увагу не тільки на сприйняття

медіа-продукції, але й на її розуміння. Виділимо основні фактори, які заважають зрозуміти медіа-продукцію дітям. По-перше, дошкільникам складно в змісті виокремлювати головне, суттєве від другорядного. По-друге, їм важко об'єднати події, що відбуваються в різні проміжки часу. І останній фактор – старшим дошкільникам важко зробити логічний висновок щодо подій, цілком не висвітлених на екрані, а також щодо почуттів та намірів героїв. Таким чином, навіть за умов перегляду дитячих програм, створених з урахуванням дошкільного віку, діти здатні зрозуміти і запам'ятати з подій на екрані менше інформації, ніж цього бажають дорослі.

Спираючись на перелічені фактори, сформулюємо напрями роботи з дітьми з метою формування культури споживання медіа-продукції: навчити виявляти головне в змісті телепередачі; розвивати уміння складати ланцюжок проміжків часу, в яких відбуваються події; навчити робити логічні висновки щодо почуттів та намірів телегероїв. Необхідно звертати особливу увагу на засвоєння дітьми моральних стереотипів поведінки, а також на негативні фактори, такі, як вплив реклами, засвоєння моделей просоціальної поведінки.

На основі розглянутих особливостей сприйняття дошкільниками медіа-продукції та впливу медіа на особистість можемо стверджувати, що важливо забезпечити розвиток у дітей основ культури споживання медіа-продукції, яка буде слугувати внутрішнім механізмом їх медіа-безпеки на основі розвинутих уявлень про морально-етичні норми, цінності, мотиви споживання медіа-продукції, а також розвиток основ критичного мислення та інших якостей, які дозволять дитині безпечно здійснювати спілкування з різними медіа.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Винтерхофф-Шпурк П. Медиапсихология: основные принципы: [пер. с нем.] / П. Винтерхофф-Шпурк ; науч. ред. А. А. Киселева – Х. : Гуманитар. центр, 2007. – 286 с.
2. Керделлан К. Дети процессора: как интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / К. Керделлан, Г. Грезийон. – Екатеринбург: У-Фактория, 2006. – 272 с.
3. Лемиш Д. Жертвы экрана. Влияние телевидения на развитие детей / Д. Лемиш; пер. с англ. С. Д. Грековой. – М. : Поколение, 2007. – 304 с.
4. Медіа-культура особистості: соціально-психологічний підхід / за ред. Л. А. Найдьоновой, О. Т. Баришпольця. – К. : Міленіум, 2009. – 440 с.
5. Wrint J.C., St. Peters, M. & Huston A.C. Family television use and its relation to children's cognitive skills and social behavior. In: J. Bryant (Ed.). Television and the American family, 1990. – p. 227-251.

*Стаття надійшла до редакції 17.03.2018*

## СЕРЕДНЯ ОСВІТА

УДК 373.5.016:811.161.2.

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-77-85

**О. Д. Кулик,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет  
імені Григорія Сковороди”)

[olenkulyk@gmail.com](mailto:olenkulyk@gmail.com)

### **МІСЦЕ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В СТРУКТУРІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ**

#### **Анотація**

У статті обґрунтовано думку про те, що поняття “мовна компетенція / компетентність”, “мовленнєва компетенція / компетентність”, “комунікативна компетенція / компетентність” мають семантичні й структурні відмінності та перебувають у ієрархічних відношеннях; рівень мовленнєвого розвитку особистості, по-перше, свідчить про відносну якість набутих знань, сформованих умінь і навичок, по-друге, удосконалюється та поглиблюється з огляду на результативність / нерезультативність реальних комунікаційних процесів; мовленнєвий розвиток відбувається у процесі мовленнєвої діяльності, є визначальним складником мовленнєвої, діяльнісної, а відтак і комунікативної компетентності.

**Ключові слова:** компетенція, компетентність мовна, мовленнєва, комунікативна, мовленнєвий розвиток, структура, учні, українська мова.

#### **Summary**

The present article provides reasoning to the belief that: the notions of “language competency / competence,” “speech competency / competence,” “communicative competency / competence” are not identical but have semantic and structural differences, and therefore exist in hierarchical framework; the level of a person’s speech development is an indicator of relative quality of the acquired knowledge and skills, and it is subject to improvement and further development with consideration of low or high performance in real communicative processes; speech development ranks below the level of speech competence and above the level of speech activity in the structure of communicative competence.

**Key words:** competency, competence, language, speech, communicative, speech development, structure, students, Ukrainian.

**Постановка проблеми.** Формування і розвиток комунікативної компетентності учнівської молоді – актуальне завдання освітнього процесу сучасної школи. На це орієнтують Закон України “Про освіту”, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період 2017–2029 років, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, освітні програми з української мови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Слід зауважити, що в українській лінгводидактиці на часі активно досліджуються проблеми формування в учнів комунікативної компетентності на уроках української мови. Так, соціолінгвістичні засади; методи і прийоми; структурні компоненти

комунікативної компетентності обґрунтовано в роботах Н. Голуб; компетентнісний підхід до формування мовної особистості та мовленнєвого розвитку школярів проаналізовано М. Пентилюк, Г. Шелеховою; соціокультурний аспект; комунікативну основу навчання рідної мови; формування комунікативної компетентності засобами рідної мови досліджено Л. Мамчур, Т. Окуневич; психолого-педагогічні засади; методи формування ціннісного компонента комунікативної компетентності проаналізовано в дослідженнях А. Ярмолюк; технологію кооперативного навчання в процесі формування комунікативної компетентності школярів висвітлено в рецепціях В. Сидоренко та ін.

Незважаючи на посилений інтерес лінгводидактів та вчителів-практиків до формування комунікативної компетентності учнів на уроках української мови, місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності не було визначено.

**Мета статті.** Відповідно до вимог компетентнісного підходу пріоритетним завданням експериментального навчання за темою нашого дослідження “Мовленнєвий розвиток учнів основної школи в процесі засвоєння словотвірної системи української мови” було забезпечити готовність учнів до ефективної комунікативної взаємодії. Для цього, насамперед, потрібно визначити місце мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Комунікативну компетентність ми розглядаємо як індивідуальну динамічну категорію, в якій відбивається єдність мови і мовлення.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти натрапляємо на такі визначення: “**Комунікативні мовні компетенції** – це такі, які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби” [4, 25], “**Комунікативна мовленнєва компетенція** (КМК) того, хто вивчає мову (користувача), реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: сприймання, продукція, інтеракція або медіація (зокрема усна або писемна)” [4, 31].

У Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти зазначено: “**Комунікативна компетентність** – здатність особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями” [3]; “Мовленнєва лінія забезпечує формування **мовленнєвої компетентності** шляхом формування та удосконалення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі), а також готовності розв’язувати проблеми особистісного і суспільного характеру” [3]; “Мовна лінія передбачає формування **мовної компетентності** шляхом засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів” [3].

Терміни “мовленнєва компетенція / компетентність”, “мовна компетенція / компетентність”, “комунікативна компетенція / компетентність” є суттєвими для нашого дослідження, оскільки від рівня мовленнєвого розвитку школярів залежить успішність комунікації їх з іншими учасниками взаємодії, а отже й рівень комунікативної компетентності. Спробуємо з’ясувати їхню суть, звернувшись до праць провідних науковців у галузі вітчизняної лінгводидактики (Таблиця 1).







КОМУНІКАТИВНА		МОВНА		МОВЛЕННЄВА	
КОМПЕ-ТЕНЦІЯ	КОМПЕ-ТЕНТНІСТЬ	КОМПЕ-ТЕНЦІЯ	КОМПЕ-ТЕНТНІСТЬ	КОМПЕ-ТЕНЦІЯ	КОМПЕ-ТЕНТНІСТЬ
1) ґрунтується на комунікативних уміннях, сформованих на основі мовних знань, умінь і навичок [с. 2]; 2) формування комунікативної компетенції спрямоване на розвиток культури мовленнєвого спілкування, засвоєння мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування [с. 4]	постає одночасно як предметна (фахова в аспекті синтезування лінгвістичних, мовленнєвих, власне комунікативних знань, умінь, навичок, досвіду) і загальнопредметна (вміння спілкуватися) [с. 30]	визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними нормами [с. 3]	засвоєння лінгвістичних знань, оволодіння мовними нормами, накопичення активної лексики і засобів граматичного оформлення висловлювання [с. 230]	вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення [с. 3]	репродуктивна та продуктивна мовленнєво-комунікативна діяльність, створення власних висловлювань [с. 230]
					Кучеренко І.А. [6]

Ми розглянули лише незначну кількість запропонованих фахівцями визначень “комунікативна компетенція / компетентність”, “мовна компетенція / компетентність”, “мовленнєва компетенція / компетентність” та навіть тут спостерігаємо ситуацію недостатньої термінологічної ясності, що призводить до плутанини.

Прогресивним кроком для усунення розбіжностей у тлумаченні понять “компетенція”, “компетентність” стало рішення учасників круглого столу “Компетентнісний підхід до навчання української мови в основній школі” (ініційованого співробітниками лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України), що відбувся 19 березня 2012 року. Згідно з цим рішенням *компетенція* визначається державою, певними установами або окремими особами, які організують той чи інший вид діяльності (слід розглядати як сукупність знань, умінь і навичок, якими учні мають оволодіти відповідно до чинної програми, освітніх цілей і завдань); а *компетентність* набувається у процесі оволодіння знаннями, уміннями, навичками (компетенціями) і вказує на здатність та нахил індивіда до виконання певного виду діяльності [2, 61].

Це твердження, на наш погляд, є обґрунтованим, логічним і переконливим.

З огляду на зазначене, запропонуємо власне бачення означених понять:

**мовна компетенція** – знання учнями мовної системи (в межах програмного мінімуму); уміння й навички практичного застосування їх під час виконання відповідних некомунікативних (мовних) вправ та завдань;

**мовна компетентність** – здатність учнів (на основі набутих знань, умінь, навичок та досвіду) сприймати та конструювати необмежену кількість нормативно правильних конструкцій, ідентифікувати та виправляти висловлювання, що порушують чи розхитують мовні норми, як в процесі освітньої діяльності, так і поза нею;

**мовленнєва компетенція** – знання про види мовленнєвої діяльності, їхні особливості; уміння й навички, необхідні та достатні для здійснення мовленнєвих дій згідно з визначеним планом;

**мовленнєва компетентність** – здатність учнів (на основі набутих знань, умінь, навичок та довіду), чітко й зрозуміло висловлювати думки, переконувати, аргументувати, аналізувати висловлювання, правильно інтерпретувати інформацію, зокрема і невербальну, слухати й чути співрозмовника, здійснювати взаємодію в процесі мовленнєвої діяльності;

**комунікативна компетенція** – комплекс знань з мови, мовленнєвих умінь і навичок, що уможлиблюють конструктивне спілкування, взаємодію з іншими людьми в різних життєвих ситуаціях;

**комунікативна компетентність** – здатність учнів ефективно використовувати мовні й мовленнєві знання, сформовані вміння, навички та власний досвід з метою гармонізації всіх видів спілкування, досягнення комунікативної мети та бажаного прагматичного ефекту.

Тобто термін “компетенція” включає **освітні вимоги** до рівня підготовки школярів, а “компетентність” – конкретні **особистісно значущі досягнення** особистості: знання, уміння й навички, застосовані в реальних життєвих ситуаціях.

Мовна і мовленнєва компетентності поряд із соціокультурною і

діяльністю є частковими видовими поняттями стосовно до родового – комунікативна компетентність – та формуються на основі відповідних змістових ліній мовного компонента. На цьому наголошують автори “Словник-довідника з української лінгводидактики” [10, 116] та підтримують усі вчені-лінгводидактики та вчителі-практики. Однак у цьому ж “Словнику” зазначено, що комунікативна компетентність складається з мовленнєвої, мовної, предметної та прагматичної компетентностей [10, 116].

Не вдаючись до детального аналізу предметної, соціокультурної, діяльнісної та прагматичної компетентностей, запропонуємо наше бачення їхньої суті:

**предметна компетентність** – здатність учнів досягати результатів різних видів діяльності (в межах вимог програм) й готовність застосовувати набуті предметні компетенції в практичній освітній діяльності;

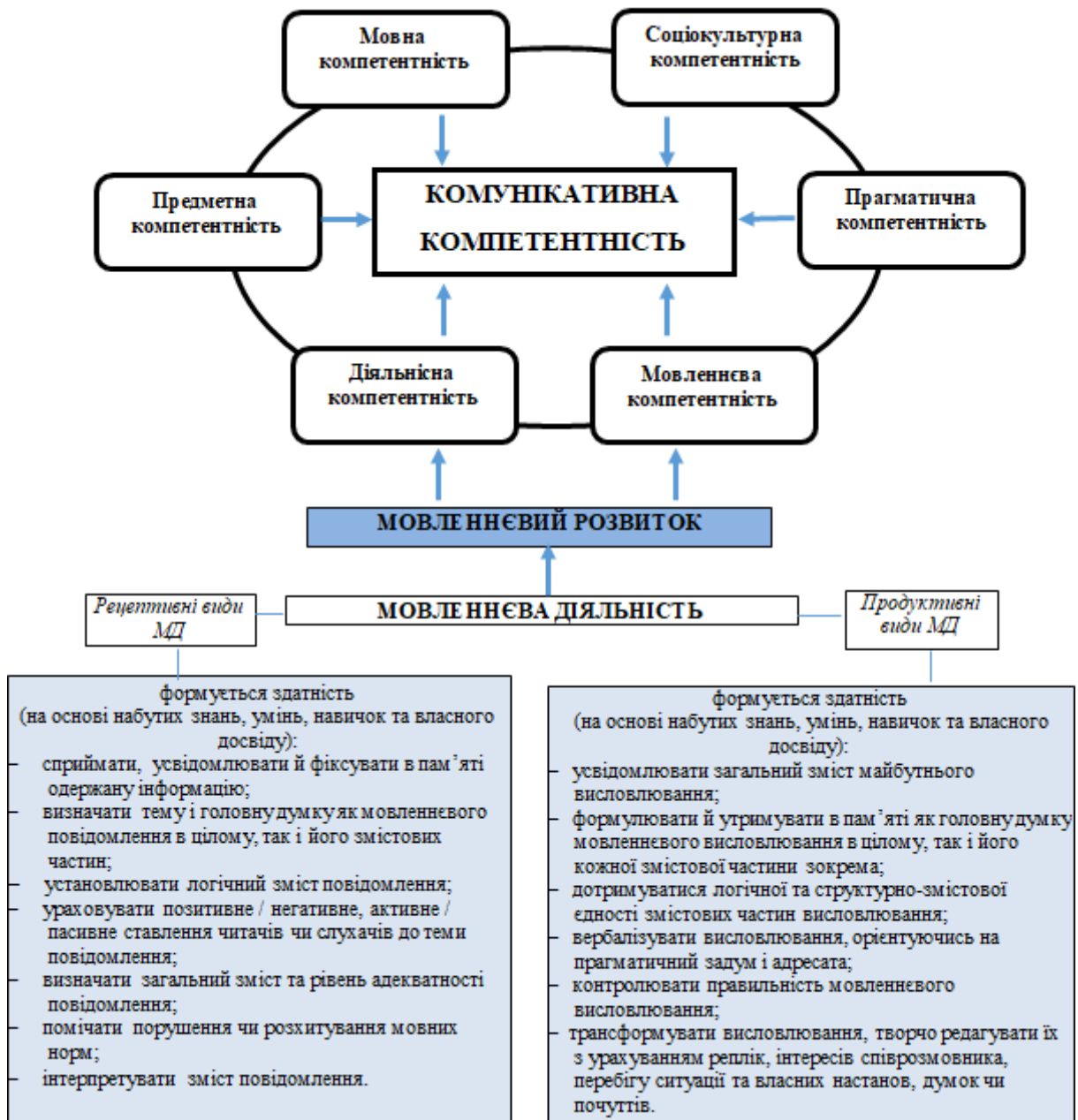
**соціокультурна компетентність** – здатність учнів застосовувати культурологічні, лінгвокраїнознавчі й соціолінгвістичні компетенції для усвідомленого формування національномовної картини світу;

**діяльнісна (стратегічна) компетентність** – здатність учнів досягати визначеної мети за рахунок умілого планування, організації, контролю діяльності; творче корегування її в умовах нестандартних ситуацій на основі аналізу власної та чужої комунікативної поведінки;

**прагматична компетентність** – здатність учнів обирати й застосовувати оптимальні мовленнєві стратегії й тактики, спрямовані на досягнення комунікативної мети відповідно до прагматичної настанови.

Визначальним у формуванні комунікативної компетентності школярів є їхній мовленнєвий розвиток, оскільки “розвивати мовлення школярів – означає вчити їх вільно і правильно, відповідно до вимог шкільної програми користуватися мовою як засобом спілкування в життєвих ситуаціях” [10, 220]. Як відомо, розвиток мовлення відбувається в процесі мовленнєвої діяльності (слухання (аудіювання), говоріння, читання, письмо) й здійснюється на всіх уроках української мови. Поняття мовленнєвої діяльності лягло в основу шкільної методики навчання мови й формування в учнів комунікативної компетентності [10, 154]. Спробуємо схематично визначити місце мовленнєвого розвитку у формуванні комунікативної компетентності школярів\* (Рис. 1. \*З огляду на специфіку нашого дослідження, на схемі деталізовано лише мовленнєву компетентність).

Як бачимо, комунікативна компетентність має тісно пов’язані між собою складники – мовну, мовленнєву, соціокультурну, діяльнісну, предметну і прагматичну компетентності. Складником мовленнєвої компетентності є мовленнєва діяльність, яка, своєю чергою, визначає розвиток мовлення особистості. Тільки за умови високого рівня мовленнєвого розвитку набувається мовленнєва, а відтак і комунікативна, компетентність.



**Рис.1. Місце мовленнєвого розвитку особистості школяра в структурі комунікативної компетентності**

Це взаємопов'язаний і взаємозалежний процес: по-перше, належний рівень мовленнєвого розвитку учня свідчить про сформованість стійких мотивів, ініціативність та прагнення до самореалізації, мовленнєву активність, цілеспрямованість та наполегливість у формуванні власної комунікативної компетентності; по-друге, системні знання, сформовані вміння і навички в усіх видах мовленнєвої діяльності слугують надійним підґрунтям для мовленнєвого розвитку школярів у процесі навчання та спілкування в повсякденному житті; по-третє, рівень мовленнєвого розвитку виявляється в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Тобто рівень мовленнєвого розвитку школяра є своєрідним показником відносної якості набутих знань, сформованих умінь і навичок, їх удосконалення та поглиблення відповідно до

результативності реальних комунікаційних процесів.

**Висновки.** У процесі пошуків місця мовленнєвого розвитку в структурі комунікативної компетентності школяра ми дійшли таких висновків: 1) поняття “мовна компетенція / компетентність”, “мовленнєва компетенція / компетентність”, “комунікативна компетенція / компетентність” мають семантичні й структурні відмінності та перебувають у ієрархічних відношеннях; 2) рівень мовленнєвого розвитку особистості: а) свідчить про відносну якість набутих знань, сформованих умінь і навичок; б) удосконалюється та поглиблюється з огляду на результативність / нерезультативність реальних комунікаційних процесів; 3) мовленнєвий розвиток відбувається у процесі мовленнєвої діяльності, є визначальним складником мовленнєвої, діяльнісної, а відтак і комунікативної компетентності.

**Перспективами подальших розвідок** вбачаємо аналіз продуктивних методів навчання, визначальних для методики роботи з мовленнєвого розвитку учнів основної школи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : [монографія] / Бакум З. П. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 338 с.
2. Голуб Н. Б. Компетентнісне навчання – це актуально / Н. Б. Голуб // Дивослово. – 2012. – № 6. – С. 60–62.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс] // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів освіти] / Караман С. О. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
6. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Кучеренко Ірина Анатоліївна. – Херсон, 2015. – 570 с.
7. Кучерук О. А. Лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності учнів основної школи [Електронний ресурс] / О. А. Кучерук // Вісник Прикарпатського університету. – 2013. – Випуск XLIX. Серія : Педагогіка. – С. 184–189. – Режим доступу : [http://eprints.zu.edu.ua/10392/1/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F\\_2013.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/10392/1/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%80%D0%BF%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_2013.pdf).
8. Мамчур Л. І. Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки / Л. І. Мамчур // Педагогічні науки. – Херсон, 2006. – Вип. 42. – С. 193–197.
9. Окуневич Т. Г. Комунікативна основа навчання учнів української мови [Електронний ресурс] / Т. Г. Окуневич // Матеріали XXXIII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції “Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку” : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2017. – Вип. 33. – С. 143–146. – Режим доступу : <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/123456789/4501/1/%D0%9E%D0%BA%D1%83%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87%20%D0%A2.%D0%93%20%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D1%81%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>
10. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / [Пентиліук М. І., Горошкіна О. М., Мордовцева Н. В., Нікітіна Н. В., Попова Л. О.] ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.

*Стаття надійшла до редакції 10.02.2018*

УДК 37.034

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-86-91

О. Г. Литвиненко,

здобувач

(Київський університет імені Бориса Грінченка)

## ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

### Анотація

У статті розглянуто поняття “соціальна активність молодшого школяра”, “технологія”. Проаналізовано наукові підходи вчених щодо створення технології формування соціальної активності молодшого школяра. Обґрунтовано логіку впровадження технології формування соціальної активності молодших школярів у позаурочну виховну діяльність. Запропонована технологія формування соціальної активності молодших школярів передбачає її реалізацію в три етапи: орієнтувально-мотиваційний, операційно-пізнавальний і контрольньо-оцінний. Кожен з них має свої цілі та завдання.

**Ключові слова:** соціальна активність, технологія, молодші школярі, позаурочна виховна діяльність.

### Summary

In the article the concept “social activity of the younger school children”, “technology” are given. There have been analyzed approaches of scientists on forming of social activity at primary school children. There have been presented the logic of realization of this technology in forming of social activity at primary school children in the upbringing process.

**Key words:** social activity, technology, pedagogical conditions, primary school children, extracurricular upbringing activities.

**Постановка проблеми.** Сучасний стрімкий розвиток державності моделює новий етап розвитку сучасної освіти, що зумовлює суттєві зміни в теорії та практиці виховного процесу. Показниками ефективності сучасної виховної системи молодшої школи визнано особистість учня, його здатність взаємодіяти у приватній сфері, комфортне відчуття у колективі, рівень здатності комунікувати та соціально розвиватися, прагнути до саморозвитку, виявляти соціальну активність у повсякденній життєдіяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема соціальної активності особистості розкривається в працях філософів (В. Андрущенко, Ю. Волков, О. Кирилук, В. Коган, В. Мовчан, М. Вебер та ін.), педагогів і психологів (А. Макаренко, В. Сухомлинський, Б. Ананьев, К. Абульханова – Славська, О. Киричук, А. Мудрик, С. Тарасюк, Л. Петько та ін.).

**Метою та завданням статті** є розкриття особливості технології виховання соціальної активності молодших школярів у позаурочній виховній діяльності.

**Виклад матеріалу.** Соціальну активність (СА) молодшого школяра ми розуміємо як внутрішній регулятор його діяльності в соціумі. Соціальна активність є інтегрованою структурою, що складається з низки взаємозалежних та взаємообумовлених компонентів [4; 9; 10; 12; 15; 16; 17].

Запропонована нами технологія передбачає дослідження всіх аспектів навчально-виховного процесу, починаючи з постановки цілей, проектування, організації навчального процесу до перевірки ефективності створеної моделі.

Технологія формування СА молодших школярів є моделлю спільної роботи вчителя та учнів [1; 7; 8] з організації та проведення процесу виховання за умови забезпечення комфорту для всіх суб'єктів педагогічної діяльності.

Метою розробленої нами технології стало створення умов для забезпечення спрямованості позаурочної діяльності закладів середньої освіти на формування СА, конструктивної взаємодії молодших школярів; педагогічна підтримка їх у вияві соціальної активності на основі партнерської взаємодії; підготовка педагогів до формування СА учнів.

В основу експериментальної технології нами покладені такі принципи: *цілісності, системності, послідовності* (широкий вибір освітніх програм, форм організації навчання та ін.); *фундаменталізації* (підсилення взаємозв'язку теоретичної та практичної підготовки молодшого школяра до життєдіяльності, глибоке й системне засвоєння теоретичних знань); *індивідуалізації* (урахування і розвиток особистісних особливостей школярів в усіх формах взаємодії з ними в процесі виховання); *модульності* (навчання здійснюється за окремими функціональними вузлами – модулями, призначеними для досягнення конкретних дидактичних цілей).

У ході експериментальної роботи була обрана така логіка втілення технології формування СА молодших школярів: 1) визначення загальної мети формування соціальної активності, а також кожної її складової; 2) добір та дидактичне обґрунтування змісту виховного процесу відповідно до поставленої цілі; 3) реалізація змісту шляхом упровадження доцільних форм, методів, засобів, які забезпечені об'єктивними методиками контролю якості досліджуваного явища.

Розроблена технологія передбачає її реалізацію в три етапи: орієнтувально-мотиваційний, операційно-пізнавальний і контрольо-оцінний, кожен з яких має свої цілі та завдання.

Наголосимо, що допоміжним засобом, який використовується на всіх етапах виховання, є спецкурс “Заговори, щоб я тебе побачив”, який знайомить молодшого школяра зі знаннями про людину, себе, механізми взаємодії з оточуючими, вироблення умінь та навичок виховання соціальної активності, формування загального уявлення про соціальну активність.

Введення цього спецкурсу в освітній процес спрямувало виникненню зв'язків між предметами “Я у світі”, “Літературне читання”, “Риторика” та зумовило необхідність установа міжпредметних зв'язків.

У процесі викладання курсу “Заговори, щоб я тебе побачив” у молодших школярів підвищується мотивація до оволодіння знаннями, уміннями та навичками через ефективну навчально-пізнавальну діяльність.

Розвивальний курс складався з декількох розділів: “Я – особлива дитина”, “Я вчуся партнерської взаємодії”, “Моє комунікативне “Я” тощо. Заняття кожного з розділів включає в себе теоретичну частину та низку практичних вправ, ігор, тестів, завдяки яким молодші школярі оволодівають навичками самоаналізу, саморегуляції та розуміти інших. На заняттях діти вчаться саморегуляції власного настрою, емоційного стану; у них формується власна думка; відбувається процес засвоєння знань і вмінь соціальної взаємодії.

Перший етап (*орієнтувально-мотиваційний*) технології формування СА, розглядався нами як “*входження*” дитини у виховне середовище закладу загальної середньої освіти та передбачав досягнення таких цілей:



формування мотивів і цінностей співпереживання міжособистісних взаємин соціальної активності в молодших школярів; розуміння значущості знань про соціальну активність з метою прояву їх у процесі життя.

Основними завданнями *орієнтувально-мотиваційного етапу* є адаптація (набуття нових компетенцій) до умов виховання в закладі загальної середньої освіти; оволодіння знаннями про соціальні цінності, моделі та норми поведінки, партнерську взаємодію; розвиток умінь здобувати та поширювати ці знання.

Як форму навчання ми використовували міні-бесіди зі школярами початкової школи на тему “Ставлення до себе”, “Я і моя сім'я”, “Подаруй усмішку!”, “Який я”, “Якби я був..., щоб я зробив”, які сприяли формуванню позитивної установки вихованців щодо соціальної активності, підвищення рівня їх знань про соціальні цінності, моделі, культурні норми, правила поведінки.

Тож одним із джерел отримання знань про СА в молодших школярів є казка. Народні українські казки; зарубіжні народні, літературні чи авторські казки; українські авторські або літературні; віршовані казки та мультфільми формують позитивне ставлення до оточення, дають знання про соціальні норми та відповідають потребам і внутрішньому світу дитини.

Згідно з нашими припущеннями важливою умовою виховання СА в молодших школярів у позаурочній виховній діяльності є активне та цікаве їх долучення до обговорення моральних, етичних норм та правил, формування емоційно-ціннісного, позитивного ставлення до себе та оточення, моделей та правил поведінки. Тому художня література є ефективним виховним засобом у формуванні соціальної активності молодших школярів, сприяє формуванню в дитини емоційного ставлення оточення, себе, соціальної поведінки, оскільки одночасно є сукупністю знань і почуттів. Художня дитяча література є підґрунтям для формування в дітей знань, уявлень про СА особистості, яка за допомогою сюжетно-образної форми розкриває відносини між людьми, даючи приклад поведінки прийнятої в соціумі.

Метод “Асоціативний куц”, або “Гронування”, застосовується для входження в тему, яка буде розглядатися. Відмінністю від “Мозкової атаки” є спонукання дітей вільно й відкрито думати з певної теми, предмета, образу, при цьому важливу роль відіграють почуття, ставлення, емоції. Цей метод формує асоціативну форму мислення.

Ефективним у формуванні СА молодших школярів є використання методу таблиця “Знаємо. Хочемо знати. Дізналися”.

Стратегія передбачає: 1) постановку власних запитань з цієї теми, за допомогою яких виявляється зацікавленість молодших школярів будь-якою стороною питання; 2) стислий запис інформації з теми, отриманої під час бесіди, обговорення; 3) стратегічне покрокове планування можливих шляхів виховання.

Звичайно, не всі діти в першому класі можуть писати, тому їм було запропоновано використовувати малюнки. Учні, які вже можуть записувати, допомогли виділити ключові слова та скорочувати їх. Важливим моментом цієї стратегії є, що на дошці поруч з думками дітей записували їх імена, для підвищення власної самооцінки дитини. Також перевага стратегії тому, що перетворює монологічну розповідь вчителя на діалог “учень-учитель”, “учень-учень”, “учень-учитель-клас”.

Другий етап (*операційно-пізнавальний*) є логічним продовженням мотиваційного етапу і включає досягнення таких цілей: 1) підтримання



позитивного ставлення до прояву СА; 2) розвиток у молодших школярів соціальних, комунікативних умінь, толерантної та емпатійної установки; 3) поглиблення знань щодо вияву соціальної активності.

Однією з провідних технологій нової української школи є стратегія “Кубування”. Для цього використовується кубик, на кожній грані якого написано вказівки: опишіть, порівняйте, встановіть асоціації, проаналізуйте, знайти застосування, запропонувати аргументи “за” або “проти”. У молодшій школі завдання слід пояснювати в доступних для дітей формулюваннях. Використання граней слід починати від менш складних завдань (з огляду на мовленнєву діяльність) до більш складних.

Серед різноманітних форм та методів ефективними у формуванні СА є вправи. Застосовуючи їх, у експериментальній роботі доводяться до автоматизму певні необхідні дії, що виконуються багаторазово з позитивними емоціями.

“Мозкова атака” відноситься до ефективних методів колективної діяльності. Основною метою є збирання якомога більшої кількості ідей, не оцінюючи їх, звільняючи від інертності та стереотипів мислення. Дітям пропонується згадати все, що вони знають або думають з певної теми обговорення, при цьому вчитель не задає жодних запитань. Важливо записувати всі ідеї та думки на дошці та класифікувати їх по закінченню.

У дітей молодшого шкільного віку переважають ігрові інтереси, гра займає значне місце серед різних форм і методів виховання СА, завдяки чому вони втілюють можливість переробити реальне життя, пізнати світ, відчують щохвилинну радість і можливість фантазувати; формує та закріплює вміння, здібності, знання щодо соціальних функцій у майбутньому.

“В основі виховання молодших школярів перебуває взаємодія дітей і дорослих – гра, спільна праця, пізнання, спілкування”, – зазначено в Концепції нової української школи [2, с. 38].

Отже, розвиток СА завдяки сюжетно-рольовій грі має сприяти створенню предметно-ігрового середовища, комфортного віку дитини, яке допомагає змодельовувати соціальні взаємовідносини та навчитися орієнтуватися в них. Дитячі емоції та яскраві враження від подій та явищ у подальшому стають змістом сюжетно-рольової гри, за якої внутрішні переживання, усвідомлення та вербалізація їх дає можливість зрозуміти зміст проблемних ситуацій і можливість подивитись на неї з іншого боку. Ігрова діяльність ефективно розвиває в дітей молодшого шкільного віку вміння міжособистісної взаємодії, прояву соціальних навичок.

Рольова гра як метод має більше переваг у молодшому шкільному віці, ніж недоліків. Це спрощена модель реальності дитини, взяті ситуації з життя або з художньої літератури. Сюжет гри пов'язаний з моральною проблемою, яка потребує розв'язання. Результатом гри є розвиток комунікативних якостей, висловлювання та аргументування власних думок іншим, творчих здібностей, взаємодія. Формуються та розвиваються особистісні якості: творчість, індивідуальність, толерантність, самооцінка, соціально-комунікативні навички та вміння, самоповага [14].

Театралізована гра [5; 6] є різновидом сюжетно-рольової гри зі змістом, сюжетом, роллю, творчим задумом, організацією та взаємостосунками. Відмінністю від сюжетно-рольових ігор є розвиток гри за заздалегідь підготовленим сценарієм, який ніби підпорядковує гру, основою якого є зміст

казки, оповідання, вірша чи пісні. Спрямованість цих ігор комунікативна, соціальна та моральна, яка має відображається у художніх творах, казці та втілюється в імпровізованих інсценізаціях дітей, набуття морального досвіду, поведінки, підпорядкування соціальним нормам дитини в результаті сприйняття особистісних та інтерактивних здібностей.

Однією з форм виховної роботи є гра-бесіда, що активізує емоційно-розумові процеси, тим самим поєднуючи уяву, слова, дії, думки дитини, виховує уміння уважно слухати і чути вчителя, його запитання, фокусуватися та розуміти зміст розмови, чути відповіді інших дітей, доповнювати їх, висловлюючи власну думку. За допомогою гри-бесіди доносяться норми та правила поведінки в соціумі, у різних життєвих ситуаціях, правила спілкування в суспільних місцях.

Новаторською методикою нової української школи є LEGO – “Шість цеглинок”. Виконуючи цікаві завдання за допомогою набору з шести різнокольорових цеглинок, діти тренують пам'ять, розвивають моторику і мислять творчо. Крім того, використання цієї технології дає можливість адаптувати і, звичайно, створювати власні завдання відповідно до вмінь та інтересів дітей, описувати детально свої дії, надавати чіткі й зрозумілі інструкції, пояснювати свої міркування, розповідати історії, які допомагають спілкуватися з іншими і виражати власні думки. Молодші школярі вчать співпрацювати, що виражається у вмінні працювати в парах чи групах, умінні ділитися матеріалами, вчитися у своїх однолітків, дослухаючись до їхніх ідей та пропозицій, розподіляти ролі та обов'язки [14, с. 4].

На етапі рефлексії ми застосовували “Сенкан”. Така форма роботи покращує емоційний фон молодшого школяра, розвиває вміння узагальнювати, надає можливість перевірити набуті знання, перетворюючи нові знання на власні.

Ураховуючи поставленні завдання у вихованні СА молодших школярів, нами обиралися й інші форми та методи. Як показав експеримент, однією з ефективних форм виховання СА є виховні ситуації, де вчитель подає приклад у спілкуванні з вихованцями, демонструє уміння створення позитивного емоційного фону, коли емпатійні, комфортні та емоційно-відверті взаємостосунки в дитячому середовищі стають запорукою ефективності впливу на виховання соціальної активності молодших школярів. Розігруючи міні-сценки, вони спираються на образне мислення та набутий власний досвід. Проблема морального вибору постає в дитини молодшого шкільного віку при обговоренні виховних ситуацій, у результаті яких дитина ототожнює себе з героєм, закладаючи глибокий зміст та пропонуючи власні варіанти виходу з неї.

Тож, *результативно-оціночний етап* став логічним продовженням попередніх етапів технології формування соціальної активності молодших школярів у позаурочній виховній діяльності.

**Висновки.** Викладений матеріал дозволяє зробити такі висновки: розроблена нами авторська технологія дозволила здійснити організовано процес формування в учнів початкової школи соціальної активності, яка виявлялась у партнерській взаємодії, толерантності, прагненні до набуття нових знань, організованості; розвинутих ціннісних орієнтирах.

Перспективи подальших досліджень полягають в експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування соціальної активності молодших школярів у позаурочній виховній діяльності

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Матвієнко О.В. Актуальні проблеми навчання та виховання учнів молодшого шкільного віку / О.В.Матвієнко. – Івано-Франківськ : НАІР, 2016. – 216 с.
2. НУШ: poradnyk dlya vchytelya [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>
3. Петько Л.В. Виховний потенціал методу ситуаційного аналізу (“Case study” method) у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. ; за ред. академіка В.І.Бондаря. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – Вип. 27. – С. 133–140.
4. Петько Л.В. Соціально-комунікативна активність підлітків: теорія і практика: [монографія]. К. : ВМУРОЛ “Україна”, 2010. – 268 с.; бібліогр. : С. 249–267.
5. Петько Л.В. XI Міжнародний дитячий конкурс з англійської мови “Good Luck!” / Л.В.Петько // Іноземні мови : наук.-метод. журн. / засн. Київський лінгвістичний ун-т і вид-во “Ленвіт” ; гол. ред. С.Ю.Ніколаєва. – К. : Вид-во “Ленвіт”. – 2006. – № 4. – С. 62–64.
6. Петько Л.В. Гурток “Мандрівники” та формування соціальної активності молодших школярів. / Л.В.Петько // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. ; редкол. В.В.Кузьменко та ін. – Херсон : КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”, 2018. – Вип. 37. – С. 173–179.
7. Петько Л. В. Туризм – справа захоплююча / Л.В.Петько // Рад. школа. – 1990. – № 11. – С. 25–29.
8. Петько Л.В. Філософсько-лінгвістичні ідеї розуміння міжлюдської комунікації у соціальному середовищі / Л.В. Петько // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія “Філологічна” : зб. наук. праць / укл. І.В.Ковальчук, Л.М.Коцюк, С.М.Новоселецька. – Острог : Вид-во Національного ун-ту “Острозька академія”, 2015. – Вип. 53. – С. 309–312.
9. Тернопільська В. І. Соціально-комунікативна культура та її виховання у молодших школярів: навчально-методичний посібник. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 124 с.
10. Тернопільська В.І. Теоретичні засади реалізації ціннісного підходу у вихованні особистості / В.І.Тернопільська // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – 2016. – Вип. 88. – Ч. 2. – С. 118–121.
11. Тернопільська В.І. Толерантність як складова соціально-комунікативної культури особистості / В.І.Тернопільська // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І.Франка. – 2008. – № 40. – С. 92–95.
12. Тернопільська В.І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Тернопільська Валентина Іванівна. – К., 2009. – 573 с.
13. Тернопільська В.І. Толерантність як детермінанта формування соціальної активності особистості / В.І.Тернопільська, О.Г. Литвиненко, О.Ю. Пономарьова // Topical issues of social pedagogy: Collective monograph. – CARICOM, Barbados, 2017.
14. “Шість цеглинок” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://www.lego.com/r/legofoundation//media/lego%20foundation/downloads/six%20bricks/sixbricks\\_ua\\_.pdf?l.r2=-217431183](https://www.lego.com/r/legofoundation//media/lego%20foundation/downloads/six%20bricks/sixbricks_ua_.pdf?l.r2=-217431183)
15. Matviienko Olena. Pedagogical situations and tasks as means of training for professional activity / Olena Matviienko // Economics, management, law : challenges and prospects: Collection of scientific articles. Psychology. Pedagogy and Education. – Discovery Publishing House Pvt. Ltd., New Delhi, India. 2016. – P. 204–208.
16. Matviienko Olena. Pedagogy of partnership in the process of setting new Ukrainian school / Olena Matviienko // Challenges and opportunities of scientific thought development: Collection of scientific articles. – GPG Publishing Group, Pretoria, South Africa, 2017. – P. 151–156.
17. Ternopilskaya V.I. The role of self-government in development of leadership qualities among students / V.I. Ternopilskaya // Problems of development modern science: theory and practice: Collection of scientific articles. – EDEX, Madrid, España, 2016. – P. 327–330.

*Стаття надійшла до редакції 27.02.2018*

УДК 373.3.015.31:316.77

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-92-97

Л. В. Петько,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова)

[petkoluda2015@gmail.com](mailto:petkoluda2015@gmail.com)

## ДЕРЖАВНИЙ СТАНДАРТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В РАКУРСІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДИТИНИ

### Анотація

З вересня 2018 р. всі першокласники країни навчатимуться за новим Державним стандартом початкової загальної освіти, тому автор акцентує увагу на шляхи розвитку соціальної активності учнів початкової школи, розглядаючи освітні галузі, що окреслено в Стандарті: 1) мовно-літературна; 2) математична; 3) природнича; 4) технологічна; 5) інформатична; 6) соціальна і здоров'язбережувальна; 7) фізкультурна; 8) громадянська та історична; 9) мистецька. На прикладі пісні "Машина" А. Філіпенка представлено формування соціальної активності учнів у чотирьох освітніх галузях: *мистецькій, соціальній, здоров'язбережувальній і природничій*.

**Ключові слова:** Державний стандарт початкової освіти, учень, соціальна активність, соціально-комунікативна активність, освітні галузі.

### Summary

From September 2018, all first-formers in Ukraine will study under the new State standard for elementary education, therefore the author focuses on the ways of developing social activity in elementary school pupils, considering the educational areas outlined in the standard: 1) language and literary; 2) mathematical; 3) natural science; 4) technological; 5) informatics; 6) social and health safety; 7) physical education; 8) civil and historical; 9) artistic. The example of the song for children "Machine" by A. Filippenko shows the steps of social activity formation in primary school children in four educational areas: artistic, social, health safety, and natural science.

**Key words:** State standard for elementary education, primary school children, social activity, social and communicative activity, educational branches.

**Постановка проблеми.** Соціальна активність особистості як одна із форм прояву активності людини в соціумі широко досліджується в наукових колах. Соціальна активність (СА) є внутрішньою детермінантою особистості, саме *внутрішньою*, яку треба плекати, формувати, розвивати в дитині те, що дала природа (тому і приходять на пам'ять слова Тараса Бульби, "що дав тобі Бог і що тільки є в тобі..." [3, с. 58]), а не та СА, з якою ми зараз доволі часто стикаємося в українському соціумі, яка дуже активно виказується зовнішньо, ніби правильно, але вчинки, дії людини свідчать про те, що це не так.

Чи не рано говорити стосовно розвитку соціальної активності у дітей, які щойно підуть до школи або навчаються тільки в початковій школі? На нашу думку, не рано. Про це йдеться і в Державному стандарті початкової освіти (ДСПО) [1], за яким наступного 2018/19 навчального року початкова школа перейде до організації навчально-виховної діяльності, де чітко визначено, що метою початкової освіти є "гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, виховання загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму,

розвиток самостійності, творчості та допитливості” [13, с. 4], який ґрунтується на таких принципах: 1) презумпція талановитості дитини; 2) цінність дитинства (відповідність освітніх вимог віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема і гру); 3) радість пізнання (організація пізнавального процесу, що приносить радість вихованцеві, збільшення часу на рухову активність і творчість дитини, використання в освітньому процесі дослідницької та проектної діяльності); 4) розвиток особистості (плекання самостійності та незалежного мислення, розвиток у дітей самоповагу та впевненості в собі); 5) здоров'я (формування здорового способу життя і створення умов для фізичного й психоемоційного розвитку дитини); 6) безпека дитини.

У межах заявленої теми виокремимо *ключові слова*, які виголошено вище в Стандарті: *виховання загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток активності (не тільки рухової, соціально-комунікативної, але й дослідницької!), самостійності, талантів, творчості, допитливості, самоповаги у дитини*. Останні – це особистісні детермінанти індивідууму, які і характеризують рівень сформованості соціальної активності особистості – поки що учня початкової школи (у контексті нашого розгляду), а далі – з кожною сходинкою зростання, вихованості СА у процесі життєдіяльності людини.

Тож, **мета статті** – розглянути напрямки формування соціальної активності учнів початкової школи відповідно до завдань, окреслених у ДСПО. З огляду на складність заявленої теми зосередимося на програмних моментах, виголошених у Стандарті.

**Виклад матеріалу.** Українськими вченими формування СА особистості учня початкової школи розглядається як процес засвоєння школярами “соціального досвіду, в ході якого він перетворює соціальний досвід у власні цінності та орієнтації, вибірково вводить у свою систему поведінки ті норми і шаблони поведінки, які прийняті в суспільстві або групі” [14].

У соціологічному словнику-довіднику сутність соціальної активності (СА) визначається як одна із ліній зв'язку людини між собою і соціальним середовищем, як характерна риса способу життєдіяльності соціального суб'єкта (особистості, соціальної групи, історичної спільноти, суспільства), що відображає рівень спрямованості здібностей, знань, навичок, концентрації вольових, творчих зусиль на реалізацію невідкладних потреб, інтересів, мети, ідеалів, завдяки освоєнню, збереженню, руйнуванню традиційних або створенню нових умов, життєво важливих зв'язків з природним і соціальним середовищем, формуванню особистих соціальних якостей [13, с. 89].

У контексті нашого розгляду із наведеного визначення можна виокремити те, що індивід тісно взаємодіє й пов'язаний із соціальним середовищем, а також СА – це риса, яка відображає спрямованість набутого в процесі виховання і навчання на вибудовування важливих зв'язків із навколишнім світом і людьми, що, у свою чергу, сприяє формуванню соціальних якостей особистості.

Вихованець, перебуваючи в умовах закладу освіти, знаходиться під впливом соціально-комунікативних відносин, залучається до них шляхом організованої педагогами цілеспрямованої освітньої діяльності, де також відбувається і самовиховання особистості, розвитку її внутрішніх якостей.

Дитину не можна ізолювати, вона прагне комунікації, відкрита світові у своїх прагненнях його пізнавати і вчиняти по-доброму.

Тому соціально-комунікативна активність (СКА) як системне утворення містить чотири компоненти: афективний, праксеологічний, когнітивний і аксіологічний (О. Киричук, С. Тарасюк та ін.).

Ми пропонуємо визначати критерій СКА як співвідношення діяльності й самодіяльності в процесі міжособистісної взаємодії; переважання зовнішніх і внутрішніх спонук; домінування в діяльності репродуктивних або творчих компонентів; пристосування до обставин або творіння їх; співвідношення стійкого прояву певної якості особистості в поведінці, дійсності, соціально-комунікативній діяльності. Проблема критеріїв СКА дискусійна, але без сумніву має комплексну природу. Початковими показниками цього феномена ми розглядаємо соціальну спрямованість і самодіяльний характер прояву суб'єктом активності.

Відповідно до наведених критеріїв можна виділити основні ознаки соціально-комунікативної активності: готовність вихованця ініціативно включитися в усі види діяльності (фізично-оздоровча, художньо-образна, предметно-перетворювальна, навчально-пізнавальна, соціально-комунікативна, суспільно корисна, національно-громадянська) в процесі міжособистісної взаємодії (класифікації видів діяльності за О. Киричуком); прагнення оволодіти для цього уміннями, навичками, отримати знання; активна позиція в міжособистісних стосунках; негативне ставлення до антигромадських вчинків і негативних якостей особистості учня; ініціативність, відповідальність і самостійність у виконанні суспільної справи, комунікативність [10, с. 323]

Отже, якщо СА є загальною соціологічною категорією, яка відображає атрибутивну властивість соціального об'єкта, обумовлює його здатність до соціальної діяльності і виявляється в ній, то СКА можна визначити як "стійке, особистісне утворення динамічного характеру, що репрезентує інтегральну якість особистості, яка складається з комплексу емоційно-почуттєвих, інтелектуальних, характерологічних властивостей і якостей, що проявляються у вільному, свідомому й ініціативному, внутрішньо необхідному спілкуванні індивіда із собі подібними" [10, с. 324].

Це визначення ми розглядаємо як онтологічне, бо воно містить уявлення про носія цієї властивості, і про те, що вона сутнісна. СКА ми розглядаємо як властивість соціального суб'єкта, яка реалізовує його здатність до соціальної діяльності і виявляється в груповій діяльності та самодіяльності суб'єкта в процесі міжособистісної взаємодії. Конкретизуємо наведене визначення соціально-комунікативної активності: 1) ціннісне ставлення суб'єкта до суспільства є тією атрибутивною властивістю особистості, яка обумовлює її включення в соціальну діяльність; 2) як ціннісне ставлення виступають: ціннісні орієнтації, потреби та інтереси, соціальні установки, мотиви, мета – все те, що є й характеризує свідомість, самодіяльність, цілеспрямованість, самостійність діяльності [10, с. 324–325].

Тому, як результат наукових пошуків автора подаємо розуміння нами концептів "Соціальна активність" і "Соціально-комунікативна активність" у монографії (2010) [11] та публікаціях [2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

Учень початкової школи щиро бажає пізнавати світ, бути активним у

соціумі, робити вчинки, наслідувати позитивні приклади інших.

Отже, згідно з Державним стандартом початкової освіти зміст освіти групується за такими освітніми галузями: 1) мовно-літературна; 2) математична; 3) природнича; 4) технологічна; 5) інформатична; 6) соціальна і здоров'язбережувальна; 7) фізкультурна; 8) громадянська та історична; 9) мистецька [12, с. 5]. Це дозволяє нам сконцентрувати увагу в процесі виховання СА в учня початкової школи на такі освітні галузі: 1) мовно-літературна; 2) природнича; 3) соціальна і здоров'язбережувальна; 4) громадянська та історична; 5) мистецька.

У Стандарті розглядаються такі наскрізні вміння в розвитку учня: 1) розв'язую проблеми; 2) критично мислю; 3) творчо мислю (креативність); 4) співпрацюю; 5) ефективно спілкуюся; 6) розвиваю власний емоційний інтелект; 7) досліджую; 8) організовую свою діяльність; 9) рефлексую; 10) читаю вдумливо [12, с. 9].

Звертаючи увагу на обмеженість викладу матеріалу в рамках статті, зосередимося на таких галузях освіти як *мистецька, соціальна, здоров'язбережувальна і природнича*.

*Мистецька галузь.* Наведемо приклад розвитку соціальної активності в першокласників у процесі розучування пісні «Машина» А.Філіпенка на уроках «Музики»:

Ми зібралися гуртом,  
Сіли у машину  
Голубе наше авто  
Мов на крилах лине!

Приспів: *Бі-бі-бі! Бі-бі-бі*  
*Мов на крилах лине!*  
*Бі-бі-бі! Бі-бі-бі*  
*Мов на крилах лине!*

Гарно сонце зустрічать,  
Ранком над полями.  
Ведмежатко погулять,  
Їде разом з нами.

Може, для читача стане несподіваним хід наших думок, але в цій короткій пісні можна завдяки гри (ігровий метод є домінуючим у початковій школі) охопити чотири освітні галузі, а саме: *мистецьку, соціальну, здоров'язбережувальну і природничу*.

Для *мистецької галузі освіти*, метою якої є розвиток емоційно-почуттєвої сфери, формування системи цінностей (духовних, культурних, національних, естетичних) у процесі пізнання та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті; плекання пошани до національної і світової мистецької спадщини. До загальних цілей віднесено: *учень / учениця*; 1) виявляє художньо-образне, асоціативне мислення в процесі художньо-творчої діяльності через образотворче, музичне та синтетичні види мистецтва; 2) пізнає мистецтво, інтерпретує художні образи, набуваючи досвіду емоційних переживань, виявляє ціннісне ставлення до мистецтва; 3) пізнає себе через художньо-творчу

діяльність та мистецтво [12, с. 23].

У процесі розучування пісні учень залучається до хорового співу (що є міжособистісною комунікацією, діяльністю в малій соціальній групі, яка підпорядкована диригенту (керівнику), дитина виявляє художньо-образне, асоціативне мислення, знайомиться з творчістю композитора, навчається характеризувати музичні засоби, які використав композитор.

*Соціальна галузь освіти* криється в словах пісні “Ми зібралися гуртом, сіли у машину”. Ми маємо малу соціальну групу (клас), яка зібралася на екскурсію. Далі йде *здоровязбережувальна галузь освіти*: “сіли у машину. Голубе наше авто, мов на крилах лине!”

Метою *соціальної та здоровязбережувальної галузі освіти в ДСПО* окреслено: розвиток самозарадності учня/учениці через особисту ідентифікацію, активну громадянську позицію, підприємливість, застосування моделі здорової поведінки, відстоювання інтересів особистого, сімейного й суспільного здоров'я, безпеки, добробуту та сталого розвитку.

Окреслено такі загальні цілі: учень/учениця дбає про особисте здоров'я й безпеку, реагує на діяльність, яка становить загрозу для життя, здоров'я, добробуту власного і тих, хто його/її оточує; обмірковує альтернативи, прогнозує наслідки, ухвалює рішення з користю для здоров'я, добробуту та безпеки власного та інших; робить аргументований вибір на користь здорового способу життя, аналізує й оцінює наслідки та ризики; виявляє підприємливість та діє етично для поліпшення здоров'я, безпеки та добробуту [12, с. 18].

Пісня “Машина” стимулює дітей застосовувати моделі здорової поведінки, дбати про особисте здоров'я й безпеку, реагувати на діяльність, яка становить загрозу для життя, здоров'я, добробуту власного й тих, хто дитину оточує; збереження суспільного здоров'я і безпеки під час їзди в автотранспортних засобах, як-то: не можна висовуватися з вікон, махати руками, викидати сміття під час руху, залишати своє місце, ходити по салону, знати місце знаходження аптечки, тримати докільця в чистоті та ін.

І нарешті *природничу галузь освіти* ми вбачаємо в словах пісні “Гарно сонце зустрічатиме ранком над полями, ведмежатко погулять їде разом з нами”.

Мета цієї галузі – формування ціннісних орієнтацій щодо цілісності й різноманітності природи, ефективної, безпечної й природоохоронної поведінки в докільці, формування наукового мислення.

Визначено і загальні цілі: учень/учениця набуває досвіду дослідження природи; виявляє допитливість та отримує радість від пізнання природи; усвідомлює цілісність природи і взаємозв'язок її об'єктів і явищ, відповідально діє в природі; формує наукове, критичне, дивергентне мислення для розв'язування проблем природничого характеру [13, с. 14].

На нашу думку, на уроці “Музики” можна прослухати музичний твір П. Чайковського “Пролісок” і під час “екскурсії” на машині або туристсько-краєзнавчої екскурсії знайти галявину із справжніми пролісками, але заздалегідь приготувати і взяти з собою штучні проліски і “посадити” квіти, які занесені до Червоної книги під звуки музики. Для малечі така позаурочна діяльність стане відкриттям світу і подією, яка закарбується в пам'яті дитини на все життя.



**ЛІТЕРАТУРА**

1. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] / Постанова КМУ № 87 від 21.02.2018 року. – Режим доступу : [https://ru.osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/59891/](https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/)
2. Петько Л.В. XI Міжнародний дитячий конкурс з англійської мови “Good Luck!” / Л.В.Петько // Іноземні мови : наук.-метод. журн. / засн. Київський лінгвістичний університет і вид-во “Ленвіт” ; гол. ред. С.Ю.Ніколаєва. – К. : Вид-во “Ленвіт”. – 2006. – № 4. – С. 62–64.
3. Петько, Л. В. Єдність навчання і виховання у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету : монографія / Л .В. Петько. – Київ : Талком, 2017. – 337 с.
4. Петько Л.В. Гурток “Мандрівники” та формування соціальної активності молодших школярів. / Л.В.Петько // Педагогічний альманах: зб. наук. пр. ; редкол. В.В.Кузьменко та ін. – Херсон : КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”, 2018. – Вип. 37. – С. 173–179.
5. Петько Л.В. Коли здійснюються мрії (XII Міжнародний конкурс з англійської мови “GOOD LUCK!”) / Л.В.Петько // Обдарована дитина. – 2008. – № 8. – С. 20–22.
6. Петько Л.В. Педагогічні та виховні ідеї В.О.Сухомлинського у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В.Петько // Наукові записки. Серія “Психолого-педагогічні науки” / за заг. ред. проф. Є.І.Коваленко. Ніжинський держ. ун-т імені Миколи Гоголя. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. – № 3. – С. 181–187.
7. Петько Л.В. Підготовка майбутніх педагогів-вихователів до навчання іноземної мови дітей в дошкільних освітніх закладах / Л.В.Петько // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 23. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 111–115.
8. Петько Л. Програма роботи туристсько-краєзнавчого гуртка “Мандрівники”: методичні рекомендації. – К. : Вид-во “Логос”, 2007. – 42 с.
9. Петько Л.В. Професійна підготовка вчителів початкової освіти та формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л.В. Петько // Інноваційні технології в організації виховної роботи у початковій школі: Тр. Всеукр. наук.-практ. семінару (10 лютого 2016 р.), Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : ФОП Жовтий, 2016. – С.72–76.
10. Петько Л.В. Психолого-педагогічна сутність соціально-комунікативної активності особистості / Л.В.Петько // Педагогіка вищої та середньої школи: зб.наук. праць ; гол. ред. В.К.Буряк. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. – Вип. 15. – С. 315–328.
11. Петько Л.В. Соціально-комунікативна активність підлітків: теорія і практика: [монографія]. К. : ВМУРоЛ “Україна”, 2010. – 268 с.; бібліогр. : С. 249–267.
12. Проект Державного стандарту початкової освіти / МОН України. – К., 2017. – 57 с.
13. Соціологія: терміни, поняття, персоналії: навч.словник-довідник / За заг.ред. В.М. Пічі. – К. : “Каравела. Львів: Новий Світ – 2000”. – 2002. – 480 с.
14. Шафран О. В. Стилi спілкування педагогів, як фактор впливу на соціальну активність молодшого школяра [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://sites.google.com/site/socialnaactyvnist/>

**Стаття надійшла до редакції 17.02.2018**

УДК: 378:37

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-98-104

Ю. В. Смаковський,

старший викладач

(Бердянський державний педагогічний університет)

[yusmak45@gmail.com](mailto:yusmak45@gmail.com)

## ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ЗМІСТ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ З ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

### Анотація

У статті автор розкриває зміст та організацію проведеного констатувального експерименту щодо формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики. Науково обґрунтовує критерії, показники та рівні сформованості означеної проблеми. Аналізує результати констатувального експерименту та формулює відповідні висновки.

**Ключові слова:** педагогічна культура, констатувальний експеримент, етапи експерименту, критерії та показники, рівні, майбутні учителі музики, професійна підготовка.

### Summary

In the article the author has reveals the content and organization of diagnostic experiment conducted on the formation of the pedagogical culture of future teachers by means of spiritual music.

**Key words:** pedagogical culture, diagnostic experiment, stages of experiment, criteria and indicators, levels, future teachers of music, professional training.

**Постановка проблеми.** Проблема формування педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва набуває особливої актуальності в контексті пріоритетів і основних напрямків реформування вищої освіти. Ураховуючи зростаючу потребу суспільства у високоосвічених і свідомих учителях музичного мистецтва, вирішення проблеми формування їх педагогічної культури, набуття умінь і навичок творчої діяльності у сфері духовної музики стає соціально значущим.

В Україні важливість цієї проблеми підтверджується активним процесом реформування системи освіти, який розпочався прийняттям Закону України “Про вищу освіту” (№ 1556 – VII від 01.07.2014 р.); Постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266 “Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти”. Прийняті закони та відповідні чинні нормативні документи України сприятимуть переходу до якісної професійної підготовки; подальшому розвитку наукових досліджень в музично-педагогічній галузі, зорієнтованих на зростання особистості під час формування педагогічної культури і спрямованість кваліфікації випускників на відповідність міжнародному та європейському рівнів.

Музично-педагогічна культура – система, в якій інтегруються музичні та педагогічні знання, уміння і навички, що матеріалізуються в музичному навчанні й вихованні дітей на основі художньо-педагогічного спілкування [3, с. 7].

Проблема формування педагогічної культури майбутніх учителів є не новою, але досить складною і багатогранною, тому в сучасних умовах

оновлення й реформування системи освіти є досить актуальною й гострою.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У масиві досліджень з проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителя (Л. Арчажникова, І. Багаєва, С. Грозан, М. Елькін, І. Зязюн, Т. Іванова, С. Іващенко, Ю. Казаков, В. Лозова, О. Маркова, Н. Сегеда, М. Фалько та ін.) важливе значення надаємо розробкам з теорії педагогічної культури (Л. Воротняк, О. Гармаш, В. Гриньов, В. Мішеченко, М. Пічкур, О. Растригіна, О. Рудницька, Т. Сидоренко, Т. Ткаченко, С. Чорна та ін.).

Натомість, у системі вищої професійної освіти, незважаючи на наявний позитивний педагогічний досвід, проблема формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики дотепер залишається теоретично та практично актуальною й вимагає подальшої наукової розробки.

**Мета статті** полягає в розкритті організації та змісту констатувального експерименту з формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики, що проводився у вищих навчальних закладах України.

З метою визначення сучасного стану сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовних творів було здійснено констатувальний експеримент. У ньому брали участь 352 студенти 1-4 курсів напряму підготовки 6.020204 Музичне мистецтво Бердянського державного педагогічного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди", Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

План реалізації дослідно-експериментальної роботи передбачав послідовність, взаємопов'язаність і взаємозалежність кількох етапів дослідження, на кожному з яких вирішувались певні завдання, застосовувались педагогічні методи і прийоми. Нами визначено чотири етапи проведення констатувального експерименту, в ході яких вирішувались такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз документації (освітні стандарти, навчальні та робочі програми з підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, оновлених програм з музики ЗНЗ) з метою визначення ступеня наповненості їх змісту питаннями щодо завдань формування педагогічної культури студентів-музикантів засобами духовної музики.

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості педагогічної культури студентів-музикантів засобами сакрального музичного мистецтва.

3. З'ясувати сучасний стан сформованості педагогічної культури вчителів музичного мистецтва загальноосвітніх навчальних закладів за допомогою різних методів педагогічного спостереження.

4. Здійснити діагностику рівнів сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами сакральних музичних творів відповідно до розроблених критеріїв та їх показників.

З метою визначення обсягу включених до навчальних планів дисциплін, які забезпечують формування педагогічної культури студентів засобами духовної музики й місця релігійно-духовного навчання та виховання у навчальному процесі педагогічних вищих навчальних закладів, ролі

міждисциплінарного синтезу у формуванні педагогічної культури майбутніх учителів музики, нами здійснено теоретичний аналіз державних документів, навчальних планів і програм, підручників, навчальних посібників для ВНЗ тощо.

У Державному стандарті підготовки бакалаврів стверджується, що ОКХ є документом, “у якому узагальнюється зміст вищої освіти, тобто відображаються цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей” [2, с. 6].

В аспекті проблеми нашого дослідження є важливою представлена в стандарті вищої освіти система виробничих функцій з типовими задачами діяльності, якими повинен оволодіти випускник вищого навчального закладу. Вони охоплюють усі напрями підготовки фахівця і є фундаментом для формування педагогічної культури студентів засобами духовної музики, зокрема: дослідницька (підготовка до проведення дослідницької роботи, застосування історичної практики і теоретичних концепцій музичної інтерпретації); навчально-виховна (здійснення діагностики рівня фахової підготовки та індивідуальних особливостей студента, вдосконалення професійного рівня, застосування музично-слухових уявлень); організаційно-методична (організація комплексного виховання музиканта, застосування міждисциплінарних взаємодій, організація репетиційного процесу та концертної діяльності, організація начального процесу в спеціалізованих мистецьких навчальних закладах); навчальна та просвітницько-комунікативна (забезпечення засвоєння студентами знань, умінь і навичок з навчальних дисциплін; вивчення та пропаганда творів музичного мистецтва; збереження та оновлення музично-культурного середовища; створення морально-психологічного клімату в колективі, умов для самовираження особистості на рівні, відповідному її можливостям; підтримання комунікативності в навчальному процесі); музично-творча (здійснення репетиційного процесу та самостійної роботи студентів, створення спільно з партнерами оригінального продукту виконавського мистецтва для задоволення потреби людини в музично-естетичній насолоді; концертне виконання музичного твору, підвищення рівня професійної підготовки); контрольна (перевірка та аналіз результатів навчальної діяльності студентів; підтримка необхідного професійного рівня, удосконалення професійної майстерності) [2, с. 18-25].

У процесі проведення експериментальної роботи ми використовували інформацію багатьох дисциплін, які вивчаються студентами на факультетах мистецького спрямування, виходячи з того, що “навчальний процес необхідно будувати на міжпредметному ґрунті, оскільки міжпредметні зв’язки мають великий творчий потенціал (В. Максимова), а перенос інформації з одного предмета на інший є творчим актом (І. Лернер)” [4, с. 9].

З метою вивчення змісту формування педагогічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі навчання у вищих педагогічних закладах України нами проаналізовано навчальні плани та робочі програми тих курсів, які, на нашу думку, мають потенційні можливості для використання культуротворчого потенціалу духовної музики. У межах нашого дослідження ми опиралися на дисципліни циклу професійної і практичної підготовки з акцентуванням певних блоків їх змістових модулів, які сприяють формуванню

компонентів педагогічної культури студента-музиканта:

- “Історія світової музики” (зарубіжної та російської): знати музично-історичні процеси від Середньовіччя до сучасності, вільно орієнтуватися в художньо-естетичних та стильових особливостях музики різних країн і народів, духовні твори західноєвропейських та російських композиторів;

- “Історія української музики”: знати музично-історичні процеси від Середньовіччя до сучасності, вільно орієнтуватися у художньо-естетичних та стильових особливостях національної музики, духовні твори українських композиторів;

- “Аналіз музичних творів”: уміти аналізувати музичні твори, їх структуру і форму, музичне мислення, основи формотворення в духовній музиці;

- “Хорове диригування”: моделювати виконавські техніки та загальні методики диригування, формувати навички вокально-хорової роботи, оволодіти засобами спілкування з хором; вивчення, засвоєння відповідного репертуару на подальше його концертне (аудиторне) виконання, втілення емоційно-образної драматургії, передача емоційно-сміслового змісту, створення системи та визначення етапів роботи над твором, організація самостійної роботи;

- “Хоровий клас”: знати біографічні дані про авторів музики, текст, епоху, в яку вони жили, зміст твору, його ідею; музично-теоретичний, вокально-хоровий, виконавський аналіз; володіти видами диригентських жестів, засвоїти технології хорової практики, роботу з партіями, проведення репетицій та організація концертної діяльності; специфіка роботи над духовними творами.

На підставі проведеного теоретичного аналізу документації можна зробити висновок, що значна кількість студентів з ряду причин, на наш погляд, позбавлена можливості отримувати систематизовані знання та навички з пізнання, сприймання, розуміння й виконання творів сакрального музичного мистецтва.

Однією з найважливіших вимог до педагогічного експерименту є визначення критерію тієї властивості, на визначення якої спрямоване дослідження. Як відомо, критерій є ознакою, на основі якої проводиться оцінка або класифікація явища. Критерій є мірилом оцінки, судження; необхідною та достатньою умовою вияву або існування явища чи процесу. Розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен містити не тільки її ознаки, а й критерії, які проявляють визначеність тієї чи іншої ознаки в досліджуваному процесі або явищі [1, с. 43].

У межах нашого дослідження ми розуміємо критерії як ознаки, на основі яких проводиться класифікація змін, що відбуваються в процесі формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики й оцінка цих змін. Показником вважається характеристика певного аспекту критерію, які співвідносяться між собою як ціле та часткове. За проявом показників можна стверджувати про підготовленість студентів-музикантів до професійної діяльності взагалі.

Для виявлення ефективності формування педагогічної культури студентів-музикантів вищих педагогічних навчальних закладів на основі інтеграції досліджень філософів, істориків, педагогів, психологів

Л. Арчажнікової, І. Багаєвої, Е. Баллера, Л. Воротняк, С. Грозан, В. Гриньової, С. Іващенко, В. Орлова, О. Отич, Т. Рейзенкінд, Н. Сегеди, Т. Ткаченко, М. Фалько, С. Федорищевої, К. Щедролошевої та ін. щодо проблеми педагогічної культури та виміру її сформованості в студентів нами розроблено систему критеріїв оцінки сформованості педагогічної культури майбутнього вчителя музики.

Для характеристики рівнів педагогічної культури майбутніх учителів музики нами виділено чотири критерії: *емоційно-мотиваційний, когнітивно-аксіологічний, морально-світоглядний, діяльнісно-творчий*.

Оскільки всі критерії педагогічної культури майбутнього вчителя тісно взаємопов'язані, ми зробили висновок про те, що повністю розкритися вони можуть лише в контексті цілісної характеристики фахівця. При цьому цілісність таких критеріїв відбувається у взаємозв'язку духовного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва, сформованості педагогічних знань, умінь і навичок, педагогічних здібностей, потреби в педагогічній діяльності, розвиненості індивідуальних норм поведінки та творчої, емоційної активності.

Такий підхід слугував основою для визначення показників. Так, *показниками емоційно-мотиваційного критерію* виступають: розвиненість у студентів позитивної мотивації до змісту навчання, педагогічної діяльності, установки на підвищення рівня культури засобами духовної музики; потреба у гармонізації власної емоційної сфери при спілкуванні з духовною музикою, бажання навчити себе й учнів керувати своїми емоціями; сформованість внутрішньої потреби до самостійного набуття знань у сфері духовної музики та їх застосування для творчого перетворення дійсності.

*Показниками когнітивно-аксіологічного критерію виступають: системність знань про культуру людства, її складові та роль у професійній підготовці вчителя; розуміння художньо-естетичного змісту духовної музики та наявність особистісних оцінних ставлень до нього; знання про методику та практику використання культуротворчого потенціалу української духовної музики в школі.*

*Показниками морально-світоглядного критерію* в межах нашого дослідження виступають: розвиненість професійно-значущих особистісних якостей майбутнього учителя засобами спілкування з духовною музикою; сформованість художньо-ціннісним світом духовної музики гуманістичної педагогічної позиції; орієнтація особистості до морального вдосконалення, моральної свідомості, духовного підйому.

*Показниками діяльнісно-творчого критерію* формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики виступають: розвиненість педагогічних здібностей (творчих, перцептивних, організаційних) засобами духовної музики; оволодіння спеціальними умінями й навичками у сфері духовної музики (виконавськими, репертуарними); розвиненість музично-педагогічної творчості, оригінальність розв'язання творчих завдань у сфері оволодіння духовною музикою.

Відповідно до наявності критеріїв педагогічної культури майбутніх учителів ми виокремили чотири рівні її сформованості засобами духовної музики.

I рівень – початковий, характерний для студентів-музикантів, які мають початкові показники за більшістю критеріїв та показників педагогічної культури.

II рівень – ресурсний, характеризує студентів з позитивно-пасивним ставленням до майбутньої педагогічної діяльності та процесу фахової підготовки в університеті.

III рівень – імітаційний, характерний для майбутніх викладачів музичного мистецтва, які виявили позитивний інтерес до обраної професії та процесу формування педагогічної культури в університеті засобами духовної музики.

IV рівень – трансформаційний, притаманний майбутнім учителям музичного мистецтва, у яких сформувалася педагогічна культура.

Розроблені нами компоненти, критерії, показники та рівні сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики було покладено в основу третього та четвертого етапу констатувального експерименту.

Третім етапом констатувального експерименту був аналіз стану розвитку культуропедагогічної основи професійної діяльності вчителів музики загальноосвітніх навчальних закладів. З метою виявлення використання культуропедагогічного потенціалу духовної музики в школі проводилось анкетування, тестування, бесіди та опитування учителів музики, слухачів курсів підвищення кваліфікації та учнів 5–8 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Результати проведеного третього етапу констатувального експерименту показали, що вчителі музичного мистецтва мають недостатній рівень педагогічної культури для навчання і виховання учнів засобами духовної музики, зокрема до формування в них культури особистості. Вважаємо позитивним, що вони усвідомлюють значення навчання та виховання засобами духовної музичної спадщини на уроках музичного мистецтва, але є багато факторів, які заважають педагогічній та методичній організації цього процесу. Учителі-практики відчувають труднощі, пов'язані передусім з недостатнім рівнем сформованості їхньої педагогічної культури під час навчання у вищих навчальних закладах.

У ході четвертого етапу констатувального експерименту було діагностовано рівні сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами сакральних музичних творів, результати якого відображено в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Результати педагогічної діагностики рівнів сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики на констатувальному етапі експерименту**

Критерії сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва	Рівні сформованості, %								
	початковий			ресурсний		імітаційний		трансформаційний	
		%	кільк.	%	кільк.	%	кільк.	%	кільк.
Емоційно-мотиваційний	К	20,12	35	26, 22	46	42,64	75	11,02	19
	Б	20,24	36	24, 62	44	41,42	73	13,72	24
Когнітивно-аксіологічний	К	20,61	36	31, 32	55	38,92	68	9,15	16

	ЕГ	20,52	36	31,22	56	39,72	70	8,54	15
Морально-світоглядний	КГ	19,43	34	32,02	56	39,42	69	9,13	16
	ЕГ	19,78	35	32,20	57	39,55	70	8,47	15
Діяльнісно-творчий	КГ	22,29	39	30,29	53	37,14	65	10,28	18
	ЕГ	21,47	38	28,25	50	41,24	73	9,04	16
Загальна сформованість	КГ	20,61	36	29,96	51	39,54	70	9,89	17
	ЕГ	20,50	36	29,07	52	40,48	71	9,94	18

**Висновки.** Отже, результати констатувального експерименту демонструють домінантність початкового і ресурсного рівнів сформованості педагогічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами духовної музики за визначеними критеріями у КГ та ЕГ: за емоційно-мотиваційним (20,12%, 20,24% та 26,22%, 24,62% відповідно), когнітивно-аксіологічним (20,61%, 20,52% та 31,22%, 31,22% відповідно), морально-світоглядним (19,43%, 19,78% та 32,02%, 32,20% відповідно), діяльнісно-творчим (22,29%, 21,47% та 30,29%, 28,25% відповідно), що сумарно дало 20,6 % та 29,5 % відповідно. Це підтвердило неналежний стан підготовки студентів-музикантів у ВНЗ до культуропедагогічної діяльності та зумовило необхідність пошуку шляхів її удосконалення.

**Перспектива подальших пошуків у напрямку дослідження** є проведення формувального експерименту, спрямованого на реалізацію авторської методики формування педагогічної культури майбутніх учителів засобами духовної музики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-ге вид., переробл. і доповн.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
2. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра. Видання офіційне /Міністерство освіти і науки. – К., 2014. – 29 с.
3. Мішедченко В. В. Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.02 “Теорія та методика навчання музики і музичного виховання” / Мішедченко Валентина Василівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – 19 с.
4. Ткаченко Т. В. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя музики : автореф. дис... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т. В. Ткаченко; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2000. – 22 с.

**Стаття надійшла до редакції 09.02.2018**



УДК 373.3.016:[811.111:811.161.1]

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-105-111

**О. Л. Чеховская,**

диссертант

(Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко)

[leslen7@gmail.com](mailto:leslen7@gmail.com)

## **ТИПЫ УПРАЖНЕНИЙ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

### **Аннотация**

В статье текст рассматривается как стержневой компонент урока, на базе которого строится система упражнений. Описываются типы упражнений, направленные на формирование ключевых компетенций на интегрированных уроках родного и иностранного языков, что позволяет рассмотреть какое-либо явление действительности в системе.

**Ключевые слова:** интегрированное обучение, интегрированный урок, компетенция, иностранный язык, родной язык, система упражнений.

### **Summary**

The article deals with the types of exercises aimed at forming key competencies in integrated lessons of native and foreign languages. We describe the types of exercises developing key competencies in integrated lessons of native and foreign languages, which allows us to consider some phenomenon of reality in the system.

**Key words:** integrated learning, integrated lesson, competence, native and foreign languages, system of exercises.

**Постановка проблемы.** Интегрированное обучение родному и иностранному языкам в современной начальной школе во многом обусловлено нарастающим объемом информации, интенсификацией изучения материала, постоянной модернизацией и усложнением учебных программ. В подобных условиях интегрированное обучение, направленное на развитие коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – языковой, речевой, лингвистической, социокультурной, будет способствовать успешному овладению как родному, так и иностранному языками.

**Анализ исследований и публикаций.** При разработке системы упражнений представляется необходимым использовать упражнения по развитию речи на неродном языке, которые влияют на специфику содержания обучения на интегрированных уроках родного и иностранного языков. И. Грузинская, И. Рахманов и др. выделяли языковые и речевые упражнения, исходя из того, что знания о строе языка предшествуют формированию умений и навыков в выборе языковых форм для создания собственных коммуникативных текстов в естественных жизненных ситуациях [2]. На основе учета методических особенностей акта речи и его компонентов М. Ильин выделял доречевые и речевые упражнения [3]; В. Скалкин – тренировочные (подготовительные, дриллы) и коммуникативные [10]; М. Успенский – имитационные (устное или письменное воспроизведение языковых единиц или отрезков речи), оперативные (аналитические, направленные на формирование пассивной речи и конструктивные, направленные на формирование активной речи) и коммуникативные [11] и др. Б. Лapidус, стремясь избежать разрыва

между языковыми и речевыми упражнениями, предложил комбинированное упражнение, представляющее собой одновременно и языковое, и речевое упражнение. В комбинированных упражнениях автор видел возможность одновременного подхода к закреплению языкового материала и развитию умения выражать свои мысли [6].

**Цель статьи** – представить типы упражнений для организации интегрированных уроков русского и английского языков.

**Изложение основного материала.** Важным в процессе оптимизации лингвистического образования на интегрированных уроках является эффективно построенная система упражнений, которая способна обеспечить формирование коммуникативной, речевой и языковой компетенций.

Каждый тип упражнений соответствует той цели, которой он служит, т. е. он может соотноситься либо с содержанием, либо служить формированию навыков общения, либо развитию умений выявлять грамматические категории и пр.

Текст является его стержневым компонентом урока, который определяет его содержание. На основе текста создается система упражнений, выполнение которых включает учащихся в процесс общения. Ситуации общения, вызванные содержанием прочитанного текста, стимулируют школьников к выражению своих мыслей и чувств.

Грамматический материал используется в качестве неотъемлемого компонента, с помощью которого формируется коммуникативная и речевая компетенции учащихся. Как справедливо отмечает Л. Федоренко, "... синхронное развитие лексических (речевых) и грамматических навыков является одной из главных закономерностей усвоения языка и одним из главных положений современной теории речевого развития школьников" [12, с.29].

Для формирования коммуникативных и речевых умений учащихся важным является создание эффективной системы упражнений. В след за Т. Ладыженской под системой упражнений понимаем такую группу заданий, где "все упражнения целенаправлены, последующие опираются на предыдущие и поднимают детей на новый уровень овладения умением" [5]. Объясняя содержание понятия *упражнение*, ученые Т. Ладыженская [5], М. Львов [7], М. Пентилюк [9] и др. единогласны в определении его сущности, акцентируя, что это "виды учебной деятельности учащихся, ставящие их перед необходимостью многократного и вариативного применения полученных знаний" [7].

Мы придерживаемся точки зрения М. Успенского, который к коммуникативным относит такие формы и виды работы, как ответы (развернутые) на вопросы, различные ситуативные упражнения (в том числе и составление диалогов по ситуации), пересказы, изложения, сочинения, творческие работы по картинам и т.д. [11]

Использование текста в качестве основной дидактической единицы формирования коммуникативной компетенции предполагает определение содержания работы. Оно основывается на идее Ю. Караулова о многоуровневой организации языковой личности [4] и принципах анализа текста, предложенных И. Гальпериным [1].

Для работы над текстом мы предлагаем использовать языковые, речевые и коммуникативные упражнения. В таблице представлены типы упражнений,

которые использовались на интегрированных уроках русского и английского языков, и, как показала практика, оказались эффективными.

*Таблица 1*

**Типы упражнений для формирования языковой, речевой и коммуникативной компетенций на русском и английском языках на основе интегративного подхода**

№	Типы упражнений	Содержание
	<b>Языковые упражнения</b>	формирование орфографически правильного письма; анализ грамматических категорий; морфологический, синтаксический разбор языковых единиц и пр.
	<b>Речевые упражнения</b>	
1	орфоэпические	формирование правильного произношения слов, интонирование предложений и текста
2	конструктивные	построение синтаксических единиц методом замены каких-либо компонентов или введения новых, что способствует развитию речевых умений и обогащению словарного запаса
3	трансформационные	изменение порядка следования компонентов в структуре, редактирование текста
4	сознательного выбора слов с учетом речевой ситуации	выбор языковых средств в зависимости от цели, темы и стиля высказывания
5	перевод	перевод слов, предложений, текста с родного языка на иностранный и наоборот
	<b>Коммуникативные упражнения</b>	
1	аналитические	объяснение, обоснование, выяснение причины, цели, условия того, о чем говорится в тексте
2	репродуктивные	частичное, выборочное или полное воспроизведения содержания текста (отдельных фактов из текста)
3	творческие	расширение и домысливание представленных в тексте ситуаций; построение на основе авторского текста собственных текстов; оценочные высказывания, побуждающие выразить свое отношение к сообщаемому.

Орфоэпические упражнения на интегрированных уроках заключаются в воспроизведении услышанных единиц или отрезков речи. Данные упражнения направлены на формирование правильной и выразительной речи как на родном, так и на иностранном языке.

Конструктивные упражнения обеспечивают обогащение активного словаря учащихся. Они включают следующие задания: синонимическая замена; антонимическая замена; подбор однокоренных слов; отбор языковых средств на основе речевой ситуации; составление ситуативно-тематических групп слов; перестройка синтаксических конструкций; конструирование словосочетаний, предложений.

Синонимы призваны разнообразить речь, для этого они обладают богатыми возможностями. Они обогащают речь, делают ее более разнообразной, выразительной, точной и пластичной. Виды работ с синонимами могут носить разнообразный характер, но следует учитывать, чтобы они были направлены, как пишет М. Пентилюк, на подбор синонимических вариантов, их сопоставление и сравнение, замену одной синонимической единицы другой [9].

При выполнении *трансформационных упражнений* учащиеся дополняют, заканчивают высказывания, перестраивают текст, восстанавливают деформированный текст с учетом поставленной задачи. Для

выполнения подобных упражнений необходимо использовать небольшие тексты.

При выполнении *упражнений сознательного выбора слов с учетом речевой ситуации* учащиеся должны решить определенную речемыслительную задачу, связанную с выбором языковых средств в соответствии с темой, целью, типом и стилем высказывания. Обучение по разработанной методике подтвердило, что упражнения сознательного выбора слов с учетом требований речевой ситуации формируют механизмы коммуникативно корректного выбора языковых средств согласно задаче и условиям общения.

*Упражнения-переводы* являются неотъемлемым компонентом интегрированных уроков русского и английского языков. Важность данного вида работы заключается в формировании у учащихся умения сознательного применения правил, сопоставления языковых явлений, нахождение и установление особенностей связи слов, предупреждения ошибок. М. Успенский писал: “Упражнение, требующее значительных усилий мысли, позволяет получить продуцирование русского текста заданного содержания и объема текста, содержащего определенное количество изучаемых слов, категорий, форм и речевых моделей. Никакая другая работа творческого или полутворческого характера не может в этом отношении сравниться с прямым переводом” [11, с. 28].

Упражнения переводы на основе связного текста могут быть ситуативными, отражающими разнообразные жизненные акты общения. При разработке данных упражнений учитывались те трудности, с которыми сталкиваются учащиеся: неправильное конструирование словосочетаний и предложений, стилистическое своеобразие и варианты норм русского и английского языков.

Упражнения на развитие коммуникативной компетенции делятся на репродуктивные, аналитические и творческие.

Коммуникативные упражнения представлены следующими видами работы: решение вопросно-ответных ситуаций; определение темы и основной мысли текста, озаглавливание текста; нахождение главного предложения текста; составление высказывания по ключевым словам текста; дискуссионные упражнения; составление диалога по образцу; составление текста по заданной ситуации, ключевым словам, по заданной теме; устный рассказ по теме; пересказ текста.

Включая коммуникативные задания в систему упражнений, мы опираемся на то, что учебная речевая ситуация совершенствует умения отбирать соответствующие языковые средства уже непосредственно в естественных ситуациях общения.

Практика обучения показала, что тематика уроков и отобранные в соответствии с этим произведения должны быть актуальными и нравственно-ценностными для младших школьников.

Дидактический материал (литературные прозаические и стихотворные произведения определенной тематики русской и английской детской литературы, пословицы и поговорки, загадки, публицистические тексты и соответствующий языковой материал) представляет собой синтез речевого, языкового, литературоведческого материала и служит основой

оптимизации лингвистического образования учащихся младших классов. Это понимается нами как формирование коммуникативной, речевой и языковой компетенций учащихся на основе интегративного подхода к тематически организованному текстовому учебному материалу на русском и английском языках.

На базе текстового материала строится система речевых и коммуникативных упражнений, которые включают учащихся в процесс общения на русском и английском языках. Текстовый материал коммуникативных упражнений можно обогатить необходимыми грамматическими формами и конструкциями, но целью упражнения остается коммуникация. Таким образом, осуществляется внедрение приобретенных знаний и грамматических навыков в речевое умение, которое учащиеся могут реализовать в ситуациях речевого общения. Ситуации общения, обусловленные содержанием изучаемого литературного произведения, побуждают школьников к высказыванию, потребности в общении: участвовать в диалоге, передавать с помощью языковых средств свои мысли и чувства [8].

Приведем пример упражнений на интегрированных уроках русского и английского языков.

**Упражнение 1.** Ответьте на вопросы.

• Дарите ли вы своим родителям подарки? Делаете ли вы их своими руками или просите у родителей денег, чтобы их купить?

• Будут ли синонимами слова *презент, подарок, сувенир*?

**Упражнение 2.** Разберите по составу слово *подарок*. Подберите к нему однокоренные слова.

**Упражнение 3.** Определите значение слов: *смущение, раздражение, раскаяние, благо*.

**Упражнение 4.** Составьте словосочетания со следующими словами: подарок (кому?) ..., подарить (когда?) ..., сделать (когда?) ..., поехать (когда?) ..., приготовить (для кого?) ..., рисовать (для кого?) ...

**Упражнение 5.** Прочитайте и озаглавьте рассказ. Какой подарок девочка приготовила отцу?

Эта история случилась давным-давно в старой Англии.

Однажды отец раздраженно сказал своей четырехлетней дочери, что она обклеила золотой бумагой коробку, чтобы подарить отцу в день рождения. На следующее утро девочка принесла отцу коробку и сказала: "Папа, поздравляю тебя с днем рождения! Это тебе!" И она протянула ему золотую коробку.

Отец был невероятно смущен и раскаялся в своей несдержанности накануне, но, открыв коробку, он увидел, что она пуста. "Знаешь, когда ты даришь кому-то подарок, то внутри должно что-то находиться", – сказал он дочери.

Маленькая девочка подняла свои большие полные слез глаза и сказала:

– Коробка не пустая, папочка. Я положила туда мои поцелуи. Все они для тебя.

– От нахлынувших на него чувств, отец не мог говорить. Он только обнял свою маленькую девочку и умолял простить его.

Отец рассказывал позже, что эту обклеенную золотом коробку он долгие годы хранил возле своей постели. Когда в его жизни наступали трудные

моменты, он просто открывал ее, и тогда все те поцелуи, которые положила туда его дочь, вылетали наружу, касаясь его щек, лба, глаз и рук. Ведь все это гораздо важнее всех проблем, ссор и материальных благ.

– Определите тему и основную мысль текста. Найдите главное предложение текста.

- С какой целью девочка обклеивала коробку?
- За что отец наругал свою маленькую дочь?
- Почему отец был смущен?
- Как девочка относилась к своему отцу?
- За что отец просил прощение у дочери?
- Как отец отнесся к подарку и почему?
- Как вы думаете, не слишком ли часто мы стали задумываться о материальных благах и не разучились ли мы дарить друг другу нечто более ценное – любовь, тепло, поцелуи и улыбки?

**Упражнение 6.** Образуйте формы прошедшего времени мужского и женского рода от следующих глаголов. Поставьте ударение.

Подарить – подарил, подарила; понять – ...; звонить – ...; пить – ...; взять – ...; брать – ...; сказать – ...; простить – ...; передать – ...;

- Как образуется глагольная форма Past Indefinite в английском языке?

Образуйте от следующих глаголов форму Past Indefinite.

To phone – ..., to say – ..., to smile – ..., to love – ....

**Упражнение 7.** Ваш друг уехал в другой город. Через несколько дней у него день рождения. Вы решили поздравить его открыткой. Составьте текст поздравления на русском языке. Помните, что пожелание должно быть приятным. Таблица с ключевыми словами для написания открытки.

Как мы желаем	Что мы желаем
От всей души	Теплого, ясного солнца, светлого голубого неба
Искренне желаю	Много цветов, добра, надежных друзей
Хочу пожелать	Радости, бодрости, улыбок
Пусть	Хорошего самочувствия
Сердечно	Успехов в труде, учебе
	Оставаться таким (-ой) же добрым (-ой)

**Упражнение 8.** В Великобритании именинник обычно отправляет приглашение на свой день рождения. Составьте подобное приглашение, пользуясь примером.

*To Jane* (кому – Джейн)

*Please come to my Birthday party*

(приходи ко мне на вечеринку)

*on the 24<sup>th</sup> of June* (дата)

*from 6.00 till 8.00 p.m.* (время)

*at 5<sup>th</sup> Lane Street* (адрес)

*From Jack* (от кого – Джека).

**Упражнение 8. Домашнее задание.** Напишите мини-сочинение на русском и английском языках “Как прошел мой день рождения”. Используйте глаголы прошедшего времени. Можете начать так: “В воскресенье у меня был день рождения. Ко мне пришли гости...”.

**Выводы.** Разработанная система упражнений, построенная на основе интегративного подхода, принципов систематичности, преемственности,

сознательности и творческой активности при руководящей роли учителя, направляет учащихся к формированию собственных текстов на родном и иностранном языках согласно речевой ситуации общения. Это возможно за счет того, что упражнения обладают определенной установкой и предусматривают сознательную работу учащихся, активно воздействуя на мышление, память и внимание, а также обеспечивают прочное усвоение материала, так как каждое упражнение способствует автоматизации формируемых навыков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – 2-е изд. – М. : УРСС, 2004 (Тип. ООО Рохос). – 137 с.
2. Грузинская И. А. Методика преподавания английского языка в средней школе / И. А. Грузинская. – 5-е изд. – Москва : Учпедгиз, 1947. – 222 с.
3. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку / М. С. Ильин ; под ред. В. С. Цейтлина. – М. : Педагогика, 1975. – 172с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – [3-е изд.]. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
5. Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения: [учебно-метод. пособие] / Т. А. Ладыженская. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 134 с.
6. Лapidус Б. А. Комбинированные упражнения при обучении устной речи / Б. А. Лapidус // Иностранные языки в школе. – 1961. – № 2. – С. 22–29.
7. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособ. для студ. высш. пед. завед. / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. – М.: 2002. – 464 с.
8. Ляудис В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 150 с.
9. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс: посіб. для студ. пед. ун-тів та ін-тів / ред. М. І. Пентиліук. – Київ : Ленвіт, 2011. – 366 с.
10. Скалкин В. Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению / В.Л.Скалкин // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 2. – С. 19–24.
11. Успенский М. Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе / М. Б. Успенский. – М. : Педагогика, 1979. – 129 с.
12. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи: учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. ин-тов по спец. № 2101 “Русский язык и литература” / Л. П. Федоренко. – Москва: Просвещение, 1984. – 160 с.

*Стаття надійшла до редакції 17.01.2018*

УДК 37.014.6

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-112-116

Л. Г. Ярощук,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Бердянський державний педагогічний університет)

[0116@i.ua](mailto:0116@i.ua)

## ТЕСТУВАННЯ ЯК МЕТОД ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### Анотація

У статті розкрито теоретичні питання педагогічного контролю в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи, проаналізовано мету, завдання та особливості тестового контролю досягнень студентів, переваги й недоліки педагогічного тестування.

**Ключові слова:** педагогічний контроль, тест, метод тестування, тести досягнень, успішність.

### Summary

The theoretical questions of pedagogical control in pedagogical university are exposed in the article; aim, task and features of test control of achievements of students as future teachers of primary school are analysed; advantages and disadvantages of the pedagogical testing are analysed.

**Key words:** pedagogical control, test, testing method, tests of achievements, performance in studies.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Для діагностики успішності навчання розробляються спеціальні методи, які різними авторами називаються тестами навчальних досягнень, тестами успішності, дидактичними тестами і навіть тестами для вчителя (під останнім терміном можуть також розумітися тести, призначені для діагностики професійних якостей педагогів). Як стверджує А. Анастасі [2], за чисельністю цей тип тестів займає перше місце.

Проблемам педагогічного тестування присвячені розвідки зарубіжних учених (В. Аванесов [1], А. Анастасі [2], В. Беспалько, П. Клайн, О. Майоров [7], Дж. Стенлі, М. Челишкова [9]), а також українських дослідників (Я. Болюбаш, І. Булах [3], Ю. Дорошенко [4], Л. Кухар, О. Локшина, Т. Лукіна [6], М. Мруга [3] та ін.).

Педагогічні тести допомагають отримати більш об'єктивні оцінки рівня знань, умінь, навичок, перевірити відповідність вимог до підготовки майбутніх учителів початкової школи заданим стандартам, виявити прогалини в підготовці студентів.

**Метою нашої розвідки** є дослідження особливостей використання педагогічних тестів як ефективного засобу контролю знань і вмінь студентів – майбутніх учителів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У довідковій літературі тест досягнень – це інструмент оцінювання, за допомогою якого вимірюють рівень знань і/або вмінь, які опанував тестований. Таке тестування може дати статистичні характеристики, які використовують як інструмент для оцінювання рівня опанування учнями / студентами навчальними завданнями порівняно зі стандартами або нормою [5].



Традиційно тест визначають як стандартизований метод діагностики рівня і структури підготовки. У такому разі всі тестовані виконують одні і ті ж завдання в однаковий час в однакових умовах і з однаковими правилами оцінювання відповідей.

Тестування – це метод вимірювання певних властивостей особи за допомогою тесту [1]. Тест – це сукупність тестових завдань. Варто пам'ятати і про те, що кожен тест має містити інформаційну й операційну частину.

Тестове завдання – це складова одиниця тесту як засобу контролю, що відповідає не тільки формальним, але й певним статистичним вимогам (частка неправильних відповідей у кожному завданні; співвідношення балів за завданнями та балів за весь тест).

Тести – досить короткі, стандартизовані або не стандартизовані випробування, що дозволяють за порівняно короткі проміжки часу оцінити викладачами результативність пізнавальної діяльності студентів, тобто оцінити рівень і якість досягнення кожним цілей навчання. Тести досягнень призначені для того, щоб оцінити успішність оволодіння конкретними знаннями і навіть окремими розділами навчальних дисциплін, і є більш об'єктивним показником навченості, ніж оцінка [8].

Тести досягнень відрізняються від психологічних тестів (здібностей, інтелекту). Їх відмінність від тестів здібностей полягає, по-перше, у тому, що з їх допомогою визначають успішність оволодіння конкретними, обмеженим певними рамками, навчальним матеріалом, наприклад, розділом курсу “Історія педагогіки” або навчальної дисципліни “Теорія та методика виховання”. На формування здібностей (наприклад, просторових) вплив навчання також позначається, але воно не є єдиним чинником, що визначає рівень їх розвитку. По-друге, відмінність між тестами визначаються цілями їх застосування. Тести досягнень застосовуються для оцінки успішності оволодіння конкретними знаннями для визначення ефективності програм, підручників і методів навчання, особливостей роботи окремих педагогів, педагогічних колективів тощо, тобто за допомогою цих тестів діагностують минулий досвід, результат засвоєння тих чи інших дисциплін або їх розділів.

Поряд з тестами досягнень, призначеними для оцінки засвоєння знань з конкретних дисциплін або їх розділів, розробляються і більш широко орієнтовані тести, наприклад, на оцінку окремих навичок. Часто застосовуються тести для вивчення умінь, які можуть стати в пригоді при оволодінні дисциплін, наприклад, навички роботи з підручником, таблицями, енциклопедіями і словниками.

Існують також тести, спрямовані на оцінку впливу навчання на формування логічного мислення, здатності міркувати, будувати висновки на основі аналізу певного кола даних тощо. Ці тести найбільшою мірою наближаються за своїм змістом до тестів інтелекту і високо корелюють з останніми. Оскільки тести досягнень призначені для оцінки ефективності навчання з конкретних предметів, то обов'язковим учасником формулювання окремих завдань має стати викладач.

Окремі тести досягнень можна об'єднувати в тестові батареї, що дозволяє одержувати профілі показників успішності навчання з різних дисциплін. Батарея тестів – серія спеціально складених для діагностики тестів, кожен із яких має свої діагностичні характеристики й можливості. Зазвичай,

батареї тестів у діагностичному тестуванні використовують під час вхідного чи підсумкового контролю рівня підготовки учнів / студентів або під час переходу з одного ступеня навчання на інший. Батарею тестів можна використовувати також під час рубіжного контролю для діагностики міжпредметних зв'язків [5].

Тестові батареї призначаються для різних освітньо-вікових рівнів і не завжди дають результати, що можна порівнювати один з одним для отримання цілісної картини успішності навчання від курсу до курсу. Однак останнім часом створені батареї, що дозволяють отримувати і такі дані.

За формою проведення тести можуть бути індивідуальними і груповими, усними та письмовими, бланковими, предметними, комп'ютерними, вербальними і невербальними. При цьому кожен тест має кілька складових частин: пояснювальну записку для роботи з тестом (інформаційну частину), тестовий зошит із завданнями і, якщо необхідно, стимулювальний матеріал або апаратуру, бланк відповідей (для бланкових методик), шаблони для обробки даних.

Зазначимо, що при проведенні тестового контролю необхідно дотримуватись організаційної чіткості (визначення часу для виконання завдання, пояснення викладачем тестових завдань, забезпечення кожного студента стандартним бланком для відповідей тощо).

У пояснювальній записці до тесту (інформаційній частині) наводяться дані про цілі тестування, вибірку, для якої тест призначений, результатах перевірки на надійність, способах обробки й оцінки результатів. Завдання тесту, згруповані в субтести (групи завдань, об'єднані однією інструкцією), поміщені в спеціальному тестовому зошиті (тестові зошити можуть бути використані багаторазово, оскільки правильні відповіді позначаються на окремих бланках). Якщо тестування проводиться з одним студентом, то такі тести зводяться індивідуальними, якщо з декількома – груповими. Кожен тип тестів має свої переваги і недоліки. Перевагою групових тестів є можливість охоплення великих груп тестованих одночасно (до кількох сотень людей), спрощення функцій екзаменатора (читання інструкцій, точне дотримання часу), однакові умови проведення, можливість обробки даних на ЕОМ тощо.

Основним недоліком групових тестів є зниження можливостей у експериментатора домогтися взаєморозуміння з тестованими, зацікавити їх. Крім того, при груповому тестуванні утруднений контроль за функціональним станом випробуваних, таким, як тривожність, стомлення і ін. Іноді для того, щоб зрозуміти причини низьких результатів тесту якого-небудь студента, слід провести додаткову індивідуальну співбесіду. Індивідуальні тести позбавлені цих недоліків.

Тестування широко використовується в навчальних закладах для тренувань, проміжного і підсумкового контролю знань, а також для навчання і самопідготовки студентів.

Не менший інтерес представляє вивчення результатів тестування для визначення якості лекції або практичного заняття. Наприклад, у потоці в лектора кілька груп, і у всіх проведено тестування з певного розділу курсу. У тесті є певна кількість теоретичних питань і практичних завдань, кожне з яких відповідає певній темі. З цієї ж теми в тесті додається практичне завдання. Якщо студенти у всіх групах погано впоралися з яким-небудь практичним завданням до цього питання, отже, на лекції і на практичних заняттях не

приділено достатньої уваги цій темі (хоча необхідно враховувати, що групи нерівномірні за контингентом).

Сьогодні тестування може проводитися в різних формах (письмовій та комп'ютерній), не виключаючи і не замінюючи інші форми контролю якості знань студентів чи учнів: бланкові (тести "папір та олівець") з використанням тестових бланків чи зошитів, у яких знаходяться тестові завдання і в яких фіксуються результати; комп'ютерні [10, с. 150].

На кафедрі педагогіки Бердянського державного педагогічного університету викладачі проводять діагностику засвоєних студентами знань за допомогою програми easyQuizzу. EasyQuizzу – це проста і зручна програма для створення та редагування тестів у навчальних закладах. Допомагає викладачам економити час, оскільки об'єктивно оцінює знання.

Кожен тест – незалежна програма, яку достатньо скопіювати на будь-який комп'ютер та відкрити для проведення тестування. Програма має зручний інтерфейс. Реалізована локалізація українською мовою.

Створені тести – незалежні виконувані файли, які запускаються на будь-якому комп'ютері під керуванням Microsoft Windows без попереднього налаштування. Досить скопіювати файли тестів на комп'ютери студентів.

Після проходження тесту, крім підсумкової статистики з оцінкою, за бажанням автора тесту може бути показаний звіт завдань з відповідями користувача та правильними відповідями. Звіт може бути надрукований з попереднім переглядом безпосередньо з програми тестування або збережений у файл.

Доступно п'ять типів завдань тесту: на вибір однієї та кількох правильних відповідей; встановлення правильної відповідності; правильної послідовності; альтернативний вибір з двох попередньо встановлених варіантів; завдання відкритої форми. В одному тесті можна довільно поєднувати питання різних типів.

Редактор тесту дозволяє вставляти в текст завдання і варіанти відповідей, будь-які картинки, спеціальні символи та математичні формули.

Автор тесту може контролювати, у якій послідовності ставити запитання, довільним чином перемішувати питання/відповіді, встановлювати обмеження часу тестування. Можна задати довільну систему оцінювання.

Підтримується експорт/імпорт тестів в універсальний формат XML, доступний для зчитування іншими додатками.

Проте тестовий контроль знань має й істотні недоліки: ймовірність випадкового вибору правильної відповіді; можливість при застосуванні тестів закритого типу оцінити тільки кінцевий результат (правильно – неправильно), у той час як сам процес, що привів до нього, не розкривається; психологічний недолік – стандартизація мислення без врахування рівня розвитку особистості; велика затрата часу на складання необхідного "банку" тестів, їх варіантів, трудомісткість процесу; тести не сприяють розвитку мовлення.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Перевагу тестового контролю складає те, що він є науково обґрунтованим методом емпіричного дослідження. На відміну від звичайних завдань, тестові завдання мають чітку однозначну відповідь і оцінюються стандартно. У найпростішому випадку оцінкою студента є сума балів за правильно виконані завдання. Тестові завдання повинні бути стислими, чіткими і коректними, що не припускають

двозначності. Сам же тест є системою завдань зі зростанням складності. Тестовий контроль може застосовуватися як засіб усіх видів контролю та самоконтролю.

Тестовий контроль має ще одну перевагу, оскільки без особливих витрат часу він дозволяє опитати всіх студентів за всіма розділами навчального курсу. Сума оцінок може скласти рейтинг знань, що, на розсуд викладача, може бути основою звільнення студента від складання частини, а в окремих випадках і всього курсу. Тести приваблюють студентів своєю незвичайністю в порівнянні з традиційними формами контролю, спонукають до систематичних занять з предмета, створюють додаткову мотивацію навчання, незважаючи на свої недоліки [10, с. 152]. У подальших своїх розвідках покажемо більш практичний аспект цього питання.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий / Вадим Сергеевич Аванесов. – М. : Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование / Анастаси А., Урбина С. – СПб. : Питер, 2005. – 688 с.
3. Булах І. Є. Створюємо якісний тест : навч. посіб. / Булах І. Є., Мруга М. Р. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
4. Дорошенко Ю. О. Достовірність комп'ютерного тестування : навч.-метод. посіб. / Дорошенко Ю. О., Ротаєнко П. А. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 176 с.
5. Короткий тестологічний словник-довідник / [упоряд. Л. Т. Коваленко]. – К. : Грамота, 2008. – 160 с.
6. Лукіна Т. Технології діагностики та оцінювання навчальних досягнень : навч.-метод. матер. / Тетяна Лукіна. – К., 2007. – 62 с.
7. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / Алексей Николаевич Майоров. – М. : Интеллект-Центр, 2002. – 56 с.
8. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : учеб. пособ. / Сергей Дмитриевич Смирнов. – М., 1995. – 271 с.
9. Чельшкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / Марина Борисовна Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.
10. Ярошук Л. Г. Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти : навч. посіб. / Лілія Григорівна Ярошук – К. : Слово, 2010. – 304 с.

**Стаття надійшла до редакції 17.03.2018**

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 371.13:001.891

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-117-123

**І. В. Андрощук,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Хмельницький національний університет)

[lemen77@ukr.net](mailto:lemen77@ukr.net)

### МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

#### Анотація

У статті акцентовано увагу на необхідності оновлення методів підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Здійснено аналіз основних підходів до класифікації методів навчання. Визначено основні класифікаційні ознаки, за якими здійснюється поділ методів навчання на групи. Розглянуто авторську класифікацію методів підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії, яка містить такі групи методів: методи стимулювання до взаємодії, методи формування досвіду суб'єкт-суб'єктної взаємодії, методи діагностики результатів взаємодії.

**Ключові слова:** вчитель трудового навчання та технологій, методи підготовки, педагогічна взаємодія, професійна підготовка.

#### Summary

In the article, it has been emphasized that there appears to be the need for updating methods in training future handicraft and technology teachers. The main approaches to classifying training methods have been analyzed. The main features used to classify training methods have been defined. The author's classification of methods used in training future handicraft and technology teachers for pedagogical interaction has been considered. It has been stated that it consists of the following groups of methods: methods used to stimulate interaction, methods used to create experience of the subject-subject interaction, methods used to analyze the results of interaction.

**Key words:** handicraft and technology teacher, training methods, pedagogical interaction, professional training.

**Постановка проблеми.** Актуальність професії вчителя трудового навчання та технологій очевидна в умовах глобалізаційних процесів, функціонування різних субкультур, забезпечення партнерства суб'єктів освітнього процесу під час різних видів діяльності, набуття учнями на уроках трудового навчання компетентностей для життя. Водночас зниження соціального статусу вчителів трудового навчання та технологій, застаріла система організації та брак навчально-методичного забезпечення спричинює зниження якості їхньої підготовки у вищих навчальних закладах. У сучасних умовах підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій увага має зосереджуватися не лише на оволодінні ними цілісною системою професійних знань, умінь, навичок, а й на формуванні в них культури спілкування, етики стосунків. Такі високі вимоги до рівня професійної діяльності сучасного вчителя трудового навчання та технологій зумовлюють необхідність їх відображення в системі вищої професійної освіти. Тому постає

необхідність у перегляді та оновленні методів їх підготовки, які б забезпечили формування в них готовності до педагогічної взаємодії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Зауважимо, що на сьогодні існують різні підходи до класифікації методів підготовки фахівця, що свідчить про не розробленість єдиної цілісної основи. За основу беруться окремі сторони навчального процесу: джерела передачі й характер сприйняття інформації; дидактичні завдання, які необхідно вирішувати на конкретному етапі навчання; характер пізнавальної діяльності; внутрішній логічний напрям засвоєння знань; етапи процесу навчання; кількість учасників; місце проведення; принцип використання обчислювальної техніки; тип діяльності учасників при пошуку розв'язання завдань та ін. [5].

Наукову цінність у контексті нашого дослідження становить підхід Ю. Бабанського, який запропонував організаційну класифікацію методів навчання. У її основу покладено три невід'ємні компоненти будь-якої діяльності – організація, мотивація і контроль. Відповідно до неї методи навчання науковець поділяє на такі групи: організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; контролю і самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності [1].

Важливе значення в підготовці майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії становлять ідеї Ю. Подповетної [3], яка виокремила групу партисипативних методів, що розглядаються як спосіб залучення викладачів до активного процесу розвитку студентів через зворотний зв'язок, спрямований на досягнення індивідуального розвитку кожного суб'єкта освітнього процесу. До відносять методи розвитку професійної свідомості, розвитку творчого мислення, розвитку науково-методичних умінь, стимулювання поведінки і діяльності, контролю [3, 166].

Заслугує уваги підхід М. Михнюк, яка виокремила такі групи парсипативних методів: суб'єкт-суб'єктної взаємодії (бесід, проблемних бесід, дискусій (обговорення, симпозиум, дебати, круглий стіл), ситуаційних діалогів, обміну методичними ідеями); розвитку професійно-методичних умінь (метод узгодження думок, метод групових та індивідуальних консультацій, метод питань і відповідей); творчого розвитку особистості (метод розв'язання педагогічних і виробничих завдань, проектувальний метод, метод ситуаційного аналізу); методи контролю (метод рейтингу, метод взаємоконтролю і взаємооцінки, метод взаєморефлексії, метод портфоліо) [2, 317].

Наукову цінність у контексті нашого дослідження становить підхід О. Пометун та Л. Пироженко, відповідно до якого форми взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі передбачають використання методів пасивного, активного та інтерактивного навчання [4].

Таким чином, **метою статті** є обґрунтування методів підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії та їх характеристика.

**Виклад основного матеріалу.** Доцільність кожної з наявних класифікацій методів визначається з позиції її практичного використання під час підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії. Добираючи систему методів, нами враховувалося їх значення під час вирішення таких освітніх завдань: мотивації навчально-

пізнавальної діяльності майбутніх фахівців; формування в студентів потреби у взаємодії; залучення студентів до активної співпраці між собою та викладачами під час вирішення педагогічних та технологічних завдань; збагачення їх досвіду через включення в різні педагогічні та технологічні ситуації; формування уміння аргументовано висловлювати свої думки, відстоювати власну позицію, уникати конфліктів і здійснювати пошук компромісів; знаходити раціональні шляхи вирішення проблем.

Ґрунтуючись на зазначених дослідженнях і враховуючи зміст структурних компонентів педагогічної взаємодії, ми визначили такі групи методів: стимулювання до взаємодії, формування досвіду суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діагностики результатів взаємодії. Охарактеризуємо кожен з визначених груп методів підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії.

Методи стимулювання до взаємодії забезпечують формування у майбутніх учителів трудового навчання та технологій мотиваційного та особистісного компонентів педагогічної взаємодії. До цієї групи ми віднесли метод створення ситуації зацікавленості, метод опори на життєвий досвід та метод створення відчуття успіху.

Метод створення ситуації зацікавленості займає важливе значення в професійній підготовці, адже він сприяє формуванню в майбутніх учителів трудового навчання та технологій потреби в співпраці з суб'єктами освітнього процесу з метою опанування нових знань та вдосконалення раніше засвоєних. Реалізацію його ми здійснювали через цитування афоризмів про педагогічну діяльність, цікавих фактів щодо педагогічної та технологічної діяльності, фактів з життя видатних педагогів, перегляд відеофільмів, які розкривають особливості діяльності вчителя.

Метод опори на життєвий досвід передбачає розкриття педагогічних та технологічних понять і процесів з опорою на факти, події, явища, процеси, які студенти мають змогу спостерігати в повсякденному житті, що активізує їх навчально-пізнавальну діяльність. Розкриття особливостей взаємодії, стратегій та тактик її реалізації на прикладах з життєвого досвіду студентів забезпечувало усвідомлене сприйняття навчального матеріалу та стимулювало активність студентів.

Метод створення відчуття успіху забезпечує формування в студентів впевненості в собі як рівноправного учасника взаємодії, бажання співпрацювати з іншими суб'єктами освітнього процесу. Цей метод ми застосовували тоді, коли студент потребував допомоги в подоланні бар'єрів, труднощів, що заважали налагодженню взаємодії.

Методи формування досвіду суб'єкт-суб'єктної взаємодії спрямовані на формування в майбутніх учителів трудового навчання та технологій когнітивного та діяльнісного компонентів педагогічної взаємодії. Реалізація цієї групи методів здійснювалася через використання групових та парних форм організації навчальної діяльності студентів. До цієї групи методів нами віднесено: методи опрацювання дискусійних питань (бесіда, дискусія (дебати, форум, круглий стіл), дерево рішень) та методи розв'язання конкретних педагогічних і технологічних ситуацій (проектувальний метод, метод ділових ігор, метод аналізу навчальних ситуацій, метод групових консультацій). Їх використання забезпечує самостійне оволодіння студентами знаннями під час

суб'єкт-суб'єктної взаємодії як між викладачем та студентами, так і студентами. У процесі взаємодії студенти не лише здобувають досвід, а й розвиваються комунікативні здібності, вміння висловлювати власну думку та вирішувати проблеми колективно, найголовніше – співпрацювати.

Методи опрацювання дискусійних питань під час дослідження забезпечували залучення студентів до взаємодії, що характеризується змістовою спрямованістю, взаємним обговоренням точок зору, ідей, проблем, а також формування культури взаємодії в суб'єктів освітнього процесу.

Реалізація цих методів здійснювалася у вигляді бесід, дискусій (дебатів, форуму, круглого столу), дерева рішень. Для цього формулювалося дискусійне запитання, що не має однозначної відповіді та передбачає різні відповіді. Зосереджувалася увага студентів на тому, щоб розглянути проблему не лише з власної позиції, а й з точки зору опонента. Майбутнім фахівцям пропонувалося в межах означеної теми висловлювати думки, аргументуючи їх твердженнями на зразок “На користь цієї думки свідчить ...”, “Ми дійшли такого висновку на підставі ...”. Так, наприклад, під час виконання практичного заняття з розробки етапу уроку “Актуалізація опорних знань і життєвого досвіду учнів” студентам пропонувалося за допомогою методу опрацювання дискусійних питань обґрунтувати вибір форм і методів проведення цього етапу залежно від психологічних особливостей учнів, рівня їх підготовленості. Під час використання цієї групи методів зосереджували увагу на налагодженні взаємодії, спрямованої на обмін думками між студентами, викладачем та студентами, розвиток уміння практичного аналізу й аргументованого відстоювання власної думки, логічного мислення та поваги думок опонентів. В умовах використання цих методів особливу увагу звертали на забезпечення атмосфери доброзичливості, поваги до думки інших учасників освітнього процесу незалежно від того, чи дійшли узгодженого рішення, а чи кожен залишився при своїй думці.

Методи розв'язання конкретних педагогічних і технологічних ситуацій сприяли формуванню умінь та навичок розв'язання освітніх завдань під час взаємодії в типових та нестандартних ситуаціях. Ґрунтуючись на принципі співробітництва, методи цієї групи сприяють усвідомленню освітньої проблеми й напрямів її вирішення, перенесенню знань і навичок із навчальної в професійну діяльність, уможливають залучення студентів до активного пізнавального процесу та забезпечення взаємодії студентів та викладача в умовах спільної діяльності. До цієї групи методів ми віднесли: проектувальний метод, метод ділових ігор, метод аналізу навчальних ситуацій, метод групових консультацій.

Особливу увагу під час дослідження приділено проектувальному методу. Це зумовлено тим, що в професійній діяльності майбутній вчитель трудового навчання та технологій розробляє та зреалізовує як педагогічні (проект конспекту уроку, проект посібника, проект плакату і т.д.), так і технологічні (проект виготовлення виробів з різних конструкційних матеріалів, проект приготування страви, проект клумби для пришкольньої ділянки і т.д.) проекти.

Використовуючи проектувальний метод, у контексті нашого дослідження найбільшу цінність становила розробка групових проектів, так як вони передбачали активну співпрацю студентів між собою та з викладачем. Відзначимо, що, розробляючи проекти конспектів уроків трудового навчання,



студенти використовували класифікацію методів навчання (за М. Махмутовим), відповідно до якої методи викладання (інформаційно-повідомлювальний, пояснювальний, інструктивно-практичний, пояснювально-спонукальний, спонукальний) та методи учіння (виконавчий, репродуктивний, продуктивно-практичний, частково-пошуковий, пошуковий) поєднуються в бінари. Такий підхід дозволяв комплексно вирішувати освітні завдання та враховувати взаємозв'язок діяльності вчителя трудового навчання та технологій і учнів.

Метод ділових ігор забезпечив моделювання взаємодії учасників освітнього процесу. Використання цього методу передбачало програвання сюжету, пов'язаного з майбутньою професійною діяльністю вчителя трудового навчання та технологій. Результативність методу ділових ігор визначалася наявністю чіткого плану, розподілу доручень та завдань між учасниками ділової гри. Метод ділових ігор реалізовувався під час проведення практичних занять з методики трудового навчання, методики виховної роботи, педагогічної майстерності. Зокрема, одному із студентів пропонувалося виступити в ролі вчителя трудового навчання та пояснити технологію виконання геометричного різьблення, інші студенти виконували роль учнів та проявляли пасивність, відсутність бажання щось виконувати. Реалізація цього методу забезпечувала усвідомлення майбутніми фахівцями співпраці в навчальному процесі.

Метод аналізу навчальних ситуацій передбачає розв'язок реальної чи імпровізованої ситуації. У підготовці майбутніх учителів трудового навчання та технологій цей метод забезпечував формування в студентів алгоритму дій у типових умовах професійної діяльності та уміння приймати рішення в нестандартних ситуаціях. У ході дослідження ми використовували ситуації двох видів: педагогічні та технологічні. Цей метод реалізовувався під час розв'язування кейсів, виконання завдань веб-квестів, проведення тренінгів та коучингів.

Метод групових консультацій забезпечує узагальнення та систематизацію фахових (психолого-педагогічних, методичних та технологічних) знань майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Групові консультації здійснювалися викладачами вищих навчальних закладів, учителями трудового навчання загальноосвітніх навчальних закладів, керівниками гуртків, де студенти проходили педагогічну практику. Відмітимо, що в ході дослідження консультантами залучалися і студенти, які зарекомендували себе як відповідальні та організовані, з належним рівнем професійно-педагогічних знань та умінь. Наприклад, під час виготовлення або оздоблення виробу студенти, які успішно виконали певний етап роботи, консультували своїх однокласників. Головна увага під час використання цього методу зосереджувалася на партнерських відносинах у групі, взаємній довірі та повазі.

До методів діагностики результатів взаємодії нами віднесено методи взаємонавчання, взаємоконтролю, самооцінювання. Ця група методів застосовується під час лекційних, практичних (лабораторних) занять, проходження педагогічних практик у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах.

Великий потенціал для реалізації цієї групи методів закладено в

програмі педагогічних практик, яка передбачає взаємовідвідування уроків однокласників та досвідчених учителів трудового навчання. Аналіз результатів спостереження за організацією педагогічної взаємодії в умовах уявного або реального навчально-виховного процесу сприяє обміну досвідом між суб'єктами освітнього процесу щодо раціонального дозування навчальної інформації, вибору технологій, методів навчання та форм організації педагогічної взаємодії на різних етапах уроку, застосування стратегії взаємодії, налагодження співпраці. З цією метою студенти під час педагогічних практик розробляють графіки проведення залікових уроків і виховних заходів та відвідування уроків своїх однокласників та вчителів з подальшим їх колективним обговоренням та оцінюванням.

Метод взаємонавчання передбачає, що під час педагогічних практик, відвідуючи уроки трудового навчання, гурткові заняття та виховні заходи, студенти переймають досвід досвідчених учителів, навчаються налагоджувати взаємодію з учнівським колективом, організувати співпрацю безпосередньо між самими школярами. Цей метод також активно використовувався на практичних та лабораторних заняттях, де студенти, попередньо розподілені у групи (пари, бригади), пояснювали один одному певні теоретичні положення, навчали виконувати технологічні операції, що забезпечило формування товариськості, умінь координувати свої дії й вчинки з іншими учасниками взаємодії, рахуватися з їхньою думкою, залученню до активної співпраці. Під час лекційних занять з дисципліни “Педагогічна взаємодія у професійній діяльності” студенти залучались до мікророзкриття.

Результати дослідження показали, що взаємонавчання сприяє налагодженню міжособистісних відносин між студентами; формуванню вміння тактично обирати результативні методи й засоби передачі знань, враховуючи особливості свого партнера; вести дискусію; розподіляти обов'язки між членами групи та відповідати за свої дії та вчинки.

Методи взаємоконтролю та самооцінки застосовувалися під час самостійного або колективного виконання практичних та лабораторних робіт; взаємонавчання; відвідування уроків, гурткових занять та виховних заходів у ході проходження педагогічних практик. Використання цих методів дозволяє забезпечити зворотній зв'язок у навчальному процесі, отримати інформацію про результативність педагогічної взаємодії, можливі труднощі, які виникли в її учасників та встановити причини цих труднощів.

Увага майбутнього вчителя трудового навчання та технологій під час здійснення взаємоконтролю та самооцінювання спрямовані на іншого учасника або учасників взаємодії. У контексті нашого дослідження важливо, що студент, контролюючи та оцінюючи інших, виконує відповідні функції викладача, що змінює його стиль поведінки, стратегію взаємодії, сприяє подоланню психологічних і комунікативних труднощів та бар'єрів.

**Висновки.** Таким чином, визначені методи застосовуються для підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії та спрямовані на активну співпрацю учасників освітнього процесу; формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього педагога, його професійно-педагогічних та технологічних знань і умінь, педагогічної культури та професійно важливих якостей.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** вбачаємо в

розробці інноваційних методик підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії в професійній діяльності з урахуванням особливостей інтеграції України в європейський освітній простір.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский ; [под общ. ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанского]. – М. : Педагогика, 1984. – 366 с.
2. Михнюк М. І. Теоретичні і методичні основи розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю : дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Марія Іванівна Михнюк ; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. –К., 2016. – 652 с.
3. Подповетная Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя ВУЗа : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Подповетная Юлия Валерьевна. – Челябинск, 2012. – 450 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Теорія і методика навчання технологій : навч. посіб. / І. П. Андрощук, І. В. Андрощук, В. В. Бербец, О. В. Бялик та ін. / за заг. ред. О. М. Коберника. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2015. – 474 с.

**Стаття надійшла до редакції 27.03.2018**

УДК 378.147:811.111

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-124-130

**Бянь Лулу,**

аспірант

(Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка)

t.kremeshna@gmail.com

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ З КНР У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

### **Анотація**

У статті висвітлюється методика формування культури мовлення студентів з КНР у процесі професійної підготовки. У цьому контексті автор розглядає такі педагогічні умови: розвиток у студентів стійкої мотивації до вивчення російської мови на основі впровадження спецкурсу “Основи формування культури мовлення студентів-іноземців”; використання інфокомунікаційних технологій у процесі формування культури мовлення студентів з КНР під час професійної підготовки; організація позааудиторної роботи студентів-іноземців з формування культури мовлення у процесі професійної підготовки. Особлива увага приділена етапам, основним положенням, формам та методам, якими керувались при виборі педагогічних умов. Серед них: спецкурс “Основи формування культури мовлення студентів-іноземців”, гурток “Меридіан”, лекції-бесіди, лекції-повідомлення, практичні заняття, самостійна робота, диспути, проектна діяльність, он-лайн курси та ін.

**Ключові слова:** педагогічні умови, культура мовлення, форми, методи, спецкурс, професійна підготовка.

### **Summary**

The article deals with the methodology of forming a culture of speech of students from the PRC in the process of professional training. In this context, the author considers the following pedagogical conditions: the development of students' sustainable motivation to learn the Russian language on the basis of the introduction of a special course on “The Basics of Forming a Culture of Speech for Foreign Students”; use of infocommunication technologies in the process of forming a culture of speech of students from China in the process of professional training; organization of out-of-class work of foreign students on the formation of a culture of speech in the process of professional training.

**Key words:** pedagogical conditions, the culture of speech, forms, methods, special courses, vocational training.

**Постановка проблеми.** Актуальність статті визначається необхідністю розвитку діалогу європейської та китайської культур. Так, сьогодні важливо шукати нові шляхи подолання таких явищ, як ксенофобія (фобія по відношенню до всього чужого, апріорне відторгнення чужого, відсутність бажання вникати в чужу культуру, побут, менталітет) і етнофобія (етнічна фобія), а також шляхи розвитку діалогу культур і успішного міжнаціонального спілкування. Усе це нерозривно пов'язано зі здатністю людей спілкуватися на нерідній мові.

Підставою для зближення європейської і китайської систем освіти служить у цілому процес глобалізації, об'єктивна необхідність і великий історичний досвід навчання китайців у країнах Європи.

Сьогодні Китай і Україна поглиблюють і розширюють співпрацю в спільній підготовці фахівців з вищою освітою і підвищенні кваліфікації вже

сформованих професіоналів. Інтеграційні освітні процеси тісно пов'язані з проблемами адаптації до життя в іншій країні. Успішна адаптація вимагає, в свою чергу, безперервного вдосконалення мовних умінь і навичок; що стосується і китайців-мігрантів (В. Гельбрас), і китайців, які бажають отримати освіту в Україні та інших країнах Європи (Л. Булигіна, О. Дубкова, Р. Греку, О. Тиховська та ін.).

Усе вищевикладене свідчить про актуальність роботи щодо формування мовної компетенції китайських студентів, які вивчають російську мову, і в тому числі – питань культури мовлення і стилістики.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Компетентнісний підхід до навчання вже досить давно став одним з пріоритетних у педагогіці, методиці викладання російської мови і в методиці викладання російської мови як іноземної (В. Костомаров, С. Митрофанова, С. Виноградов, С. Борисова, Н. Валєєва, В. Дьомін та ін.), проте його реалізація ще далека від завершення. У практиці викладання російської мови як іноземної питання культури мови і стилістики відображені не достатньо. Хоча в теперішній час існують значні досягнення в теорії і практиці викладання нерідної мови (Л. Щерба, Є. Азімов, С. Вишнякова, В. Костомаров, Т. Капітонова, І. Лисакова, О. Митрофанова, Г. Плотникова, Ю. Плотникова, В. Половникова, Г. Рожкова, В. Шаклеїн, С. Шатілов, Л. Шведова, О. Щербакова, А. Щукін та ін.); відмінності в системах двох неспоріднених мов і в освітніх традиціях України і Китаю не могли не відбитися на навчальному матеріалі.

Методологічною і лінгвістичною основою дослідження є праці з психології спілкування (Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтєв, О. Леонтєв та ін.); теоретичні положення дидактики представлені в роботах Д. Ізаренкова, В. Костомарова, І. Лернера, О. Митрофанової, С. Шатілова та ін.; дослідження в галузі культури мови і мовного спілкування представлені в працях А. Акішина, Г. Васильєвої, Л. Введенського, О. Гойхмана, Б. Головіна, Л. Клобукова, Є. Ключєва, О. Мотовилової, Н. Іпполітова та ін.

**Мета статті** – висвітлити особливості впровадження педагогічних умов формування культури мовлення студентів з КНР у процесі професійної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Науковий аналіз проблеми формування культури мовлення студентів з КНР передбачає визначення низки педагогічних умов, які впливатимуть на ефективність цього процесу.

Так, у філософії “умова” виражає відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких він існувати не може. Сам предмет виступає як щось зумовлене, а умови – як відносно зовнішнє різноманіття об’єктивного світу [14, с. 497]. “Умова” в цьому контексті ще визначається як істотний компонент комплексу об’єктів (речей, їх станів, взаємодій), за наявності якого існують явища [15, с. 707].

Дослідники визначають педагогічну умову як зовнішню обставину, чинник, що істотно впливає на педагогічний процес, як результат цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей [2; 4].

*Під педагогічними умовами формування культури мовлення розуміємо сукупність зовнішніх об’єктивних обставин, що детермінують успішність*

цього процесу, від яких залежить рівень сформованості досліджуваного утворення в китайських студентів. Зазначимо, що педагогічні умови були визначені, виходячи з теоретичних основ розуміння сутності й структури феномену “культура мовлення студентів з КНР”. Таким чином, ретроспективний аналіз наукової літератури з проблеми дозволив створити підґрунтя для визначення педагогічних умов формування досліджуваного феномену в майбутніх іноземних фахівців: розвиток стійкої мотивації до вивчення російської мови на основі впровадження спецкурсу “Основи формування культури мовлення студентів-іноземців”; використання інфокомунікаційних технологій у процесі формування культури мовлення студентів з КНР під час професійної підготовки; організація позааудиторної роботи студентів-іноземців з формування культури мовлення у процесі професійної підготовки.

Так, організовуючи першу педагогічну умову, ми спирались на сучасні теоретичні та практичні дослідження, в яких почала висловлюватися думка про те, що для визначення майбутньої успішності в навчальній та професійній діяльності разом з наявністю в особистості інтелектуальних здібностей важливого значення набуває мотивація досягнення успіху в певній сфері.

Так, Х. Хекхаузен, К. Хеллер [16; 17] зазначають, що мотивація досягнення є надійною умовою успішності в школі, ВНЗ, а також у бізнесі та інших професіях. Як свідчать А. Анастасі та С. Урбіна, “в наш час має місце зростання ролі мотивації учнів у шкільному навчанні” [1]. Р. Стернберг, досліджуючи за допомогою тестів інтелекту можливості досягнення успіху в різноманітних галузях (професійній діяльності, навчанні), доходить висновку, що рівень мотивації є кращою умовою успіху, ніж інтелект. Він зазначає: “... Причина, чому мотивація настільки важлива, полягає у тому, що люди в межах певного середовища (наприклад, класу) звичайно проявляють достатньо малий діапазон здібностей порівняно з діапазоном мотивації. Таким чином, мотивація стає ключовим джерелом відмінностей у досягненні успіху між окремими людьми, які знаходяться в одному середовищі” [18].

Тобто, мотивація є тим конструктом, який використовується для пояснення причин людської поведінки, її спрямованості та механізмів здійснення. Ми погоджуємось з Т. Гордєєвою, яка під мотивацією досягнення розуміє мотивацію, спрямовану на краще виконання будь-якого виду діяльності, орієнтованої на досягнення певного результату, до якого може бути застосований критерій успішності [7]. Мотивація досягнення проявляється в прагненні суб’єкта докладати більше зусиль та досягати кращих результатів у значущій для нього діяльності.

Отримана інформація дає можливість дійти висновку, що завдяки мотивації до вивчення російської мови останнє набуває позитивного значення для майбутніх фахівців, викликає інтерес до оволодіння іноземною мовою та потребу в оволодінні культурою мовлення.

У реалізації першої педагогічної умови провідна роль належить спецкурсу “Основи формування культури мовлення студентів-іноземців”. Він мотивує майбутніх фахівців з КНР до оволодіння російською мовою за допомогою знань, умінь та навичок, які здобуваються на лекційних та практичних заняттях спецкурсу, та є необхідними для формування досліджуваного конструкту. Так, студентам пропонується визначити сутність поняття “культура мовлення”;

простежити витoki російської мови, її структурні та комунікативні властивості; зрозуміти специфіку та невербальні засоби мовного спілкування, його основні одиниці; ознайомитись з основами ораторського мистецтва, способами словесного оформлення публічного виступу; оволодіти основами полемічної майстерності тощо. Окреслені теми покликані зацікавити студентів-іноземців, викликати бажання вдосконалювати власну культуру мовлення. Отже, реалізація першої педагогічної умови є важливим чинником на шляху формування культури мовлення студентів з КНР.

Як зазначалось, другою педагогічною умовою було обрано використання інфокомунікаційних технологій у процесі формування культури мовлення студентів з КНР під час професійної підготовки. Аналіз науково-педагогічної, методичної літератури з проблеми дозволив дійти висновку, що ІКТ є ефективним педагогічним засобом вивчення іноземної культури і формування комунікативних навичок. Педагоги відзначають, що застосування ІКТ сприяє прискоренню процесу навчання, зростанню інтересу студентів до предмета, покращує якість засвоєння матеріалу, дозволяє індивідуалізувати процес навчання і дає можливість уникнути суб'єктивності оцінки. Заняття з використанням ІКТ відрізняються різноманітністю, підвищеним інтересом студентів до іноземної мови, ефективністю [3].

Окрім інноваційності, перевага у використанні інфокомунікаційних технологій полягає в їх впливі на формування і розвиток психічних структур людини, у тому числі й мислення. З розвитком інформатизації освіти дійсно ефективним можна вважати навчання, в процесі якого в студентів розвивається мислення нового типу, певним чином відрізняється від мислення, сформованого на основі використання в навчальному процесі друкованої інформації і засобів масової комунікації [там само].

Важливо відмітити ключову роль інфокомунікаційних технологій у організації самостійної роботи студентів. Перевага зазначених технологій в порівнянні з традиційними методами викладання полягає в тому, що комп'ютерне навчання несе в собі величезний потенціал, який сприяє досягненню психологічного комфорту студентів-іноземців у навчанні, їх зацікавленості в позитивних результатах навчального процесу [9]. Важливим у навчальному процесі є і те, що інфокомунікаційні технології забезпечують більшу ступінь інтерактивності навчання, що пов'язано з постійною і прямою реакцією машини на відповіді студента в ході виконання вправи. Оскільки студенти самі обирають темп роботи, застосування комп'ютера якнайкраще відповідає принципам індивідуального навчання. Під час роботи з ІТ засобами педагог здійснює організаторську функцію, яка полягає в наданні інструкцій з виконання завдання і користування комп'ютером; у поясненні нового матеріалу з демонстрацією на комп'ютері деяких явищ тощо.

Сучасна лінгводидактика володіє численними видами електронних засобів навчання. Так, з погляду О. Гарцова, є два типи електронних засобів навчання для успішного оволодіння іноземними мовами: для самоосвіти (некероване навчання), при якому студент відповідно до своєї мотивації і конкретних прагматичних цілей самостійно опановує мовними навичками в типових ситуаціях спілкування (аеропорт, ресторан тощо); як правило, ці матеріали не орієнтовані на використання в повноцінному навчальному процесі; для навчання в системі вищої освіти з використанням комп'ютерних

та мережевих технологій при їх глибокій інтеграції в освітній процес [6, с. 101].

Ураховуюче вищевикладене, вважаємо доцільним використовувати такі комп'ютерні програми та електронні засоби навчання під час формування культури мовлення студентів з КНР у процесі професійної підготовки: *електронні засоби навчання*: комп'ютерні мережеві підручники; предметно-орієнтовані середовища (моделюючі програми, навчальні пакети); лабораторні практикуми; комп'ютерні тренажери; контрольні програми; довідники, бази даних навчального призначення [6, с. 105–106]. *Спеціалізовані комп'ютерні програми*: навчальні (презентаційні); тренувальні; контрольні; комбіновані [11].

Погоджуючись з С. Ушаковою [12], виокремлюємо такі переваги роботи студентів з ІКТ технологіями: загальнокультурний розвиток студентів; підвищення рівня культури мовлення студентів-китайців; створення сприятливого психологічного клімату; підвищення мотивації студентів та їх інтересу до предмета; самоствердження студентів-іноземців; можливість реалізації індивідуалізації навчання; реалізація принципу зворотного зв'язку; економія витрачання матеріалів викладачем; поєднання контролю й самоконтролю; об'єктивна й своєчасна оцінка дій студентів.

Таким чином, у формуванні культури мовлення студентів-китайців інфокомунікаційні технології мають ключове значення, оскільки за їх допомогою не тільки відбувається інтенсифікація навчального процесу за рахунок використання різних аутентичних електронних матеріалів, але й реальна комунікація з носіями мови, що вивчається. Вони впливають на розвиток навички читання, письма, говоріння, аудіювання, перекладу; вдосконалення умінь брати участь у дискусії, формулювати і відстоювати власну точку зору. Включення різних видів ІКТ в навчальний процес сприяє як формуванню власної мовної бази, так і розвитку комунікативної компетенції студентів, в тому числі прагматичної, соціолінгвістичної та лінгвокультурологічної компетенції.

Третьою педагогічною умовою формування досліджуваного феномену виступила організація позааудиторної роботи студентів-іноземців з формування культури мовлення в процесі професійної підготовки.

Сформованість культури мовлення студентів з КНР ми визначаємо не тільки рівнем їхніх знань, здатністю володіти іноземною мовою, а й умінням самостійно ставити і вирішувати нові професійні та соціальні завдання. У зв'язку з цим постає необхідність допомогти майбутнім фахівцям у формуванні їхніх творчих якостей, здатності до самостійного поповнення знань з іноземної мови.

У довідковій літературі поняття “позааудиторна робота” розглядається як загальноосвітня і виховна робота, що проводиться поза навчальним планом і програмою, а також різного роду заходи, що організовуються для контингенту навчального закладу з метою більш повного і глибокого заосвоєння знань і розвитку творчості. Це конкурси професійної майстерності, науково-практичні конференції, зустрічі з новаторами, раціоналізаторами і винахідниками, відомими представниками науки і техніки, виставки кращих робіт, тематичні екскурсії [5].

Як зазначає В. Федосєєва, позааудиторна робота – це не тільки засіб зростання інтелектуального потенціалу, професійної культури, вона створює



додаткові умови для задоволення запитів та інтересів кожного студента, чого не можна зробити в навчальному процесі. Позааудиторна робота відіграє важливу роль у вихованні свідомого ставлення студентів до оволодіння теоретичними і практичними знаннями з дисципліни, формуванні відповідальності, оволодінні засобами самовиховання, самоосвіти [13].

М. Донченко зауважує, що позааудиторна робота як складова професійно-педагогічної підготовки, яка не обмежена часовими межами, чітко не регламентована формами та методами, дає можливість створити умови для реалізації студентами своїх здібностей, нахилів, соціально-громадської активності; посилити мотивацію навчання [8].

Низка дослідників розглядає позааудиторну роботу як діяльність, що забезпечує формування в студентів професійно значущих рис та якостей особистості (І. Кондрашова, Г. Горелова, В. Горбенко та ін.) [10].

У нашому дослідженні позааудиторна робота надає значну допомогу в здійсненні таких навчально-виховних завдань та в досягненні дидактичних цілей: закріплення, поглиблення, розширення і систематизація знань, умінь та навичок культури мовлення, отриманих на аудиторних заняттях, самостійне оволодіння новим навчальним матеріалом; формування умінь і навичок розумової праці; мотивування регулярної цілеспрямованої роботи з формування культури мовлення; розвиток самостійності мислення; формування наполегливості, вольових рис характеру, здатності до самоорганізації; оволодіння технологією самоосвіти.

Таким чином, позааудиторна робота формує в студентів уміння володіти прийомами аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння; розвиває гнучкість мислення; відкриває можливості для розвитку й стабілізації позитивних мотивів учіння для активізації процесу оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування і формування особистості висококваліфікованого фахівця, сприяючи розвитку його культури мовлення. У позааудиторній роботі виявляються творчі можливості студентів, формується адекватна самооцінка майбутніх фахівців-іноземців, розвивається впевненість у своїх силах, підвищується мотивація до формування досліджуваного феномену. При цьому найважливішою особливістю позааудиторної роботи є опора на самостійність, активність, ініціативність, творчість учасників навчально-виховного процесу.

**Висновки.** Отже, означені педагогічні умови покликані сприяти успішному процесу формування культури мовлення студентів з КНР у процесі професійної підготовки шляхом розвитку стійкої мотивації до вивчення російської мови на основі впровадження спецкурсу "Основи формування культури мовлення студентів-іноземців"; використання інфокомунікаційних технологій у процесі формування культури мовлення студентів з КНР; організації позааудиторної роботи студентів-іноземців з формування культури мовлення в процесі професійної підготовки.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми формування культури мовлення студентів з КНР у процесі професійної підготовки. Воно окреслює перспективу для подальшого вивчення питання формування мовних, мовленнєвих, комунікативних компетенцій студентів-білінгвів та технологій їх розвитку в умовах сучасного навчання у вищій школі.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
2. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / П. В. Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 41–45.
4. Борытко Н. М. Педагог в пространстве современного воспитания: [монография] / Н. М. Борытко // Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
5. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО. – 1999. – 538 с.
6. Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика: среда – средства обучения – педагог / А. Д. Гарцов. – М.: РУДН, 2009. – 220 с.
7. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http:// www.depedu.yar.ru](http://www.depedu.yar.ru).
8. Донченко М. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних закладах України : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Марина Володимирівна Донченко – Харків, 2004. – 180 с.
9. Евдокимова М. Г. Компьютерная среда автономности студента в процессе овладения иностранным языком: [сб. ст.] / Моск. гос. лингв. ун-т. – М., 2001. – Вып. 461. – С. 81–97.
10. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 192 с.
11. Карамышева Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера / Т. В. Карамышева. – СПб.: Союз, 2001. – С. 191.
12. Ушакова С. В. Компьютер на уроках английского языка / С. В. Ушакова // ИЯШ. – 1997. – №5. – С. 40–41.
13. Федосеева В.И. Роль внеаудиторной работы в профессиональном самовоспитании и самореализации студентов в системе СПО // Научно-методический электронный журнал “Концепт”. – 2016. – Т. 46. – С. 385–388.
14. Философский словарь / [Под ред. И. Т. Фролова]. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
15. Философский энциклопедический словарь / [Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
16. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
17. Хеллер К. А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков / К. А. Хеллер. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 243–264.
18. Sternberg R. J. Successful Intelligence / R. J. Sternberg. – New York: Simon & Schuster, 1996. – 316 p.

**Стаття надійшла до редакції 10.03.2018**

УДК 378:316.614.5+004.5

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-131-137

**Д. С. Вербівський,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)  
[D\\_verbovskiy@ukr.net](mailto:D_verbovskiy@ukr.net)

## **СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ТА СОЦІАЛЬНА РЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ НА ЗАСАДАХ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ**

### **Анотація**

У статті визначаються та теоретично обґрунтовуються соціально-педагогічні умови, що забезпечують ефективність соціального виховання та соціальної реалізації майбутніх учителів інформатики засобами студентського самоврядування.

**Ключові слова:** соціальне виховання, соціальна реалізація, майбутні вчителі інформатики, студентське братство, залученість.

### **Summary**

The socio-pedagogical conditions that provide the effectiveness of social education and social realization of future teachers of computer science by means of student self-government are determined and theoretically substantiated.

**Key words:** social upbringing, social realization, future teachers of computer science, student fraternity, engagement.

**Постановка проблеми.** В умовах розвитку сучасного суспільства, коли від інтелектуального та фізичного стану людини залежить майбутнє нашої країни, особливо важливим є завдання розвитку якостей соціальної взаємодії у студентів. Вирішення цього питання відповідає вимогам та принципам сучасної освіти в Україні, яка передбачає не лише навчання, а й виховання та розвиток молоді. Освіта у вищій школі характеризується як процес навчання, виховання особистості, спрямовані на розвиток її індивідуальних розумових і фізичних здібностей, обдарованості та таланту.

Інтереси держави щодо формування соціальних потреб, активної життєвої позиції молодого покоління зафіксовані в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Наказі Міністерства освіти і науки України „Про затвердження Примірного положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах України”. У зв’язку з чим питання соціалізації молоді, її участі в роботі студентського братства вищого навчального закладу стають більш актуальними, оскільки практика ВНЗ свідчить про недостатню готовність студентів до участі в самоврядуванні, відсутність самостійності й відповідальності у вирішенні життєво важливих ситуацій [8, 12, 13, 14].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Історія становлення автономних вищих навчальних закладів та студентського самоврядування в них розглядалася в роботах В. Дриночкина, В. Ігнатовича, С. Петрової, Є. Покладок, В. Спаської, Б. Струкова, П. Уварова, С. Черкасової (історичний аспект); Т. Зайченко, К. Іванової, О. Овчарук, Є. Подольської (сучасний стан студентського самоврядування); Т. Бондар (студентське самоврядування в

країнах Західної Європи та США) та ін. Студентське самоуправління як соціокультурний феномен досліджувалося Т. Баландіною.

Різні аспекти роботи в самоврядних соціальних системах розглядаються в працях таких науковців, як О. Батанов, О. Безпалько, З. Бондаренко, Е. Володова, О. Касперович, Л. Климанська, Л. Найдьонова, Т. Семигіна та ін. Філософські аспекти соціалізації особистості з урахуванням особливостей трансформаційних процесів сучасного суспільства представлено в дослідженнях Ф. Власенка, Ю. Парунової, О. Поліщука.

Проблемам підготовки вчителя інформатики присвячені роботи М. Жалдака, Н. Морзе, В. Бикова, О. Спіріна, О. Бочкіна, Л. Брескіної, Ю. Триуса, С. Карплюк та ін.

Проте, незважаючи на інтерес, який виявляють науковці до проблеми функціонування та розвитку студентського самоврядування у вищій школі, а також підготовки майбутніх учителів інформатики, питання інструментів активного залучення молоді в життя вузу залишається недостатньо дослідженим, значно менше уваги приділяється обґрунтуванню умов і шляхів соціального виховання та соціальної реалізації майбутніх учителів інформатики на засадах студентського самоврядування.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці соціально-педагогічних умов, що забезпечують ефективність соціального виховання та соціалізації майбутніх учителів інформатики на засадах студентського самоврядування вищої школи, а також довести доцільність залучення майбутніх учителів інформатики в різні форми соціальної роботи з метою підвищення їх педагогічного професіоналізму.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо більш ретельно сутність і особливості студентського самоврядування та специфіку підготовки майбутніх учителів інформатики, а також зміст ключових понять, що використовуються в нашому дослідженні. У Законі України „Про вищу освіту” студентське самоврядування визначається як право і можливість студентів (курсантів, крім курсантів-військовослужбовців) вирішувати питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, а також брати участь в управлінні вищим навчальним закладом. Студентське самоврядування об’єднує всіх студентів відповідного вищого навчального закладу. Усі студенти, які навчаються у вищому навчальному закладі, мають рівні права та можуть обиратися та бути обраними в робочі, дорадчі, виборні та інші органи студентського самоврядування [13, ст. 40].

Проведений логіко-семантичний аналіз дозволив сформулювати такі визначення досліджуваних понять.

*Соціальне виховання* – це цілеспрямований, систематичний та багатогранний процес, що включає в себе систему умов, форм методів та засобів, спрямованих на становлення та реалізацію людини, групи, суспільства, їх духовного потенціалу, а також гуманізацію відносин у соціумі.

*Соціальна реалізація* – це процес засвоєння людиною норм співіснування та культурних цінностей тих груп населення, до яких вона належить, а також засвоєння певних знань, що дозволяють їй функціонувати як рівноправному членові спільноти.

*Підготовка майбутніх учителів інформатики* – це процес комплексного впливу на особистість майбутнього вчителя інформатики, що

передбачає набуття ним компетентностей, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності й удосконалення її з урахуванням перспектив розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Під *соціалізацією майбутніх учителів інформатики* будемо розуміти комплексний процес вступу людини до професійного середовища, засвоєння нею професійного досвіду й активного відтворення знань, норм і культурних цінностей, які необхідні для входження в суспільні процеси і функціонування як повноправного члена трудового колективу або суспільства в цілому.

*Залученість* – стан, при якому людина усвідомлено поводить себе зі стимулами навколишнього оточення та залучена активно його створювати. Це фізичний, емоційний та інтелектуальний стан особистості, який мотивує її до діяльності та тісно пов'язаний з її цінностями.

Проведений аналіз психолого-педагогічної, соціально-педагогічної та фахової літератури, нормативних документів галузі освіти, специфіки діяльності студентського самоврядування у вищій школі та підготовки майбутніх вчителів інформатики дозволив виділити ряд соціально-педагогічних умов, що сприяють підвищенню ефективності зазначеного процесу.

*Соціально-педагогічні умови* розуміємо як сукупність взаємозв'язаних педагогічних, санітарно-гігієнічних, психофізіологічних, естетичних і соціальних факторів праці, що обумовлені рівнем розвитку суспільства та особливостями розвитку інформативної освіти, визначають стан професійної діяльності студентського самоврядування, його вплив на студентське життя ВНЗ, рівень залученості студентів до процесів вищої школи, ефективність взаємодії студентського братства з адміністрацією вишу та студентами, а також визначають уміння майбутніх учителів інформатики впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології в різні види соціальної роботи.

Охарактеризуємо найбільш важливі, на нашу думку, умови.

*Забезпечення взаємодії між представниками органів студентського самоврядування, студентами та структурними підрозділами навчального закладу, громадськими організаціями* передбачає формування відкритого соціально-педагогічного середовища для студентської молоді, яке забезпечує можливість налагодження контактів та подальшу співпрацю з підрозділами власного ВНЗ (ректорат, деканат, профспілка, господарська частина тощо), з органами студентського самоврядування інших навчальних закладів, молодіжними громадськими організаціями просоціального характеру, волонтерськими, правозахисними, релігійними та іншими організаціями й об'єднаннями, державними установами. Підґрунтям реалізації цієї умови є форма соціальної взаємодії – соціальне партнерство, яке забезпечує активізацію соціальної діяльності особистості, розширює діапазон зв'язків із суспільством, збільшує кількість та урізноманітнює соціальних партнерів [7, с. 153].

*Включення студентів у різні види соціально значущої діяльності відповідно до напрямів роботи студентського самоврядування з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій* передбачає безпосереднє та опосередковане залучення молодих людей до розробки ідей і втілення в життя проектів з залученням інноваційних комп'ютерних технологій, реалізація яких здатна вплинути на соціальне оточення студентів, їх сприйняття

власного місця в соціумі, розуміння ролі сучасних інформаційних технологій у повсякденній діяльності.

*Забезпечення складу студентського братства, здатного до ефективного впровадження інноваційних комп'ютерних технологій в реалізацію соціальних проектів, є умовою успішного функціонування цієї структури в цілому, оскільки на основі виявлення талантів, інтересів, схильностей, моральних якостей та рівня інформативної компетентності під час відбору складу братства відбувається забезпечення фахівцями, що здатні успішно виконувати встановлені обов'язки певного відділу та постійно прагнути до вдосконалення, а також ефективно залучати сучасні комп'ютерні технології в діяльність органів студентського самоврядування.*

*Умову ціле-мотиваційного забезпечення необхідно, на нашу думку, віднести до найбільш важливих, оскільки воно спрямоване на забезпечення ефективного виконання завдань для забезпечення мети на основі системи інформаційного регулювання і впливу на студентів ВНЗ.*

Виходячи із зазначеного, мета діяльності студентського братства повинна бути відома всім студентам ВНЗ і конкретизована відповідно до певного етапу діяльності, заходу чи проекту. Чітка постановка мети є важливим елементом ефективної роботи, оскільки вона визначає їх зміст, допомагає в усвідомленому відборі ефективних форм та методів організації діяльності, оптимальному залученню комп'ютерних технологій.

*Інформаційне забезпечення.* До інформаційного забезпечення відносимо всі види інформації, що надходять до студентського братства; її обсяг та періодичність; форми носіїв (форми документів або інших матеріальних засобів її збереження); технології зберігання, обробки та представлення; джерела кожного виду інформації. Його зміст має включати:

- законодавчі акти, інформаційні, методичні та довідкові матеріали, інструкції функціонування відділів тощо;
- експрес-інформування з нагальних проблем ВНЗ;
- інформаційні матеріали щодо пропаганди концептуальних рішень, стратегії розвитку, можливостей підвищення кваліфікації тощо.

Виходячи із зазначеного, інформація може бути зовнішньою або внутрішньою, прямою (плани, рекомендації, вказівки) або зворотною (звіти, зведення, протоколи).

*Технічне (програмне) забезпечення* розуміємо як сукупність технічних чи програмних засобів, що використовують студенти у своїй діяльності, пов'язаній з комунікацією, що забезпечує її якість (пристрої, транспортні засоби, інформаційні системи, оснащення і програмне забезпечення ЕОМ, робоча і технічна документація тощо).

*Організаційне забезпечення* – сукупність нормативних документів, що регламентують діяльність студентського братства (організацію робочого місця, дотримання відповідних режимів праці, контроль за виконанням робіт, навчання членів братства та студентів, вимоги щодо методів презентації інформації тощо).

*Естетичне забезпечення* спрямоване на створення таких умов роботи, які сприяють досягненню найвищих показників якості діяльності та сприятливого робочого клімату.

*Забезпечення постійного стимулювання* є умовою розвитку та високого

морально-етичного рівня студентів ВНЗ. Традиційно використовуються різні види заохочень (нематеріального характеру), що спрямовані на підвищення рівня залученості в процеси вишу. Це можуть бути безкоштовні квитки в театри, кінотеатри, на виставки, творчі вечори тощо.

*Забезпечення співпраці* нами розглядається як координація набуття складом студентського братства якостей без жорсткої регламентованої дії адміністрації та з наданням права вибору особистих стратегій поведінки, що реалізується на базі непрямих впливів, рефлексії і співтворчої взаємодії у процесі діяльності ВНЗ. Такий підхід до організації діяльності студентського братства дозволяє в подальшому стежити за тим, щоб вони усвідомлювали причетність до забезпечення якості навчально-виховного та суспільного процесів вишу, їх удосконалення засобами сучасних комп'ютерних технологій; мали всі умови для максимальної соціальної реалізації.

*Забезпечення морально-психологічного клімату* нами розуміється як відносно стійкий психологічний настрій, що виявляється у формах діяльності колективу, визначає систему взаємовідносин, праці, навколишнього середовища, умінні працювати в команді; допомагає в усуненні конфліктів, впливає на встановлення позитивних взаємовідносин та відроджує кращі ділові й моральні якості студентів.

*Забезпечення практичної спрямованості знань, отриманих у процесі вивчення фахових дисциплін*, передбачає вміння майбутніх учителів інформатики за рахунок існуючих теоретичних знань створювати комп'ютерні продукти, що забезпечують оптимізацію, унаочнення та мобільність діяльності органів студентського самоврядування ВНЗ (створення власного сайту, баз даних, електронних каталогів, мультимедійних презентацій, розробка інформаційно-аналітичних WEB-орієнтованих систем управління процесами тощо).

Характер впливу виділених нами соціально-педагогічних умов на студентів вищої школи та їх подальша оптимізація залежить від загальної культури і виховання студента та стає підґрунтям високого рівня його залучення в процеси вишу.

З метою виявлення початкового стану соціалізації студентів та рівня залученості в процеси ВНЗ, а також проміжного оцінювання нами було розроблено анкету для опитування студентів за п'ятьма факторами (на основі проведеного факторного аналізу), кожен з яких включає п'ять запитань, які в достатній мірі розкривають рівень соціалізації студентів. Рівень відповідності кожного факту студент мав оцінити за п'ятибальною шкалою.

Було виділено три рівні вираження ознак, що характеризують ступінь залученості та соціальної реалізації студентів: 1-2 – низький, 3-4 – середній та 5 – високий. Опитування проводилось серед студентів фізико-математичного факультету ЖДУ імені Івана Франка на початку впровадження локальної технології організації діяльності студентського братства та через рік, результати подані на діаграмі (Рис.1). До опитування було залучено 150 студентів різних курсів спеціальності "Інформатика". Для унаочнення результатів експерименту з кожного фактора брався середній показник відповідного рівня.

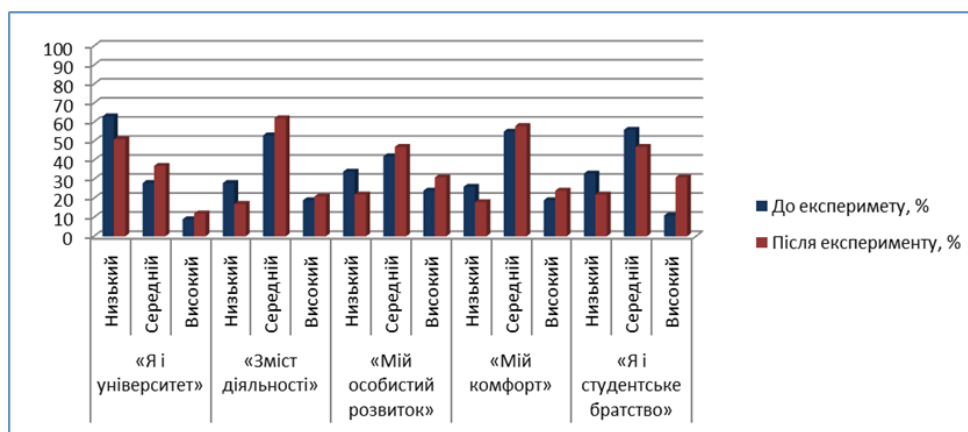


Рис. 1. Гістограма результатів опитування студентів щодо визначення рівня їх залучення в процеси університету

**Висновки.** Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми засвідчив важливість соціального виховання та соціальної реалізації у виховному процесі вищої школи, оскільки на їх засадах формується особистість, яка почувається повноцінною частиною суспільства, чітко усвідомлює свої права та обов'язки навколишнього середовища, володіє навичками ефективної взаємодії в різних групах та об'єднаннях, здатна до ефективного використання сучасних комп'ютерних технологій у соціально значущій діяльності.

Доведено, що організація цілеспрямованої, систематичної роботи щодо соціального виховання та соціальної реалізації майбутніх учителів інформатики не лише впливатиме на їх свідомість та поведінку, а й сприятиме переведенню моральних знань в особистісні переконання, підвищить розуміння суспільної значущості праці, створить необхідну морально-психологічну атмосферу в колективі.

Результати діагностичного опитування майбутніх учителів інформатики підтвердило, що соціальна реалізація є важливим чинником їх готовності до здійснення професійної діяльності та усвідомлення свого призначення в житті, завдяки чому зростає рівень професіоналізму нової генерації вчителів інформатики та суспільного життя в цілому.

На основі аналізу діяльності студентського самоврядування ВНЗ виділено певні недоліки її організації, що довело доцільність визначення відповідних соціально педагогічних умов, які сприятимуть ефективності процесу соціального виховання та соціальної реалізації майбутніх учителів інформатики, а також підвищенню рівня їх залученості в процеси діяльності ВНЗ.

Результати експерименту підтвердили ефективність створених умов у взаємодії студентів з органами студентського самоврядування та адміністрацією вишу, а також їх позитивний вплив на рівень залученості студентів у процеси вищої школи. Визначено позитивну динаміку загального рівня соціалізації майбутніх учителів інформатики.

Дослідження допомагає чіткіше окреслити коло актуальних проблем у взаємодії органів самоврядування ВНЗ і студентів, проаналізувати та виявити причини недосконалості системи самоврядування вищої школи, визначити її вплив на процес соціалізації та рівень готовності до професійної діяльності



майбутніх учителів інформатики, сформулювати рекомендації щодо підвищення рівня залученості студентів у процеси навчального закладу, а також спланувати шляхи ефективної роботи в подальшому.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** полягають у більш глибокому аналізі зарубіжних систем самоврядного характеру у вищій школі з метою вдосконалення вітчизняної системи соціального виховання та соціалізації студентів на засадах студентського самоврядування; вивченні інноваційних технологій формування педагогічного професіоналізму майбутніх учителів інформатики; включення в процес соціального виховання та соціальної реалізації майбутніх учителів інформатики інших сучасних форм позааудиторної діяльності, що забезпечить їх комплексну підготовку до виконання професійних обов'язків.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. // за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 383 с.
2. Вища освіта в Україні. Навчальний посібник // за ред. В.Г. Кременя, С.М. Ніколаєнка – К. : Знання, 2005. – 327 с.
3. Досвід Київського національного торговельно-економічного університету щодо організації виховної роботи зі студентами // Інформаційний вісник. – К. : Вища освіта, 2004. – № 16.
4. Європейська практика студентського самоврядування в університетах України // Методичні матеріали за ред. проф. Т.Б. Буяльської, 2005.
5. Лукашевич М. П. Соціологія : навч. посіб. / М. П. Лукашевич, М. В. Туленков ; за заг. ред. М. В. Туленкова – К. : МАУП, 1998. – 276 с.
6. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка : підручник / Людмила Іванівна Міщик // за ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
7. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик ; под ред. В. А. Слостенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : [б. и.], – 2000. – 200 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти. “Шкільний світ”. – К., 2001.
9. Педагогіка. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рацапевич. – М. : Современное слово, 2005. – 720 с.
10. Педагогіка / под ред. Ю. К. Бабанського. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
11. Платонов Ю. П. Социальная психология поведения : учеб. пособие / Ю. П. Платонов. – СПб. : Питер, 2006. – 464 с.
12. Про освіту: Закон України // Відомості Верховної Ради. – 1996. – № 21.
13. Про вищу освіту: Закон України // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20.
14. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах. Інформаційний вісник. – К.: Вища освіта, 2002. – №7.

**Стаття надійшла до редакції 02.03.2018**

УДК 378.046-021.68:796.071.4

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-138-145

**Oksana Voitovska,**

Associate Professor of Department of Adult  
PhD (Candidate of Pedagogical Sciences)  
National Pedagogical Dragomanov University  
ovoitovskaya@ukr.net

## **SYSTEM-FORMING COMPONENTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHYSICAL TRAINING TEACHERS IN THE CONDITIONS OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION**

### **Анотація**

У статті на основі аналізу наукової літератури охарактеризовано системоутворюючі компоненти, які обумовлюють певний характер професійного розвитку вчителів фізичної культури в умовах післядипломної педагогічної освіти, а саме: мету, діяльність викладача і діяльність слухачів. Визначено мету діяльності викладача, його функції, рівні андрагогічної компетентності викладача, основні аспекти його підготовки до роботи зі слухачами, а також види діяльності вчителів фізичної культури.

**Ключові слова:** професійний розвиток, вчителі фізичної культури, освіта дорослих, післядипломна педагогічна освіта.

### **Summary**

In the article on the basis of analysis of scientific literature the system-forming components, which determine the certain character of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education are described, namely: the purpose, activity of the teacher and the activity of the students. The purpose of the teacher's activity, functions, levels of teacher's andragogical competence, the main aspects of his preparation for work with the students, as well as the activities of physical training teachers are determined.

**Key words:** professional development, physical training teacher, adult education, postgraduate pedagogical education.

**Target setting.** The modern period of reforming and modernizing the system of native education has necessitated the penetration into the theory and practice of postgraduate pedagogical education of new conceptual ideas, approaches to ensure sustainable socio-economic development of society and the state. This, in turn, led to a change in the requirements for the specialists who can successfully adapt, self-determine in future professional activities. The radical changes in working conditions, the emergence of new spheres of activity contributed to the development of postgraduate pedagogical education and significant changes in the training of specialists in physical culture.

**Analysis of research and publications.** The methodological foundations of the functioning of the system of postgraduate pedagogical education, the theoretical foundations of professional and personal development of teachers in the process of professional development are analyzed in the works of N. Abashkina, N. Bibik, L. Vashchenko, I. Zyazyun, V. Kremen, V. Lugovoi, A. Ligotsky, N. Nichkhalo, V. Onushkina, N. Protasova, L. Pukhovska, V. Putsova, S. Sysoeva, T. Sorochan et al.

Different aspects of the professional training of physical training teachers

were investigated as domestic (O. Azhippo, N. Belikov, P. Dzhurinsky, L. Deminskaya, M. Duthak, E. Zakharina, A. Konoh, R. Klopov, O. Kuts, L. Suschenko, O. Timoshenko, Yu. Shkrebtii, etc.) and foreign scientists (V. Ageevets, V. Balsevich, V. Grigoriev, S. Yevseyev, Yu. Zheleznyak, V. Kostyuchenko, L. Kofman, V. Kuzin, V. Magin, V. Maslov, L. Lubysheva, A. Matveev, G. Ponomariov, R. Cooper, R. Davis, G. Gehlsen, J. Wilkerson, etc.).

**The purpose of the article** is to characterize the system-forming components of the professional development of physical training teachers on the basis of the analysis of scientific literature in the conditions of postgraduate pedagogical education.

**Presenting main material.** In conditions of postgraduate pedagogical education it is necessary to allocate system-forming components of professional development of physical training teachers. In our opinion, these components should include the purpose, the activities of the teacher and the activities of the audience.

The purpose of the process of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education is to fulfill a specific social order regarding the training of specialists of the society in a rather short time. For this purpose the whole system of postgraduate pedagogical education is directed on its functioning.

In the XX century, in pedagogy, there was an offer to formulate a goal in the form of a result. It is only necessary to clarify what result: projected, expected, given or approximate, but one that allows for its experimental improvement and approach to the goal. A certain objectification in the formulation of the goal was made by V. Bespalko [2, p. 127]. So far, it has traditionally been thought that students should learn in one way or another the content of academic disciplines, receive positive assessments in the course of current and final control. This traditional position has become the basis for determining the performance of educational institutions for many years. Some statements on this position in scientific and practical aspects still do not lose their significance. However, at the present stage, it is necessary to review the substantive essence of the results of the training of specialists, including in the system of postgraduate pedagogical education.

According to V. M. Monakhov, «it is necessary to ensure the transition from the traditional interpretation of the goal as the assimilation of a certain amount of knowledge to a multilevel model, which can be represented by four levels of purpose: the competent model of the graduate; the formation of professional competence; the formation of the ability to solve professional problems; the fact of solving all educational tasks, which provides readiness to solve a professional problem» [11, p. 31].

The main goal in educational standards is the fact of the formation of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education of social-personal, academic and professional competencies. In accordance with the goals of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education organizes concrete activities and the teacher. In this regard, the activity of the teacher is considered as the second component of the system.

The activity of the teacher, namely, teaching, is a purposeful, personally oriented activity that includes a motivated, indirect control of the training of students in order to transfer them into the position of active subjects of self-improvement;

which aims at the continuous enrichment of cultural information and subject-developing components of the educational environment of postgraduate pedagogical education, to create conditions for the development of the subject of interaction of participants.

V. B. Garagay notes that «this activity is aimed at preparing students for future pedagogical activities and requires a teacher of great professional and vital maturity, various qualities, knowledge, skills, abilities, creativity; The psychological mechanism of the teacher's activity is the performance of pedagogical, scientific, public and others. tasks» [4, p. 95].

The main content of the teacher's work, according to M. Dyachenko, is reduced to the following functions: 1) teaching – the teacher transfers knowledge, induces listeners to action, which leads to the mastering of educational material, forms skills, cares about the comprehensive development personality of listeners; 2) scientist in the field of discipline – the teacher not only possesses knowledge of his subject, but also conducts research that enriches with new facts and conclusions of the discipline that he teaches; 3) organizer of studies and independent work of listeners, the teacher carries out the educational process, stimulates, controls and evaluates the work of students, etc. [6, p. 184]. The considered functions are manifested in unity, although some of them can act as the dominant one.

To ensure the quality of the educational process in postgraduate pedagogical education, the andragogical competence of teachers is also important. Having some experience in professional activities, they may experience difficulties when faced with an inadequate level of possession of the method of conducting classes with an adult audience. The acceptance of the mission of the andragog involves mastering the teacher with the appropriate bases of activity, the choice of the andragogical position, the educational strategy, the definition of the subject of study, etc.

According to V. Onushkin, “andragogical competence is the possession of a specialist knowledge, skills, qualities and value orientations necessary for the role of the andragog: the induction of the listener to a more complete self-realization [7, p. 58]. As the author points out, “the main purpose of this is to promote the development of socially important qualities of an adult through educational activities. This becomes possible if the teachers have the technology of organizing the educational process, based on their life experience (domestic, professional and social) and take into account the peculiarities of thinking and emotional and volitional sphere of listeners” [7, p. 58].

In scientific literature andragogical competence of teachers is represented by a list of requirements to their knowledge and skills. Instructor-andragog must know: the basics of general and social philosophy, as well as the philosophy of personality and learning; the basis of general and professional pedagogy, andragogy, the theory of education and the basis of didactics; educational technologies; psychology of teaching, social and age psychology, basics of vocational guidance.

According to T. Vasilkova, the andragog teacher should be able to: determine the educational needs of the students, as well as the prospects for their development in connection with the requirements of the labor market; to identify and actively use the training received, the volume and nature of the experience of the listeners; to identify the psychophysiological features of the students; use

different methods and means of psychological and pedagogical diagnostics (interviewing, counseling, questioning, testing, etc.); determine the goals of training (individual, group); determine the tasks of a particular stage of study (individual, group); define learning strategies (individual, group); to select and structure the content of training, to develop curricula, programs; to select sources, means, forms and methods of training; to create comfortable psycho-physiological conditions of education; to provide the educational process with educational-methodical sources and means of training; promptly diagnose socio-psychological and functional-cognitive characteristics of listeners; organize joint activities of all participants in the training; Identify and use different criteria, forms, methods, means and procedures for assessing the achievements of the students, as well as the entire learning process; to determine the changes in personality traits and motivational and value settings of listeners; adjust the learning process; to exercise educational and developing influence [3, p. 87].

As pointed out by I. Kolesnikov, A. Maron et al. since the basis of competence is the understanding of the essence of the tasks performed and their relationship with the tasks performed by other actors, so its levels can be characterized based on general ideas about the possibilities of developing knowledge and understanding the realities associated with the process of activity. Among them it is customary to allocate: preprofessional, empirical, theoretical and methodological levels [8, p. 158].

As part of the consideration of our problem, the first level of andragogical competence will be more precisely called the initial one. This level is based, as a rule, on the experience gained during the professional training of the teacher, work with students in higher, secondary and other educational institutions. Available knowledge and skills of the entry level form the basis, the reference point of the teacher in the institutions of the system of postgraduate pedagogical education, their accumulated professional experience becomes a meaningful basis for education for others and for themselves (subject to its comprehension).

In the course of implementing the educational process in the conditions of postgraduate pedagogical education, the teacher, according to I. Kolesnikova, «should take into account several factors: the existential problems of a person of a certain age category; psychophysiological features of age based on sex; semantic orientation of educational activity (training, retraining, advanced training); the content of the previous socio-cultural experience; prevailing stereotypes, learning and communication; status (social, economic, service); the specificity of individual informational needs; educational time requests» [8, p. 156]. In connection with this insufficient amount of knowledge and experience with the work of adults orientate the teacher to choose from the traditional ways of organizing pedagogical interaction. However, the requirements for the educational process, the nature of the specialist training necessitate the improvement of his professional skills.

As a result of daily work with an adult audience, the work of the teacher changes the procedural component, which testifies to the empirical levels of andragogical competence. The predominance of traditional ways of organizing the educational process at an initial stage is replaced by the gradual inclusion in the practice of alternative methods and techniques that allow taking into account the specifics of adult learning.

As N. Koshely notes, “work with students requires from the teacher a special,

somehow connected set of abilities, the ability to become a facilitator, which creates conditions for self-directed learning. Andragog performs the role of organizer and manager of processes and procedures, first of all it helps to assimilate students with the content of knowledge, and only in the second place is a source of knowledge, essentially connecting the listener with various information resources” [10, p. 98].

The need for constant updating of knowledge, experience of interaction with adult students on the basis of study of available information in the scientific literature contributes to the formation of the theoretical level of andragogical competence. Emerging difficulties in working with students in postgraduate pedagogical education require the teacher to acquire additional knowledge, skills, changes in settings, objectively become a source of motivation for learning, improving professional skills. Additional acquisition of knowledge may be provided by a teacher with the help of purposeful training and self-education.

The purposeful preparation for the formation of the teacher's andragogical competence involves conducting various courses of advanced training, training programs, seminars, depending on the initial setting of training on which can be oriented, namely: acquisition (updating) of theoretical knowledge on the discipline being taught; assimilation of techniques, technologies of organization of educational activity of listeners; acquisition of specific skills and abilities, allowing to perform local operations and actions, thus solving individual practical problems in working with teachers of physical culture; formation of professional-personal installations, systems of values, finding of meanings of professional activity, etc.

In the case of a combination of the listed landmarks, one of them is dominant, determining the quality of the result. By compensating for the lack of knowledge and experience, the teacher simultaneously gets the opportunity to be the subject of his own professional development.

Teachers can also meet their inquiries by way of self-education. As stated in Pedagogical Psychology, “self-education is the education received by a listener or teacher in the process of independent work without a systematic course of study at an educational institution. The most common form of self-education is reading and studying literature. In the system of continuous education, self-education serves as a link between degrees and stages of organized education, giving the educational process a holistic and ascending nature” [12, p. 35].

As V. Mizherikov notes, “self-education can be of two types: situational, when the teacher receives knowledge and skills as the need arises in them systematically, which involves the improvement of knowledge, skills throughout life” [9, p. 46]. There are situations when there is insufficient knowledge in the field of andragogy, the experience of pedagogical activity with an adult audience, the teacher first attempts to solve a problem by way of situational self-education. In our study during the formation of the teacher's andragogical competence, we are talking about systematic self-education, because it allows you to implement fully the chosen vocational education strategy.

As a result of the integrative unity of theoretical knowledge and practical experience, the methodological level of the andragogical competence is achieved, which allows constructing the teacher in the conditions of postgraduate pedagogical education own conceptual path in the profession.

Since the ultimate goal (result of) training is the formation of readiness for a

professional activity by physical training teachers culture, it is obvious that this is impossible without the appropriate efforts of the students themselves. Therefore, the activity of listeners is presented as a third component of the system.

The activity of the listener, namely, learning is a specially organized knowledge, which includes awareness and acceptance of the personality of educational tasks, planning of activity, its realization in the process of learning itself, self-control and self-assessment of the efficiency of their work. The possibility of its implementation is due to the ability of a person to regulate their actions in accordance with the goal, showing activity. The teaching of the subject in the educational process of postgraduate pedagogical education is characterized by the aspirations of adults for independence, and self-government.

The concept of the activity of the listeners is integrative and includes its various types: educational, research and other.

Specificity of educational activity is connected with the fact that: in learning activity the student acquires knowledge, skills and skills and learns generalized methods of action in the field of scientific and theoretical concepts through solving educational problems and mastering specially selected educational material; educational activity is directed at the listener himself as a subject in terms of improvement, development, formation of his personality and cognitive abilities through the purposeful assimilation of social experience; by content and form; educational activity is social in nature.

In the process of assimilation of educational activity, according to V. Davydov, a person reproduces not only knowledge and skills, but also the ability to learn, which arose at a certain stage of development of society; educational activity puts forward specific requirements for the person's motivational-valuable sphere, cognitive processes (memory, thinking, imagination, etc.), volitional qualities (control of attention, regulation of feelings, emotions, etc.) [5, p. 76].

The specified features of educational activity allow us to summarize that in the process of training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education they are also characteristic for the educational activity of students. This position affects the transformation of traditional ideas of the theory of activity in the field of andragogy.

As noted in "Pedagogical Psychology", "the essential difference between educational activities is that all its products are associated with the change of the subject of learning and are: structured, updated knowledge, which underlies the ability to solve various tasks in various branches of science and practices, assimilation of generalized methods of action; internal neoplasms of the psyche and activities in motivational, value and semantic plans; in this sense the result of the training activity is included in the individual experience; ability to learn, mastery of the educational activity itself; the need to continue the educational activity (interest, joy from learning) or vice versa; the formation of personal qualities under the influence of mastering the educational activity (diligence, organization, responsibility, etc.)" [12, p. 57].

The core of the activity of students in postgraduate pedagogical education is their educational self-consciousness, under which B. Anan'ev in the broadest sense of the word understands the students' awareness of the motives, goals, methods of teaching, as well as of themselves as the subject of the educational activity that organizes, directs and controls the learning process. Consequently, the purposeful

life-setting, motivation of activity is a decisive condition for the academic activity of the listener [1, p. 37].

In the system of postgraduate pedagogical education, M. Dyachenko notes, “orientation towards such training is underway, in which the emphasis on the transfer of the advanced knowledge is transferred to the development of creative abilities, the maximum mobilization of the creative potential of each student in mastering the educational material, the ability to apply knowledge on practice, etc. Transforming it into a true subject of the educational process. Solution to this problem becomes possible with the individualization of learning based on independent work of students, active forms and methods” [6, p. 69].

Among the peculiarities of students’ activities in postgraduate pedagogical education, M. Dyachenko points out: “the originality of goals and results, systematic preparation for the performance of professional functions, the acquisition of the necessary knowledge, skills and competences for it, the combination of learning and professional activity, the intensity of the functioning of the psyche, high intellectual and physical stress, situations that cause great psychological tension (preparation for exams and tests, their surrender, seniority etc.), strengthening the role of professional motives of self-education and self-education, which are the most important condition for the disclosure of the capabilities and abilities of the personality of the listener, his professional development” [6, p. 78].

The specifics of the research activity of physical training teachers is that this kind of activity, which gives rise to something subjectively or objectively new is unique, personal and public, first of all follows from the educational tasks of the educational process and promotes professional development of physical training teachers. In the process of research, the learners assimilate facts, concepts, scientific laws, general ideological ideas, develop skills that enable the independent use of these knowledge, ways of creative thinking, responsibility, perseverance, ability to defend their point of view, their scientific position. The conducted researches promote professional development and formation of highly educated, contemporary, competent physical training teachers.

**Conclusions and perspectives of further research.** In the article on the basis of the analysis of scientific literature, the system-forming components, which determine the certain character of professional development of physical training teachers in the conditions of postgraduate pedagogical education, namely: the purpose, activity of the teacher and the activity of the students, are described. The purpose of the teacher’s activity, his functions, levels of teacher’s andragogical competence, the main aspects of his preparation for work with the students, as well as the activities of physical training teachers are determined.

Prospects for further research are the substantiation of the concept of professional development of physical training teachers in postgraduate pedagogical education.

#### LITERATURE

1. Ananiev B. G. Man as an Object of Knowledge / B. G. Ananiev. – Moscow: Nauka, 2000. –351 p.
2. Bepalko V. P. Pedagogy and progressive learning technologies / V. P. Bepalko. – Moscow: Pub.prof. Education, 1995. –336 p.
3. Vasilkova T. A. Basics of Andragogy: Textbook. allowance / T. A. Vasyilkova. – Moscow: KNORUS, 2009. – 256 p.



4. Gargay V. B. Pedagog for the teacher / V. Gargai // Public education. – 2002. – №. 9. – P. 93-98.
5. Davydov V. V. Philosophical and psychological problems of the development of education / V. V. Davydov. – M. : Pedagogy, 1981. – 176 p.
6. Dyachenko M. I. Psychology of the Higher School: Proc. allowance / M. I. Dyachenko, L. A. Kandybovich. – Mn. : Theseus, 2003. – 352 p.
7. Onushkin V. G. Adult education: interdisciplinary vocabulary of terminology / V. G. Onushkin, E. I. Ogarev. – S. Pb. : IOV RAO, 1995. –109 p.
8. Fundamentals of andragogy: Textbook. allowance for stud. supreme. ped. training. institutions / I. A. Kolesnikova, A. E. Maron, E. P. Tonkonogaya [and others]; Ed. I. A. Kolesnikova. – Moscow: Publishing Center “Academy”, 2003. – 240 p.
9. Mizherikov V. A. Introduction to the pedagogical profession: Textbook. allowance for students ped. training. institutions / V. A. Mizherikov, M. N. Ermolenko. – M. : Pedagogical Society of Russia, 2002. – 268 p.
10. Model program for the preparation of andragogs: a teaching method. allowance / N. N. Koshel [and others]; Ed. Cand. ped. N. N. Koshel. – Mn. : APO, 2011. – 314 p.
11. Monakhov V. M. Perspectives of the conceptual-categorical apparatus of didactics in the transition to the new VGOS VPO / V. M. Monakhov // Pedagogy. – 2012. – № 5. – P. 27-35.
12. Pedagogical psychology: a textbook / L. A. Regus [and others]; under the Society. Ed. L. A. Regush, A.V. Orlova. – St. Petersburg: Peter, 2012.– 416 p.

**Стаття надійшла до редакції 03.04.2018**

УДК 614.8:37

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-146-151

С. А. Ігнатенко,

старший викладач

(Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова)

ign.sergey@gmail.com

## ПОНЯТІЙНО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### Анотація

У статті розкривається сутність основних понять, які характеризують педагогічні технології формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів початкової школи. Аналіз психолого-педагогічної літератури, проведений автором, показав відсутність єдиного тлумачення науковцями понять “безпека”, “небезпека” та “шкідливі і небезпечні фактори”. У статті уточнено зміст поняття “формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів початкової школи”, вказано на гостру потребу суспільства щодо створення особливих педагогічних технологій у сфері формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх педагогів, які дозволяють сформувати в молодших школярів відповідальне ставлення до свого життя, здоров’я та здібності проектувати модель безпечної поведінки.

**Ключові слова:** безпека, небезпека, небезпечні ситуації, шкідливі та небезпечні фактори, культура безпеки життєдіяльності.

### Summary

The article reveals the essence of the basic concepts that characterize the pedagogical technologies of developing the culture of safety life of the future teachers of junior classes. The analysis of psychological and pedagogical literature, carried out by the author, showed the lack of a single interpretation of the concepts of "safety", "danger" and "harmful and dangerous factors" by scientists. The article clarifies the meaning of the concept of "the formation of a safety life culture for future teachers of junior classes," pointed out to the urgent needs of society for the creation of special pedagogical technologies in the field of the formation of a safety life culture of future teachers of junior grades, which allow junior grades students to form a responsible attitude towards their life and health "

**Key words:** safety, danger, hazardous situations, harmful and dangerous factors, safety life culture.

**Постановка проблеми.** В умовах сучасного етапу розвитку людства, що характеризується нестійкістю і кризовими явищами соціальної, економічної, екологічної, ідеологічної обстановки, трансформацією культурно-історичного середовища, як стверджує В. Білик, “індивідуальне і суспільне здоров’я виступає стратегічним стабілізуючим ресурсом, неодмінною умовою та імперативом для виживання людської цивілізації” [1, 3]. Тому, на нашу думку, необхідність підготовки майбутніх вчителів початкової школи до навчання дітей діяти безпечно вимагає глибоких знань теоретичних основ цієї проблеми. Закон України “Про основи національної безпеки України” [4, 6] одним з принципів державної політики в галузі освіти зафіксував її гуманістичний характер, пріоритет загальнолюдських цінностей, життя і здоров’я людини, вільного розвитку особистості. З принципу, який визнає пріоритетність життя і

здоров'я людини, впливає вимога до діяльності вчителя початкової школи, бути готовим, як зазначає І. Шеремет, “до збереження життя та здоров'я школярів, профілактики захворювань дітей молодшого шкільного віку, мати високий рівень валеологічної грамотності” [13, 1].

Означені проблеми обумовлюють актуальність теми та вимагають глибшого вивчення процесу забезпечення безпеки молодших школярів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Окремі аспекти проблеми безпеки людини та підготовки населення України до особистої та громадської безпеки досліджувалось багатьма сучасними науковцями. Так, проблема визначення актуальності й особливостей формування культури безпеки життєдіяльності досліджувалася М. Зоріною [5]. Проблему ідентичності особистості в аспекті безпечної життєдіяльності досліджували В. Кремень, В. Ткаченко [6]. Роль освіти в цивілізаційному вихованні молоді розкрита в монографічному дослідженні М. Михальченко [7]. Проблему забезпечення життєдіяльності людини в навколишньому середовищі досліджено І. Миценко [8]. Концептуальні основи безпеки життєдіяльності людини та суспільства викладені О. Мягченком [9]. Концептуальні засади ефективності державного регулювання процесів безпеки людини закладені в працях П. Надолішнього [10]. Національні та регіональні аспекти забезпечення безпеки досліджував С. Пирожков [11].

У межах нашого дослідження вважаємо за необхідне вказати на: відсутність єдності в підходах до тлумачення таких понять, як “безпека” та “небезпека”; розбіжність поглядів на визначення основних ознак і функцій безпеки; відсутність єдиної системи класифікації видів небезпек; не достатньо чітку диференційованість понять “шкідливі фактори” та “небезпечні фактори”. Різняться погляди й на проблему визначення умов та класифікації небезпечних ситуацій. Автори підходять по-різному до тлумачення означених проблем. Виявлена недостатня теоретико-методологічна розробленість заявленої проблеми в науковій літературі впливає на якість теоретичної підготовки майбутніх педагогів.

Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності ґрунтовно досліджував В. Бондар; розробленню та теоретичному обґрунтуванню системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищій школі присвятили свої дослідження Р. Богданова, І. Бужина, В. Білик, Л. Коваль, О. Комар, А. Крамаренко, О. Матвієнко, С. Мартиненко, І. Осадченко, І. Пальшкова, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шеремет та ін.

Разом з тим недостатньо вивченими залишаються теоретико-методологічні проблеми педагогічних технологій формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів початкової школи.

Підготовка майбутніх педагогів, як вказує Р. Богданова, має відповідати сучасним освітнім вимогам, які торкаються як теоретичної, так і практичної готовності до обраної професії [3]. В. Білик поділяє таку думку науковця та зазначає, що в навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів “необхідно ефективніше впроваджувати здоров'яформувальні технології з метою розвитку відповідальності майбутніх учителів початкової школи за профілактичні заходи і збереження здоров'я населення, починаючи з дитинства” [2, 39].

Отже, виявлене протиріччя між об'єктивною необхідністю теоретико-методологічної розробки педагогічних технологій формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів початкової школи та недостатньою вивченістю цієї проблеми в педагогіці обумовлює актуальність дослідження.

Модернізація педагогічних технологій формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів молодших класів зумовила **мету статті** – проаналізувати понятійно-теоретичні аспекти педагогічних технологій формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів початкової школи.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання: визначити сутність поняття “безпека”, її види, ознаки та функції як об'єктивного явища; проаналізувати сутність поняття “небезпека” та різні класифікації, за якими вона диференціюється (на прикладі дисципліни “Безпека життєдіяльності”); визначити фактори небезпеки та визначити сутність понять “шкідливі фактори” та “небезпечні фактори”; розглянути класифікації небезпечних ситуацій.

Проблема безпеки людини, суспільства і природи є об'єктом осмислення в науці на міждисциплінарному рівні. У дослідженні брались за основу дані основних галузей наукового знання: БЖД, екології, валеології, віктимології, психології безпеки та інших наук про закономірності забезпечення безпеки людини, суспільства та природи.

Поняття “безпека” в науковій літературі визначається як можливий та очікуваний ефект досягнення соціально прийнятного рівня ризику (ймовірність настання негативної події з урахуванням ступеня, масштабу або можливої шкоди для суб'єкта) [4, 12]; стан умов процесу життєдіяльності, при якому немає нанесення людині шкоди від надзвичайних подій [8, 73]; стан об'єкта захисту, при якому вплив на нього всіх потоків речовини, енергії та інформації не перевищує максимально допустимих значень [12, 41].

Виділяють такі види безпеки: приватну (духовна, архетипічна, соціально-моральна, психологічна, інтелектуальна, психофізіологічна, тілесна) й узагальнену (духовно-психологічна, біоекологічна) [8, 77].

Оскільки безпека означає відсутність небезпеки, то для визначення обох понять необхідно з'ясувати їх зміст та властивості небезпеки як об'єктивного явища. Небезпека розуміється як здатність завдавати шкоди [8, 74]; негативна властивість, що може заподіяти шкоду людям та об'єктам живої та неживої природи [7, 22].

М. Зоріна до статичного аспекту впливу небезпеки включає джерело небезпеки та об'єкт, що піддається небезпеці, а також засоби впливу небезпеки на об'єкт; до динамічного аспекту вона включає джерела небезпеки, мету, процес впливу джерела небезпеки та результат дії [5, 150].

У наукових дослідженнях І. Миценко представлена така класифікація: за видами негативного впливу на людину (шкідливі, травмонезбезпечні); за видами джерел виникнення (природні, антропогенні, техногенні); за видами потоків у життєвому просторі (енергетичні, масові й інформаційні); за величиною потоків у життєвому просторі (допустимі, гранично допустимі, небезпечні, надзвичайно небезпечні); за ймовірністю впливу на людину або середовище (потенційні, реальні, реалізовані); за об'єктами негативного впливу (діють на людину, діють на природне середовище, діють на матеріальні ресурси або комплексного впливу); за тривалістю впливу (постійні, змінні,

періодичні, короткочасні); за здатністю ідентифікувати небезпеки органами почуттів (запах, звук, світло тощо): такі, що відчуються, й такі, що не відчуються; за моментом виникнення небезпеки (прогнозовані, спонтанні); за видами зон впливу (діють у приміщенні, на території); за розмірами зони впливу (локальні, регіональні, міжрегіональні, глобальні); за кількістю людей, схильних до дії (особисті, групові, масові) [8, 203]. Небезпеки науковцем поділяються на події, надзвичайні події, аварії, катастрофи, стихійні лиха, надзвичайні ситуації [8, 131].

П. Надолішній, вивчаючи різні види небезпек, пропонує виділяти такі системи безпеки: система безпеки країни, національна безпека, безпека праці, охорона навколишнього середовища, захист від надзвичайних ситуацій [9, 17]. Така класифікація фіксує переважно об'єктивні, зовнішні по відношенню до людини властивості небезпеки.

Суб'єктивні аспекти небезпеки більшою мірою відображені в класифікації небезпек, сформульованих С. Пирожковим. Він класифікує небезпеки щодо людини за рядом ознак: за рефлексією (небезпека, адекватно відображується людиною, та небезпека, неадекватно відображується людиною); за сприйняттям (небезпеки, що сприймаються людиною активно, нейтрально або пасивно); за ступенем інформованості (людина не поінформована про небезпеку, погано поінформована або добре інформована); за здатністю усунути небезпеку (людина добре підготовлена до адекватної реакції на небезпеку, підготовлена частково або не підготовлена); за ступенем усвідомлення людиною можливих негативних наслідків (повністю усвідомлюється людиною небезпека, частково усвідомлюється або неусвідомлюється людиною небезпека) [11, 128].

Щодо засобів дії С. Пирожков поділяє небезпеки за такими підставами: за структурною організацією (проста або складна); за можливістю протидії (небезпека, якій можна запобігти, та небезпека, якій не можна запобігти); за наявністю мети небезпеки бувають: сплановані та стихійні; за способом впливу: прямі та опосередковані; за часом дії (постійні, періодичні); за результатом впливу (допустимі (збиток можна відновити, наприклад, засобом лікування), неприпустимі (збиток не можна відновити, адже така небезпека призводить до загибелі людини) [11, 126].

На думку С. Пирожкова, небезпеки слід поділяти на потенційні, реальні та реалізовані [11, 130]. Така типологія небезпек фіксує участь у небезпечних ситуаціях людини. Більш детально цей аспект небезпеки відображено в типології М. Михальченко, згідно з якою людина потрапляє в різного роду ситуації: що не містять передумов до заподіяння шкоди людині (безпечні ситуації); ситуації, в яких немає зовнішньої загрози, але є передумови до заподіяння шкоди у разі помилкових дій людини (суб'єктивно потенційно небезпечні ситуації); у яких є небезпечні або шкідливі фактори, де людина може вступити в контакт у випадку неправильних, помилкових дій (об'єктивно потенційно небезпечні ситуації); у яких людина контактує з небезпечним фактором незалежно від правильності чи помилковості своїх дій (об'єктивно реальні небезпечні ситуації); у яких відбувається заподіяння шкоди, шкоди людині, суспільству (ситуації заподіяння шкоди); уже заподіяної шкоди [7, 26].

Важливим аспектом небезпеки і безпеки є їх якісна (змістовна) визначеність. Для розуміння змістовного наповнення поняття "безпека"

важливо звернути увагу на слова, що використовуються для позначення протилежних безпеки станів і процесів: “небажані наслідки”, “негативний вплив”, “негативні події”, “втрати”, “збитки”, “школа”, “біда” тощо.

Слід диференціювати небезпечні та шкідливі фактори (події, явища, процеси), які призводять до небажаних наслідків, і самі небажані наслідки у вигляді шкоди людині та суспільству (втрати, збитки). Різні небезпечні фактори можуть привести до одного й того ж збитку. Наприклад, до зупинки серцевої діяльності може привести ураження струмом, утоплення, хімічне отруєння тощо. Навпаки, один і той же небезпечний фактор у різних умовах нерідко призводить до різного збитку або взагалі не призводить до втрат.

У БЖД та психології використовується різноманітна термінологія для позначення безпеки як стану та процесу. Йдеться про умови, ситуації, фактори, які можуть бути складними, важкими, небезпечними, ризикованими тощо. Автори вкладають різний зміст у ці поняття.

Так, М. Михальченко визначає поняття “шкідливий фактор» як негативний вплив, що призводить до погіршення самопочуття або захворювання людини, а “травмуючий фактор” – негативний вплив, що призводить до травми або летального результату [7].

Для шкідливих факторів характерна поступовість, протяжність у часі впливу на людей і суспільство. Небезпечні фактори – це явища і процеси, що завдають шкоди у вигляді швидкого, різкого позбавлення людини, суспільства здоров’я, матеріальних або духовних цінностей тощо. Однак шкідливі та небезпечні фактори є одночасно факторами ризику, тобто існує ймовірність заподіяння шкоди (фактори можуть спричинити, а можуть і не привести до збитків) [10, 62].

У зв’язку з вищезазначеним сформулюємо авторське розуміння понять шкідливих і небезпечних факторів. Під шкідливими факторами розуміються обставини, що негативно діють на людину і суспільство, завдають шкоди під час взаємодії з людиною, групою людей (для шкідливих факторів характерна поступовість, протяжність у часі впливу на людей і суспільство). Під небезпечними факторами розуміються явища і процеси, що завдають шкоди у вигляді швидкого, різкого позбавлення людини, суспільства здоров’я, матеріальних або духовних цінностей тощо.

**Висновки.** Теоретичний аналіз наукових джерел переконливо засвідчив, що, незважаючи на значний внесок вищеназваних учених у теорію і практику проблеми безпеки людини та підготовки населення України до забезпечення особистої та громадської безпеки, до теперішнього часу недостатньо вивченими залишаються теоретико-методологічні проблеми педагогічних технологій формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів початкової школи.

Узагальнення та систематизація даних наукової літератури дозволили визначити сутність поняття “безпеки”, яке ми у своєму дослідженні будемо розглядати як таке, що полягає в забезпеченні такого процесу життєдіяльності, при якому виключено нанесення людині шкоди від надзвичайних подій.

Сутність поняття “небезпека” нами визначається як негативна властивість, здатна заподіяти шкоду людям, природному середовищу, матеріальним цінностям.

Під шкідливими факторами ми розуміємо обставини, що негативно діють

на людину і суспільство.

Небезпечні фактори нами розглядаються як явища і процеси, що завдають шкоди людині, суспільству щодо позбавлення їх здоров'я, матеріальних або духовних цінностей.

Формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів початкової школи ми будемо досліджувати як процес, який є результатом теоретичної і практичної підготовки, що здійснюється у вищих навчальних закладах і передбачає наявність ціннісних орієнтацій студентів щодо забезпечення безпеки життя і здоров'я молодших школярів.

**Перспективи подальших досліджень** вбачаємо у виявленні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних технологій формування культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів початкової школи.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Білик В. Г. Формування готовності майбутніх учителів до здоров'яформувальної діяльності у початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. Г. Білик. – Київ, 2016. – 20 с.
2. Білик В. Г. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів початкової школи щодо впровадження сучасних здоров'яформувальних технологій / В. Г. Білик // Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – № 3 (2). – 2015. – С. 39 – 41.
3. Богданова Р. А. Формирование профессиональной готовности будущих учителей начальных классов в процессе педагогической практики [Електронний ресурс] / Р.А. Богданова. – Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy>.
4. Закон України про основи національної безпеки України / Верховна Рада України. – К. : Парлам. вид-во, 2003. – 78 с.
5. Зоріна М. О. До проблеми визначення актуальності й особливостей формування культури безпеки життєдіяльності / М. О. Зоріна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2010. – №8. – С. 149 – 153.
6. Кремень В. Г. Ідентичність у добу глобалізації (начерки метадисциплінарного дослідження) / В. Г. Кремень, В. М. Ткаченко. – К. : Знання, 2013. – 415 с.
7. Михальченко М. І. Роль освіти в цивілізаційному вихованні молоді: [монографія] / М. Михальченко, Т. Андрущенко, О. Бульвінська та ін. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 350 с.
8. Миценко І. М. Забезпечення життєдіяльності людини в навколишньому середовищі / І. М. Миценко. – 2-ге вид. – Кіровоград : ТОВ-ПРЕСС, 2011. – 300 с.
9. Мягченко О. П. Безпека життєдіяльності людини та суспільства: [навч. посіб] / О. П. Мягченко. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 384 с.
10. Надолішній П. Ефективність державного управління та її оцінювання: концептуальний підхід / П. Надолішній // Актуальні проблеми державного управління: зб. наук. праць. – К. : ОРІДУ НАДУ, 2003. – Вип. 4. – С. 62 – 76.
11. Пирожков С. І. Національна та регіональна безпека: погляд України [Текст] / С. І. Пирожков // Нова безпека. – 2009. – № 2. – С. 9 – 16.
12. Русак О. Н. Безопасность жизнедеятельности. Энциклопедический словарь / О. Н. Русак. – 2-ге вид., випр. і доп. – СПб. : МАНЭБ, 2013. – 560 с.
13. Шеремет І. В. Формування готовності майбутніх учителів до профілактики порушень зору учнів початкової школи у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. В. Шеремет. – Київ, 2017. – 22 с.

**Стаття надійшла до редакції 11.04.2018**

UDC 378.011.3-051:796]: 005.963.1:613]: 124.5

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-152-158

**L. O. Konovalska,**

Associate Professor of the Department of Theory  
and Methodology of Physical Education  
(Berdyansk State Pedagogical University)

[konovalska23@gmail.com](mailto:konovalska23@gmail.com)

## **THE AXIOLOGICAL AND CULTURAL-LOGICAL APPROACHES TO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL TRAINING FOR THE PHYSICAL-CULTURAL-HEALING WORK AT THE HIGH SCHOOL**

### **Анотація**

Стаття присвячена аналізу аксіологічних та культурно-логічних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури як лідера в рамках модернізації високої фізико-культурної освіти. Виявлено сенс цих підходів у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури для фізико-культурно-оздоровчої роботи у вищій школі.

**Ключові слова:** аксіологічний підхід, культурно-логічний підхід, цінність, принципи, культура, майбутній вчитель фізичної культури.

### **Summary**

The article deals with the analysis of the axiological and cultural-logical approaches to the professional training of future teachers of physical culture as the leading within the modernization of the high physical-cultural education. It is revealed the meaning of these approaches within the process of the professional training of future teachers of physical culture for the physical-cultural healing work at high school.

**Key words:** axiological approach, cultural-logical approach, value, principles, culture, future teacher of the physical culture.

**Problem statement.** Within the epoch of the globalization and euro-integration of Ukraine, the democratic transformations in social-political and economic life determine the modernization and great transformations within modern high physical-cultural education.

The actuality of research of new approaches to the professional training of future teachers of physical culture at high educational establishments is connected with that fact (which was stated by V. Kremin), that the Ukrainian education has the task “to form the personality with the innovative thinking and culture, with the readiness for the innovative activity which will correspond to the innovative type of civilization’s development. Only if we form such personality we would become the competitive nation because the changing is not the exception anymore. It becomes the rule and the essential feature of the society’s functioning, it is actually the feature of each society’s member” [9, p. 11].

The effective and productive system of the education’s organization is founded on the principles of the creative life-activity. It foresees absolutely another forms of the didactic and interpersonal activity which is oriented on the stimulation of creativity, on the development of the creative activity as the basis foundation of the personality.

**The analysis of research and publications.** The modernization of the high education in Ukraine is the certain answer to the global challenges of the 21<sup>st</sup>



century – the faster integration of the worldwide environment (as the political as the economical also). According to the point of view of Y. Voinar, D. Navaretskyi and I. Glazirina, the modernization of the high physical-cultural education is provided by the realization of the axiological and cultural-logical approaches [5, p.120].

Theoretical-methodical foundations of the axiological approach's implementation into the educational process at high educational establishments are highlighted in the research works which were made by S. Anisimova, I. Beh, I. Zyasyun, P. Ignatenko, P. Kononenko, O. Listopad, O. Savchenko, I. Sokolova, L. Khomich etc.

Within modern pedagogical literature the cultural-logical approach to the education is researched by G. Batisheva, L. Bueva, A. Valitska, O. Dolzhenko, I.Iliin, N,Rozov, etc.

Some researchers (O. Adjippo, M.V.Baranov, S. Barantcev, A. Gussmanov, P. Dzhurinskyi, T. Dovgal, A. Zhalei, E. Zaharina, L. Ivanova, O. Kutc, L. Sushenko, O. Timoshenko etc) pay the significant attention to the questions which are connected with the physical-cultural wellness and work with secondary educational establishments.

**The goal of the article** is in the characterizing of the axiological and cultural-logical approaches to the professional training of future teachers of physical culture for the physical-cultural wellness work at high school.

The professional education of the future teachers of physical culture has to become the foregrounding for the development of their professionalism and readiness for the self-realization of the personality; for the formation of the humanistic values, for the direction on the professional self-improvement during their love. The improvement of the professional training of the future teacher of physical culture at modern stage demands the effective ways of the organization of educational-pedagogical process of the physical-cultural wellness work.

As one of the most important approaches we have chosen the axiological and cultural-logical. These are the approaches of the general-scientific level of the methodology which determines the statement of the problem of the professional training of future teachers of physical for the physical-cultural wellness work at high school, general and local goals. It identifies the contradictories and positions which reflect the logics of the scientific research. As L. Khomich considers that “within the pedagogical science the axiological approach has the theoretical-methodical functional and also it is the system-integrated methodology which is in the basis of the humanistic pedagogics” [14, p. 309]. The scientist says that this approach is the system-creating factor of the organization of the activity os subjects of the pedagogical [14, p. 309].

The word “axios” means the value (translation from Greece). So, the axiology is the science about the values. The value reflects the essence, the valuable level of the personality's conscious. According to the axiological approach (on the point of view of Y. Lyannyi), “the vital activity of the person could be conscious only in the correlation with the values which determine the norms and goals of the behavior of people” [12, p. 233].

O. Listopad thinks that the axiological approach is considered as the “methodological basis on the new philosophy of the education because it has the main goal which is realized in the implementation of the subjects of the educational process into the world of values and giving them certain help during the choice of

the personally valuable and significant system of the value orientation” [11,p.138].

The analysis of the psychological-pedagogical resources has shown that the axiological approach points on the formation of the student’s general humanity and professional values which determine personality’s attitude to the world, to his or her activity, to himself or herself as to the person and to the professional. The different traditions, directions, schools, approaches to the solution of the axiological problems became to be the forms of the development of the axiological thoughts. V. Bigun states that “it is accepted to determine four main groups of problems on: 1) the nature of the values (it is considered through the prism of the evaluation’s reasons); 2) types of values (usually there are determined essential (given since the birth) and instrumental (contributive) values); 3) criteria of values (they are considered due to the influence of theories of psychology and logics); 4) metaphysic status of the value (it is considered in the context of correlation of the value with the facts, being, (Sein) and belongingness (Sollen); 5) human value experience; reality which independent from the person – on the basis of subjectivism” [3,p. 11].

According to E. Zaharina, the philosophical level of research’s methodology gives opportunity to analyze the prior pedagogical values of the high physical-cultural education, particularly the axiological approach, which “orients the high physical-cultural education on the formation of genera human and professional values of the student; it reveals the pedagogical values as the conditions and as the result of the Physical-Culture teacher’s professional activity” [7,p.4].

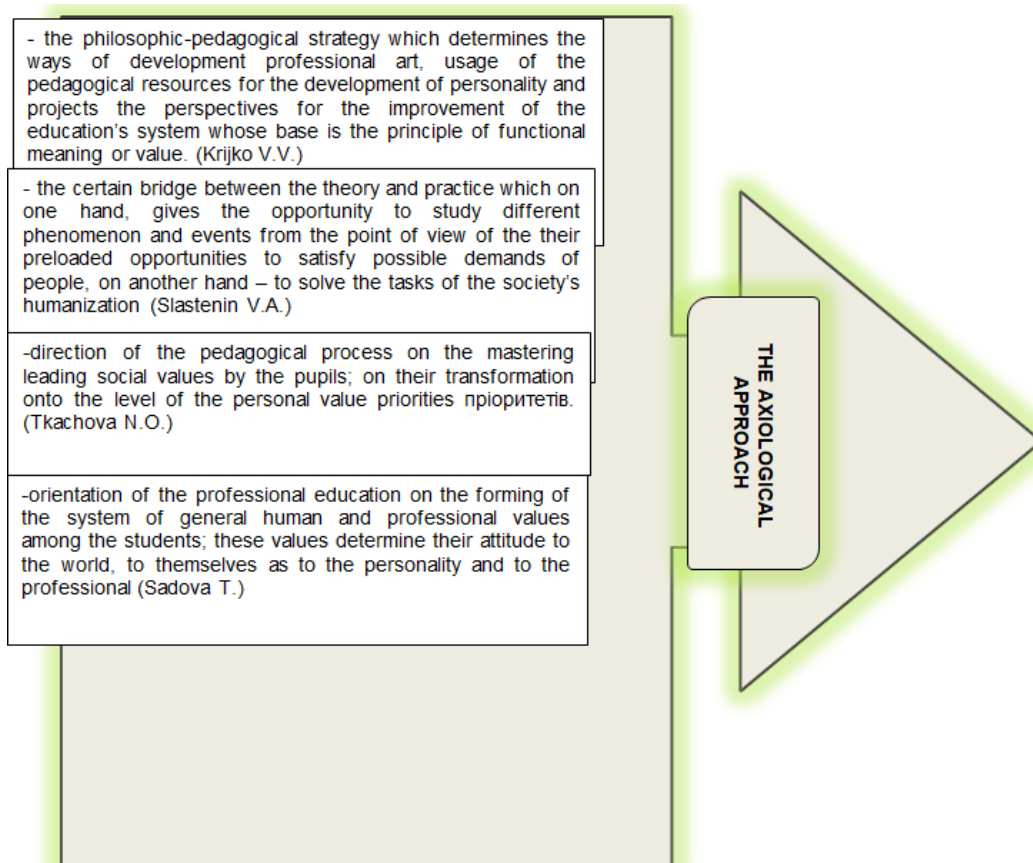
The fundamentals of the axiological approach allow to foresee and to analyze professional-pedagogical culture of the future specialist. According to V. Ivanyi, the professional-pedagogical culture of the future specialist is the “stage of students’ mastering its values, whose interiorization makes them subjective, personally significant, allows to realize the perspective model of the forming of the professional-pedagogical culture of the future specialist through the hierarchy of the value approaches (personality-culture-socium)” [8, p. 34].

Scientists which devoted their research to the foundation of the axiological approach, propose different notions of the term “the axiological approach”:

According to the S. Vitvitska’s point of view, within the solution of the global problems of the high education, the axiological approach provides the education, upbringing of the humanistic type of the student. The scientist states that the most important criteria of the high education’s humanization are not onle mastered knowledge and skills, but also the understanding and accepting of the humanistic ideals by the students, their direction to the continuous self-improvement [4, p. 67].

As the significant factor of the axiology of high physical-cultural education is determined the adequacy, correlation of the professional education with the value content of the professional training of future teachers of physical culture for the physical-cultural-wellness work at high school (as the representatives of the professional membership, as the bearer of the professional consciousness and as subjects of the professional activity).

The value and significance of the preparedness and readiness of the future teachers of physical culture for the physical-cultural-wellness work is revealed in the attitude, in positive meaning for the students’ own self-development and self-improvement.



**Pic. 1. The determination of the term “axiological approach”**

Thus the realization of the axiological approach allows to determine the content-process peculiarities of the process of the professional training future teachers of the physical education for the physical-cultural-wellness work at high school; it also allows to provide the choice of methods, ways and forms of the pedagogical interaction during the organization the educational methods.

Various changes which take place within the society, require the mental development of the future teacher of the physical culture through the humanization of the pedagogical process, strengthening of the interaction of the high education and culture, change of the education's paradigm from the education “educated person” to the “cultural person”. This provided the increasing of the cultural-logical approach's role.

The culture (in Latin – workout, education, upbringing, improvement) as the content and characteristics of the person's and society's activity is the multidimensional phenomena. T. Andrushenko considers that from one side, the “culture is stated as the phenomena of the social organism and its evolution, from another side it is the scientific category which researches the essence, structure and specifics of this phenomenon's functioning” [1, p. 34].

The educational process has the certain connection with the culture. According to I.Bekh is not “the general factor and mental-practical basis for the personality's development” [2, p. 26]. The scientist states that the culture-logical approach is considered as the “goal-oriented, constructed on the scientific fundamentals process of the personality's involvement into the culture. During this process it takes place the transfer of the humankind's centuries' experience

(theoretical, values, practical) from one generation to another and its development according to the modern realities” [2, p. 26].

In the economical dictionary the culture-logical approach is determined as the exact scientific methodology of the cognition and transformation of the pedagogical reality (whose basis is the axiology); the vision of the education through the prism of the term of the culture. It has to be the understanding of it as the cultural process which takes place in the multi-cultural environment and all its components are fulfilled with the humankind’s senses, they serve to the person who reveals his or her individuality, ability to self-develop independently, to self-determine within the environment of the cultural values. [15 ].

Within the aspect of the cultural-logical approach the professional-pedagogical culture of the future specialist is determined by I. Ivanyi) within the wide general-cultural background, providing the fulfilled, complex process of the development of the intellectual, mental, psychological, physical, sport, aesthetic and other qualities and abilities of the student on the basis of the values of the professional-pedagogical culture and moral. This approach determines the equality of the education and culture which means that the educational texts within the educational system have to obtain the essential connection, which they have within the culture [8, p.34].

The analysis of the modern scientific literature proves that within ourdays positions there is no generally accepted universal determination and definition of the term “the cultural-logical approach” but we have only some definitions of this term, which are given by certain scientists.

The cultural-logical approach	
<p>Analysis of the education through the prism of the culture’s notion, its understanding as the cultural process which takes place within the cultural-appropriate educational environment, whose all components are fulfilled with the human senses and serve to the person who freely reveals individuality, who has the ability to self-develop and to self-determine within the environment of the cultural values (E.Bondarevska)</p>	<p>Attitude to those who study as to the culture’s subjects, to own life and education, able to develop culturally and personally, to realize himself or herself creatively; attitude to the education as to the cultural process within which it takes place the dialogical interaction of its participants, the exchange of values and senses, cooperation within the achievement of goals of the personal self-development. (O. Kukuyev)</p>
<p>The mean for the analysis and constructing of the organizational culture of the educational establishment. (A.V.Pogodina)</p>	<p>The upbringing of the wide complex of the inter-depended qualities and abilities of the personality which form its motivation according to the healing activity; provide the readiness for its performing. (V.I.Stolyarov)</p>
<p>The combination of the methodological means which provide the spheres of education and pedagogics through the prism of the system-creating, culture-logical terms, such as: culture, cultural samples, way of life, cultural activity, etc. (N.B.Krilova)</p>	<p>The combination of the theoretical-methodical statements and organizational-pedagogical means which are oriented on the creation conditions for the mastering and broadcasting of pedagogical values and technologies which provide the creative self-realization of the teacher’s personality within activity (I.V.Kolmogorova)</p>

**Pic.2. The determination of the cultural-logical approach**

The determination of the future teacher of Physical culture as the subject of the culture provides not only the readiness to master special theoretical and practical knowledge and skills but firstly – the ability to take the responsibility to perform social-cultural functions, to understand the social goal of the professional activity within the new conditions and realities, to accept the teacher's profession as the vital value which is oriented on the strengthening of the health of the growing generation.

According to the point of view of E. Zakharina, the values of the physical culture “provide the broadcasting of the gained within the society the socially significant experience on the training highly-cultural personality of the teacher of Physical culture” [7, p. 4 ].

The self-determination of the personality within the physical culture points on the presence of the subjective position within the attitude to the physical culture, choice of the orientation, ability to understand himself and others, to state tasks and to solve them effectively.

Y.Voinar points that the cultural-logical approach “allows to analyze the physical culture as the key element of the cultural thinking of the population (students), which changes their opinions, points of view about the character of the life, activity, about the essence of life, health, development of the individuality” [5,p. 150].

The maximum implementation of the professional, material and mental culture provides the cultural-logical approach which also forms creative attitude to the self-improvement. M. Danilevich makes the accent that «the cultural-logical approach allows to consider the physical culture within the general-cultural social background, determining the integration the general, professional and physical culture by the personality»[6, p. 194].

The professional training of future teachers of physical culture with the help of the axiological approach has to be in the correspondence with the principles of the unity, interaction of the objective values of culture and value orientations of the personality; involvement of the personality into the cultural values as to the process of the professional education.

The principle of the unity provides the construction of such structure of the education's system which considers as its base not only the scientific knowledge but also the cultural social experience, cultural achievements. The principle of the interaction of the objective values of culture with the value orientation comes out of the fact that the formation of the personal attitude to the knowledge, transformation of knowledge into the “body, part of the personal individuality” is possible only in case is the studied material is connected with the experience and problems of the students; when this material is oriented and led into the value-content sphere of the personality [10, 13].

Thus the implementation of the cultural-logical approach to the professional training future teachers of the physical culture at high educational establishments allows to analyze the culture of students on the general-cultural background, to study its peculiarities in the context of the integration of pedagogics and psychology. The system of the professional training of future teachers of physical culture for the physical-cultural-0wellness work at high school reveals the moral norms, norms of the behavior within the society, ethical principles within the professional activity which are the value dominants of culture and depict the fundamental for this culture forms of the understanding and accepting of the world.

**Conclusions.** The problem of the realization of the axiological and cultural-

logical approaches within the system of the high education is actual. Modern society states new requirements to the educated person and demands (from the future teachers of physical culture) the abilities to solve effectively different problems on the foundation of the previous knowledge; to master, to collect and to gain knowledge and to study during all their life.

**As the prospects of the further researches** we determine the development of the conception of professional training of future teachers of physical culture for the physical-cultural-wellness work at high school.

#### REFERENCES

1. Andrushenko T.K. Kulturologichnyi pidhid do formuvannya u doshkilnikiv zdorov'yazberezhuvalnoi kompetentnosti / T.K. Andrushenko//Teoretiko-metodichni problem vikhovannya ditei ta uchnivskoi molodi. – 2013.Vip. 17 (1). – S.31-41.
2. Bekh I.D. Vikhovannya osobistosti: Shodzhennya do dukhovnosti: nauk.vidannya / I.D.Bekh. – K.: Libid, , 2006. — 273 s.
3. Bigun V.S. Luydina v pravi: aksiologichni pidhid: avtoref.dis.zdobuttya nauk.stupenya kand.yurid.nauk : 12.00.12 “Philosophiya prava” / V.S.Bigun. – K., 2004. – 19 s.
4. Vitvitska S.S. Aksiologichni pidhid do vikhovannya osobistosti maibutnogo vchitelya // Kreativna pedagogika. Nauk.-metod. jurnal / Akademia mijnarodnogo spivrobitnitctva z kreativnoi pedagogiki. – Vinnitsa, 2015. – Vip. 10. – S. 63-67.
5. Voinar Y. Rozvitok ta suchasni tendencii sistemi phahivtciv z phizichnoi kulturi v umovah evrointegracii : monographiya /Y. Voinar, D.Navaretski, I. Glazirin — Cherkasi : Vidlunnya-Plus, 2005. – 184 s.
6. Danilevich m. Aksiologikal ta kulturologichni pidhodi u profesyniy pidgotovci maibutnih phahivtciv zphizichnogo vikhovannya ta sportu do rekreatcino-ozdorovchoi diyalnosti / Miroslava Danilevich // Naukovyi chasopis NPU imeni M.P.Dragomanova . Seria 15, naukovopedagogichni problem phizichnoi kulturi (phizichna kultura I sport) : [zb. nauk. pr.]. – Kyiv, 2014. – Vip. 3K (44) 14. – S. 190 – 194.
7. Zakharina . Teoretichnin I metodichni zasadi profesynoi pidgotovki maibutnih uchiteliv phizichni kulturi do pozaklasnoi ta pozashkilnoi ozdorovcho-vikhovnoi roboti: avtoref. Di. Na zdobuttya nauk.stupenya doktora ped.nauk: 13.00.04 “Teoria i metodika prof.osviti” / Zakharina Evgeniya Anatoliivna. – Zaporizha, 2013. – 39 s.
8. Ivanyi I.V. Model formuvannya profesino-pedagogichnoi kulturi maibutnogo phahivtcya phizichnogo vikhovannya ta sportu u protcesi profesynoi pidgotovki / I.V. Ivanyi// nauk. jurnal / golov. red. A. A. Sbrueva. – Sumi : Vid-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2016. – № 2 (56). – S. 31–40.
9. Kremen V.G. Sistema isviti v Ukrainini: Suchasni tendencii I perspektivi / [V. G. Kremen; za red. T. Levovitskogo, I. Vilsh, I. Zyasyna, N. Nichkalo] // Profesiyna osvita : pedagogika I psikhologiya / – K. : Chenstohova, 2000. – S. 11–31.
10. Krilova N.B.Kulturologiya obrazovaniya / N.B.Krilova // Novie tcennosti obrazovaniya. – 2000. – Vip. 10. – 272 s.
11. Listopad O.A. Aksiologichni pidhid do protcesu stanovlennya tvorchoi osobistosti v osviti / O. A. Listopad// Visnik Chernigivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu, Pedagogichni nauki. – 2013. – Vip 110. – S. 137-140.
12. Lyanoi Y.O. Profesiyna pidgotovka maibutnih magistriv z phizichnoi reabilitacii u vishih navchalnih zakladah : teoretiko-metodichni aspekt : [Monographiya] / Y. O. Lyanoi. – Sumi : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 566 s.
13. Ribalka V.V. Aksiologichni osnovi psikhologichnoi kulturi osobistosti: navch-metod, posibnik / V.V.Ribalka. – Chernivtci: Technodruk, 2009. – 228 s.
14. Khomich L.O. Aksologichni zasadi pedagogichnoi pidgotovki vchiteliv mistetckih distciplin / L.O.Khomich// Pedagogichni nauki : zb.nauk.pr.Berdyanskogo pedagogichnogo universitetu. -Berdyansk, 2011. – № 1. – S. 309-314.
15. [http://mirslovarei.com/content\\_eco/KULTUROLOGICHESKIJ-PODXOD-32415.html](http://mirslovarei.com/content_eco/KULTUROLOGICHESKIJ-PODXOD-32415.html)

**Стаття надійшла до редакції 10.04.2018**

УДК 371.13

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-159-164

**Ю. М. Косенко,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Маріупольський державний університет)  
[Yul-Kosenko@ukr.net](mailto:Yul-Kosenko@ukr.net)

## **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ: ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

### **Анотація**

Визначено роль вихователя в наповненості життя дитини в освітньому просторі закладу дошкільної освіти позитивними емоціями, надання допомоги в розумінні, усвідомленні дитячих емоцій та їх регуляції. Акцентовано значущість готовності майбутніх вихователів до забезпечення розвитку емоційно-почуттєвої сфери дошкільників. Розкрито освітні можливості навчальної дисципліни “Педагогічна майстерність” щодо підготовки майбутніх вихователів до емоційного розвитку дошкільників.

**Ключові слова:** емоційний розвиток дошкільників, майбутній вихователь, професійне навчання, навчальна дисципліна.

### **Summary**

The article defines the role of pre-school teacher in the fullness of the child's life in the educational space of the institution of pre-school education by provision of positive emotions, assistance in understanding, awareness of children's emotions and their regulation. The importance of the readiness of future pre-school teachers to ensure the development of the emotional and sensory sphere of preschool children is emphasized. The educational opportunities of the educational discipline “Pedagogical mastery” concerning the training of future pre-school teachers for the emotional development of preschool children are revealed.

**Key words:** emotional development of preschool children, future pre-school teacher, professional training, educational discipline.

**Постановка проблеми.** Базовий компонент дошкільної освіти в Україні визначає вимоги до змісту дошкільної освіти, головна з яких – допомогти дитині в оволодінні наукою життя, набути відповідної життєвої компетентності. Цю місію в дошкільному навчальному закладі виконує вихователь – особа, якій батьки довіряють виховання своєї дитини, а держава покладає відповідальність за якісне набуття нею в період дошкільного дитинства відповідного змісту освіти, за її всебічне виховання та гармонійний розвиток, зокрема емоційний.

Цінність емоційної складової в розвитку особистості дошкільника – беззаперечна. Емоційне середовище для дитини дошкільного віку має особливе значення. У цей життєвий період їй притаманні яскрава емоційність, яка може бути нестійкою та імпульсивною, що поступово змінюється на усвідомлений прояв емоційних почуттів. Це вимагає від педагога високого професіоналізму, майстерності педагогічної взаємодії, доцільних педагогічних дій щодо емоційної наповненості життя дитини в освітньому просторі закладу дошкільної освіти, надання допомоги в розумінні, усвідомленні дитячих емоцій та їх регуляції, забезпечення розвитку емоційно-почуттєвої сфери дошкільника.



За Л. Виготським, емоційний розвиток дитини – це оволодіння емоціями, що є нагальною педагогічною задачею для вихователя. Для її розв'язання необхідно володіти спеціальними знаннями та вміннями.

Підготовка в українських вишах студентів напряму “Дошкільна освіта” передбачає формування в них широкого кола професійних компетентностей, які дозволять успішно працювати за обраним фахом, творчо самореалізовуватися. З-поміж інших особливу значущість має готовність до забезпечення розвитку емоційно-почуттєвої сфери дошкільників. За нашими спостереженнями, така готовність, зазвичай, набувається студентами в процесі вивчення фахових дисциплін, зокрема психолого-педагогічних, а також під час педагогічних практик. Відтак, проблема вивчення потенційних освітніх можливостей конкретних навчальних дисциплін щодо формування в майбутніх педагогів дошкільної освіти готовності забезпечувати емоційний розвиток дітей дошкільного віку в подальшій професійній діяльності на часі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття вітчизняна професійна педагогіка помітно збагатилася науковими дослідженнями, насамперед докторськими і кандидатськими дисертаціями, які присвячені підготовці педагогічних кадрів для закладів дошкільної освіти. Українські дослідники розробляли різні аспекти означеної проблеми, зокрема, підготовку майбутніх вихователів до естетичного (Т. Зотеева, 1992; О. Поліщук, 1997), економічного виховання дітей (Н. Грама, 2002); комплексного використання у вихованні старших дошкільників творів пластичного мистецтва (Л. Галаманжук, 2007); формування в дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок (С. Петренко, 2007); основ комп'ютерної грамотності (С. Дяченко, 2009); використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності дошкільників (І. Мардарова, 2012); формування математичної компетенції дітей у різновікових групах (І. Підлипняк, 2014); формування творчих умінь у старших дошкільників засобами театральньо-мовленнєвої діяльності (Н. Сиротич, 2017).

Для підготовки кадрів дошкільної освіти у закладах вищої освіти важливими є теоретичні положення й практичні рекомендації, які обґрунтовані і розроблені Н. Сайко (“Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку”, 2004), Т. Жаровцевою (“Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями”, 2007), А. Залізник (“Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку”, 2009), Р. Кондратенко (“Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до виховання відповідальності в дітей старшого дошкільного віку”, 2009), Л. Зданевич (“Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми”, 2014), С. Нечай (“Теорія і практика підготовки майбутніх вихователів до поліфункціонального застосування музики в аудіальному розвитку дошкільників”, 2015), С. Гаврилук (“Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості”, 2016), О. Попович (“Підготовка майбутніх вихователів до організації конструктивної діяльності дітей старшого дошкільного віку”, 2017), М. Батьо (“Підготовка майбутнього вихователя до організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного



віку”, 2018). Це далеко не повний перелік наукових проблем, розробка яких посутньо вплинула на покращення теоретико-методичної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до професійної діяльності. Проте, здійснений нами аналіз потужного масиву дисертацій, що були захищені в Україні в останні роки, не виявив спеціальних досліджень з проблеми емоційного розвитку дошкільників, зміст яких мав би педагогічне спрямування. Попри це, вивчення наукової літератури дає підстави констатувати, що проблема розвитку емоційної сфери дошкільників у теорії вітчизняної педагогіки не нова.

Важливі теоретичні положення емоційного розвитку в онтогенезі висвітлено в наукових працях І. Беха, О. Кононко. Окремим аспектам розвитку емоційної сфери, формуванню емоційної культури старших дошкільників засобами театралізованих ігор, музично-ритмічної діяльності присвячені наукові публікації А. Блози, Л. Макаренко, О. Мартиненко, О. Олійник, Є. Проворової, А. Шевчук, С. Хміляр та ін. У наукових публікаціях Н. Трофаїли, які висвітлюють результати дослідження проблеми формування готовності майбутніх вихователів до емоційного розвитку дошкільників, розкрито особливості емоційного розвитку дітей у дошкільному віці, обґрунтовано його значення в становленні особистості дошкільника, схарактеризовано психолого-педагогічні умови ефективного розвитку емоційної сфери дітей. Важливим науковим доробком дослідниці вважаємо авторське визначення сутності професійної готовності майбутніх вихователів до емоційного розвитку дошкільників як “цілісного професійно-особистісного утворення, яке сформувалося в період навчання у ВНЗ, що є сукупністю теоретичних та практичних знань і умінь, які передбачають теоретичні знання про нормативні документи, концепції щодо проблем емоційного розвитку дошкільників, а також практичних умінь, що визначають специфіку педагогічної діяльності та професійно важливі якості вихователя, що спрямовані на розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку” [4; 5].

Вітчизняні й зарубіжні вчені (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, Л. Стрелкова та ін.) відзначають, що емоції дошкільників опосередковуються їхнім ставленням до тих чи інших явищ. Унаслідок появи опосередкованості емоцій вони стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими [1].

Структурно емоційний розвиток дошкільника в психолого-педагогічній науці представлено афективним, когнітивним та реактивним компонентами. О. Олійник зауважує, що афективний компонент характеризується сукупністю різномодальних індивідуальних переживань дитини (базові емоції, почуття) й включає знання про емоції, їх вербалізацію та інтенсифікацію. Когнітивний компонент визначається системою знань та уявлень дитини про емоційну сферу (сутність емоцій, способи їх вираження, причини і наслідки, емоційний досвід). Реактивний компонент представлений способами мимовільного емоційного вираження та можливістю довільної регуляції емоцій [3].

Наукою доведено, а педагогічною практикою підтверджено, що дошкільники сприймають і пізнають навколишній світ емоційно і чуттєво, на їхнє спілкування і виливають різні емоції (позитивні й негативні). Педагог повинен створити в групі умови для збагачення емоційної сфери дітей, надавати їм можливість проявляти власні почуття, підтримувати емоційне сприйняття дитиною навколишнього світу, яке стимулює її пізнавальну і творчу активність, а відтак сприяє розвитку психічних процесів і особистісних якостей.

До такої роботи майбутній вихователь має бути підготовленим ще на етапі професійного навчання в університеті.

Багаторічний досвід роботи з підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти у вищій школі дає підстави констатувати, що формування готовності майбутніх вихователів до емоційного розвитку дошкільників є завданням, яке вирішується комплексно, у процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного спрямування та практичної підготовки. З метою з'ясування, яка із дисциплін слугують підготовці студентів до забезпечення розвитку емоційно-почуттєвої сфери дошкільників, ми проаналізували навчальні плани спеціальності “Дошкільна освіта” в Маріупольському державному університеті. Навчальної дисципліна, назва якої б свідчила про безпосередню підготовку студентів з цього напрямку професійної діяльності, нами не виявлено. Водночас, за результатами вивчення програмового змісту низки навчальних дисциплін, було встановлено, що питання забезпечення емоційного розвитку дошкільників розглядаються в контексті вивчення окремих тем із дитячої психології, дошкільної педагогіки та педагогічної майстерності. Більш детальне аналітичне прочитання змісту програм цих дисциплін дало підстави зосередити подальший дослідницький пошук на навчальній дисципліні “Педагогічна майстерність”. Відтак **метою** статті є розкриття освітніх можливостей навчальної дисципліни “Педагогічна майстерність” щодо підготовки майбутніх вихователів до емоційного розвитку дошкільників.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійне навчання студентів у закладі вищої освіти передбачає формування їхньої готовності до діяльності за обраним фахом. Професія вихователя дітей дошкільного віку унікальна своєю багатогранністю, відтак сьогоднішній студент, а завтра – фахівець має бути підготовленим до виконання широкого кола професійних завдань, з-поміж яких – забезпечення розвитку емоційної сфери дітей у різних вікових групах. Готовність майбутніх вихователів до забезпечення емоційного розвитку дошкільників ми розглядаємо як діяльний стан, особисту професійну якість. Проявом такої готовності, на нашу думку, є усвідомлене майбутніми педагогами психолого-педагогічної сутності емоційного розвитку дитини на кожному віковому етапі дошкільного дитинства (мета, завдання, принципи, особливості) – це *когнітивна* складова готовності та професійні уміння впливати на цей розвиток (розрізняти і керувати емоціями дітей, використовувати моральні та матеріальні стимули, які спрямовані на розвиток емоційної сфери дитини, психологічні й педагогічні методи і прийоми, що сприяють розвитку дитячих емоцій і почуттів, бути самому емоційно виразним, управляти своїми емоціями і почуттями) – це *діяльна* складова готовності. Вивчаючи стан розуміння студентами 3-4 курсів спеціальності “Дошкільна освіта” проблеми емоційного розвитку дошкільників та їхньої готовності до практичної роботи з дітьми, ми виявили такі суперечності між:

–розумінням студентами того, що діти дошкільного віку сприймають і пізнають навколишній світ емоційно і чуттєво, що їхнє спілкування і взаємодія прикметні проявом різних емоцій та незнанням того, як спрямувати в правильне русло емоційний розвиток кожної дитини, аби зробити її життя в дошкільному закладі емоційно безпечним і комфортним, забезпечити емоційне благополуччя кожному малюку;

–потребою в підготовці студентів до забезпечення емоційного розвитку дошкільників у подальшій професійній діяльності та відсутністю спеціальної навчальної (вибіркової) дисципліни, вивчення б якої сприяло теоретичному осмисленню сутності емоційного розвитку дошкільників і набуттю практичного досвіду здійснення цілеспрямованої роботи з розвитку емоційної сфери дошкільників.

У процесі дослідження було встановлено, що навчальний план спеціальності “Дошкільна освіта” у 2016-2017 та 2017-2018 роках не передбачав спеціальної дисципліни з підготовки студентів до забезпечення емоційного розвитку дошкільників. Виявлений педагогічний факт спонукав нас до вивчення в цій площині освітніх можливостей навчальної дисципліни “Педагогічна майстерність”. Експертна оцінка була здійснена з позиції особистого 25-річного досвіду викладання цієї дисципліни в університеті авторкою статті. Важливим дослідницьким матеріалом став розроблений навчально-методичний комплекс та авторський навчально-методичний посібник “Основи педагогічної майстерності вихователя” [2].

Вивчаючи освітні можливості навчальної дисципліни “Педагогічна майстерність” для набуття майбутніми вихователями відповідних компетентностей для розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку, ми дійшли таких висновків.

1. У професійній підготовці майбутніх вихователів ця навчальна дисципліна виконує інтегруючу функцію, оскільки її зміст ґрунтується на попередньому і паралельному вивченні дисциплін психолого-педагогічного спрямування, методик виховання та навчання дітей дошкільного віку, досвіді роботи студентів з дошкільниками, набутому за час педагогічних практик [2, 4]. Знання студентів про сутність емоційної сфери дошкільника, особливості емоційних проявів дітей, які вони засвоїли під час вивчення загальної і дитячої психології, слугують потужною теоретичною базою для засвоєння нових знань про основні напрямки розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку, а саме: формування в кожній дитини спроможності розрізняти базові емоції (радість, хвилювання, гнів, сум, страждання та ін.), емоційні стани інших дітей і дорослих за зовнішніми проявами (через міміку, жести, позу), уміння керувати емоціями й почуттями (довільна поведінка). Програмовий зміст теми “Професіоналізм, педагогічна культура і майстерність вихователя” передбачає ознайомлення студентів з особливостями педагогічної роботи з розвитку емоційно-почуттєвої сфери, практичну перевірку окремих форм і методів роботи з дітьми під час виконання завдань самотійної роботи.

2. Забезпечення вихователем емоційного розвитку дошкільників ґрунтується не лише на теоретичному осмисленні сутності дитячих емоцій, особливостей їх прояву, а й на досконалому володінні способами впливу на дітей, педагогічною взаємодією, спрямованою на розвиток емоційної сфери кожного малюка. А це вже прояв педагогічної техніки – важливого компонента педагогічної майстерності вихователя. Навчання студентів педагогічній техніці – одне із завдань дисципліни, яке розв’язується при вивченні теми “Педагогічна техніка вихователя”.

3. У другому змістовому модулі робочої програми, який має назву “Майстерність педагогічної взаємодії у професійній діяльності вихователя”, студенти вивчають дві теми: “Педагогічний процес у дошкільному навчальному

закладі як динамічна взаємодія педагогів дітей і батьків” і “Педагогічне спілкування як комунікативна взаємодія в професійній діяльності вихователя”. За змістом цих тем передбачено аудиторну і самостійну роботу студентів з актуальних питань розвитку емоційної сфери дошкільників, зокрема: семінарське заняття у формі засідання за круглим столом “Емоції дошкільників: вікові особливості”, діалог з практичним психологом ЗДО на тему “Коли діти малюють монстрів”, практичні заняття “Ігри та вправи, що створюють позитивні емоції дітей і розвивають емпатію”, “Основні діагностичні методи емоційної сфери дітей” та інші.

4. Інтерактивні форми і методи вивчення дисципліни передбачають завдання, виконання яких допомагає студентам набути досвіду роботи з емоційного розвитку дошкільників. Це, насамперед, участь у тренінгах (“Світ наших емоцій. Розвиток емоційної сфери моєї особистості”, “Розвиток емоційного інтелекту у дітей”, “Я і мій настрій”), практичне опанування іграми на розвиток емоцій активних і пасивних дітей, педагогічні дискусії, наукові міні-конференції тощо.

5. До переліку індивідуальних навчально-дослідницьких завдань включено такі, які формують когнітивну і діяльну складову готовності до забезпечення емоційного розвитку дошкільників. Ідеться про розробку та реалізацію під час педагогічної практики творчого проекту “Розвиток емоційної сфери у дітей дошкільного віку: співпраця вихователя з батьками”, підготовку консультацій “Емоційна сфера дошкільника: що треба знати вихователю?”, оформлення в групі дошкільників куточка релаксації тощо.

**Висновки.** Таким є наше бачення освітніх можливостей навчальної дисципліни “Педагогічна майстерність” з підготовки студентів спеціальності “Дошкільна освіта” до забезпечення емоційного розвитку дошкільників. Покращенню такої підготовки сприятиме розширення завдань і форм індивідуальної навчально-дослідницької роботи студентів, проведення спеціальних лабораторних занять у закладах дошкільної освіти за участю практичного психолога.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Новим вектором наукового дослідження проблеми підготовки майбутніх вихователів до забезпечення емоційного розвитку дітей дошкільного віку є вивчення освітніх можливостей спеціальних інтегрованих навчальних курсів психолого-педагогічного спрямування з потужною теоретичною і прикладною складовою у поєднанні з дослідницькою роботою студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1991. – 480 с.
2. Косенко Ю. М. Основи педагогічної майстерності вихователя: навч.-метод. посіб. для студентів вищих навч. закладів спец. “Дошкільна освіта” / Ю. М. Косенко. – 2-е вид., доп. – Маріуполь : Новий світ, 2014. – 360 с.
3. Олійник О. Особливості емоційного розвитку та умови формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку засобами театралізованих ігор / Олена Олійник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 47, 2013. – С. 167-173.
4. Трофаїла Н. Д. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку [Електронний ресурс] Режим доступу: 32.pdf – Adobe Acrobat Reader DC.
5. Трофаїла Н. Д. Готовність майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку як умова ефективної професійної діяльності [Електронний ресурс] Режим доступу: ps.stateuniversity.ks.ua/file/isse\_71/part\_1/32.pdf.

*Стаття надійшла до редакції 20.03.2018*

УДК 378.147:004

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-165-169

**Ю. С. Кулінка,**

кандидат педагогічних наук, доцент,

(Криворізький державний педагогічний університет)

[kulinkapmto@gmail.com](mailto:kulinkapmto@gmail.com)

## **ІГРОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

### **Анотація**

Визначено особливості використання професійно-орієнтованих технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів трудового навчання. Обґрунтовано можливості ігрового проектування у формуванні дизайнерської культури майбутніх фахівців. Описано досвід упровадження ігрового проектування при вивченні курсу "Основи айдентики".

**Ключові слова:** практико-орієнтовані технології, дизайнерська культура, ігрове проектування, фахова підготовка, комп'ютерна графіка, основи айдентики, бренд, етапи ігрового проекту.

### **Summary**

The features of using professionally-oriented technology in the professional training of future teachers of labor studies are determined. Game design capabilities in shaping the design culture of future specialists are grounded. The experience of implementing the study game design during the studying of the course "Fundamentals identity" is described.

**Key words:** practice-oriented technologies, design culture, game design, professional training, computer graphics, bases of identity, brand, stages of game design.

**Постановка проблеми.** У сучасній системі освіти відбувається постійний пошук ефективних засобів, технологій підготовки здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності. Ігрове проектування є новою технологією, що забезпечує розвиток творчих, пізнавальних, дослідницьких та технічних здібностей студентів та вмінь самостійного здобуття знань.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У педагогічній літературі активно досліджуються інноваційні педагогічні технології (І. Дичківська, І. Богданова, О. Дубасенюк, Є. Полат, М. Кларін, Г. Селевко та ін.), збільшився спектр досліджень підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності (І. Гавриш, Т. Демиденко, Н. Клокар, Л. Машкіна, Л. Петриченко, В. Сластьонін, О. Шапран та ін.), розробляються ігрові технології навчання (М. Воронка, Ю. Кулінка, С. Мухіна, А. Панфілова, В. Платов, Л. Савченко, А. Соловійова, П. Щербань та ін.), технологія проектного навчання (В. Докучаєва, О. Коберник, І. Колеснікова, Ю. Кулінка, Є. Полат, О. Пехота, І. Серьогіна, С. Сисоєва та ін.).

Аналіз наукових джерел з питань ігрового проектування свідчить, що цей термін не є сталим та чітко визначеним. У наукових працях застосовують термін "ігрове проектування", зокрема у сфері технічних наук, менеджменту та бізнесу (О. Горелій, Н. Кічук, О. Древницька, В. Никифоренко, Й. Завадський). Аналіз психолого-педагогічних джерел з питань ігрового проектування свідчить про відсутність системних досліджень, ґрунтовних розробок особливостей

підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій засобами навчально-ігрового проектування. Формування дизайнерської культури майбутніх учителів трудового навчання і технологій також є малодослідженою проблемою, тому потребує більш глибокого аналізу.

**Мета статті** – розкрити можливості ігрового проектування як професійно-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців, показати вплив ігрового проектування на формування дизайнерської культури майбутніх учителів трудового навчання і технологій.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній системі освіти відбувається постійний пошук ефективних засобів, технологій підготовки здобувачів вищої освіти до майбутньої професійної діяльності. Навчально-ігрове проектування є новою технологією, що забезпечує розвиток творчих, пізнавальних, дослідницьких та технічних здібностей студентів та вмінь самостійного здобуття знань.

Історія проектного підходу до навчання нараховує лише декілька десятків років, що є недостатнім для виникнення сталих наукових поглядів, тож ігрове проектування як технологія навчання перебуває на етапі понятійного становлення. Проте не викликає сумнівів той факт, що педагогічні засади цієї технології сягають сутності методу проектів, який було розроблено ще на початку ХХ століття його засновниками Дж. Дьюї, У. Кілпатриком та розвинуто відомими педагогами того часу: П. Блонським, В. Вахтеровим, Г. Ващенком, В. Ігнат'євим, Л. Левіним, В. Петровою, С. Шацьким та ін. Однак зазначені автори розглядали загальні концептуальні поняття проектної діяльності й не акцентували увагу на особливостях ігрового проектування; ще меншу кількість робіт присвячено їх використанню у вищій школі.

Під ігровим проектуванням розуміють ігрову діяльність студентів, результатом якої є навчальний творчий ігровий проект, яким може бути самостійно розроблена стратегія, програма дій, послуга тощо, від ідеї до її втілення, що має суб'єктивну чи об'єктивну новизну, виконана під керівництвом викладача та представлена до захисту (Л. Ділмер, В. Загвязинський, Т. Качеровська [2] та ін.).

*Ігрове проектування* – одна з колективних форм навчання. Сам процес ігрового проектування повинен включати в себе механізм узгодження різних інтересів учасників, навчання співпраці та партнерства. Фахівці, такі, як Н. Матяш [44], А. Панфилова [50] вважають, що ігрове проектування може включати проекти різного типу: дослідний, пошуковий, творчий (креативний), прогностичний, аналітичний.

Для розуміння значимості ігрового проектування в процесі засвоєння знань та умінь Н. Кічук [3] з'ясовує його сутнісні ознаки. Сутність технології ігрового проектування розкривається у навчанні через дію, результатом якої виступає навчальний ігровий проект, в якому студенти відповідно до рольового статусу намагаються розв'язати професійно значущі проблеми, що відбиваються в конкретному результаті.

Характерними ознаками ігрового проектування Н. Вовк [1, с. 27] вважає такі: 1) наявність завдань і проблеми; 2) набуття практичного досвіду використання персональних комп'ютерів під час групового вирішення економічних завдань; 3) розподіл ролей для засідання техніко-економічної Ради; 4) імітація засідання Ради з публічним захистом варіантів рішень.

Автори зазначають, що ігрове проектування дозволяє добитися поєднання в процесі управлінської праці менеджменту та підприємництва, проте вони не ставлять за мету визначити особливості його застосування в навчальному процесі.

Аналіз сутності ігрового проектування надав підстави Т. Качеровській [2] віднести його до технологій навчання, призначенням яких є оптимізація навчально-виховного процесу. Можливості ігрового проектування як технології навчання пояснюються чіткою структурованістю його етапів, сукупністю таких форм, методів і засобів навчання, які призводять до досягнення гарантованого результату з мінімальними витратами часу та сил учасників проектної діяльності.

Плідну спробу систематизувати теоретичні надбання сучасної педагогіки в галузі навчального проектування робить С. Сисоєва [4]. Автор зазначає, що вже з першого курсу проектна діяльність сприяє розвитку спостереження, швидкості й точності рухових реакцій, гнучкості та точності знань студентів. Це активізує трудову діяльність студентів, розвиває почуття відповідальності за доручену справу, сприяє усвідомленню необхідності формування професійних умінь і навичок [4, с. 164]. Дослідниця використовує термін “навчальне проектування”, аналізує функції викладача під час організації навчального проектування, розглядає особливості структурування проектів, їх класифікації за характером координаційних зв'язків, параметри зовнішньої оцінки. Розглядаючи різні типи проектів, С. Сисоєва виокремлює рольові й ігрові проекти, у ході яких студенти беруть на себе ролі, обумовлені характером і змістом проекту. Ступінь творчості в таких проектах дуже високий, але провідним видом діяльності все-таки залишається гра [4, с. 77]. На жаль, автор не розкриває особливостей ігрового проектування, педагогічних умов його застосування, специфіку підготовчих етапів, не розмежовує гру і проект. Проте дослідниця слушно зауважує, що вміння використовувати метод проектів – показник високої кваліфікації вчителя, прогресивності його професійної діяльності, спрямованості на творчий розвиток учнів [4, с. 75].

Серед основних ознак технологічності ігрового проектування Т. Качеровська, М. Кларін, О. Пехота, Л. Савченко та інші виокремили такі: постановка мети; алгоритмізація спільної діяльності викладача і студентів; використання таких форм, методів, прийомів і засобів навчання, що призводять до досягнення гарантованого результату, чіткість та визначеність у фіксації результату; наявність критеріїв його досягнення.

Сутність цієї технології полягає в тому, що: 1) студенти, обравши собі ролі, творчо працюють у складі невеликих груп над виконанням професійно значущого для них проектного завдання; 2) кінцевий результат роботи, форму якого обирають самі студенти (конкурс проектів, прес-конференція, дискусія, демонстрація, творчий звіт, усна презентація тощо), має бути поданий на розгляд експертної ради, інших викладачів і підлягати рейтинговій оцінці; 3) викладач виступає в ролі консультанта, спостерігача за творчою діяльністю студентів, організатора підготовчого етапу ігрового проектування та створення умов для успішної роботи.

Процес навчально-ігрового проектування складається з чотирьох етапів: підготовки учасників до сприйняття змісту проекту, введення в проект, розробки проекту та його рефлексії. Так, *перший етап* висвітлює підготовчі

види діяльності до сприйняття змісту ігрового проектування: спеціально розроблений інструктивний блок для забезпечення майбутніх учителів теоретичними знаннями, необхідними для участі у проекті, інструктаж учасників.

*Другий етап* – уведення в проект – характеризується постановкою проблеми, формулюванням теми проекту, проектуванням мети й завдань, що мають бути розв'язані.

На *третьому етапі* (розробка проекту) використовується комплекс дій, що забезпечує розробку проекту від ідеї до її втілення, включаючи збір та аналіз інформації, трансформацію системи, перевірку гіпотези та захист проекту; реалізується предметний зміст ігрової проектної діяльності студентів.

На *завершальному етапі* (рефлексія проекту) передбачається співвіднесення мети й результатів ігрової проектної діяльності; виставлення експертної оцінки проекту; аналіз та самоаналіз проектування; коректування проекту, обговорення його перспективного розвитку, що передбачає самоконтроль.

Прикладом комплексного навчально-ігрового проекту, який розроблявся в процесі вивчення курсу “Основи айдентики”, був ігровий проект “Бренд – створення та розміщення на ринку”. На підготовчому етапі цього навчально-ігрового проекту студенти формулювали проблему, визначали протиріччя, мету та завдання. Формою представлення навчально-ігрового проекту було вибрано проведення *ділової гри* “Дизайн-компанія”.

*Завдання до гри:*

1. Засвоїти поняття “бренд”, “слоган”, “логотип”, “маркетинг” тощо.
2. Навчитися визначати аналізувати поточну ситуацію та досліджувати ринок в окремому випадку.
3. Набуття навичок складання технічного завдання (ТЗ) на розробку бренду.
4. Спроба просування бренду та моніторинг його ефективності.

Між учасниками навчально-ігрового проектування під керівництвом викладача ролі розподілялись так: *1 група* (економісти, соціологи) досліджувала соціально-економічні проблеми, пов'язані з поняттями “економічна ефективність компанії” і “рентабельність компанії”; *2 група* (розрахункова) обробляла дані за допомогою таблиць і формул; *3 група* (аналітична) проводила системний аналіз проблем, пов'язаних із поняттям “бренд”, узагальнення умовиводів, формулювання висновків.

Одним із методів підготовчого етапу для стимулювання пізнавальної активності та формування дизайнерської культури в студентів було обрано метод діаграми ідей, що проводився в кожній із проектних груп, а потім і між ними. Для проведення методу діаграми ідей використовувалася схема, на якій студенти записували свої ідеї щодо таких пунктів: споживання брендovих послуг, джерела здобуття інформації про особливості брендovих послуг, необхідних людині для життя й розвитку. Цей метод дав змогу визначити основні напрями для розв'язання поставлених завдань.

На дослідницькому етапі студентами в проектних групах було використано такі методи: інтерв'ю, бесіда, метод щоденників, графічні роботи зі складання діаграм, образних моделей. Під керівництвом викладача було проведено аналіз конкретних ситуацій. Для розгляду, аналізу та обговорення



було запропоновано таке проблемне завдання: “Обґрунтуйте послідовність створення бренду дизайнерами”. Запропонуйте власний варіант розв’язання проблемного питання.

На заключному етапі використовувались такі методи, як захист ігрового проекту, аналіз досягнень, корекція результату. Викладач, експерти, студенти оцінювали проект, аналізували його результативність, чи досягнута мета проекту та чи виконані поставлені завдання. Оцінка навчально-ігрового проекту здійснювалася експертною групою. Це сприяло розвитку умінь і навичок аналізу та оцінки, а також саморефлексії власного розвитку технічних здібностей у майбутніх учителів технологій.

Отже, під час ігрового проектування студенти найчастіше беруть на себе певні ролі, зумовлені характером і змістом проекту – ролі технологів, конструкторів, винахідників, учителів, батьків, фахівців, науковців. Це можуть бути конкретні й вигадані особи, що імітують соціальні й ділові відносини, які ускладнюються ситуаціями, вигаданими учасниками. Особливістю ігрового проектування у сфері професійної підготовки має бути максимальне наближення змісту ситуації до характеру майбутньої діяльності.

Оцінка результатів процесу формування в майбутнього вчителя трудового навчання і технологій дизайнерської культури в цілому визначалася через становлення відсоткового співвідношення, тобто порівнянням кількості майбутніх учителів, що перебувають на тому чи тому рівні на початку експерименту та в кінці експериментальної роботи. До експерименту було залучено 95 студентів (I-V курсів) факультету дошкільної і технологічної освіти Криворізького державного педагогічного університету. Експериментальною визначено групу “Технологічна освіта (конструювання та моделювання одягу, технічна та комп’ютерна графіка)” у кількості 32 особи, а контрольною – “Технологічна освіта (автосправа)” – 30 студентів (IV-V курсів).

Формами проміжного й підсумкового контролю оцінки знань із фахових дисциплін були відповіді студентів на заліках та іспитах із фахових курсів “Комп’ютерна графіка та САПР”, “Основи айдентики” (рис. 1-2). Отже, загальний рівень формування дизайнерської культури майбутніх учителів трудового навчання і технологій якісно змінився. Так, в експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем дизайнерської культури зросла на 1,5% і становила 24,7%. Кількість студентів із середнім рівнем формування зросла на 9,6% й становила 45,8% від загалу. Ці студенти показали досить високу мотивацію щодо необхідності формування дизайнерської культури, а також високий рівень знань з фахових дисциплін.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Оволодіння студентами практико-орієнтованими технологіями і методами дизайнерської діяльності є одним з перспективних напрямів удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій. У результаті регулярного включення до різноманітної дизайн-діяльності, у тому числі й до ігрового проектування, підвищиться ефективність і якість готовності майбутніх фахівців до навчання основ дизайну на уроках трудового навчання і технологій. Отже, формування дизайнерської культури є важливою складовою процесу фахової підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технологій.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Вовк Н. В. Ігрове проектування як засіб формування споживчих знань студентів / Н. В. Вовк // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету : Педагогічні науки. – Бердянськ : БДПУ, 2013. – №2. – С. 26–31.
2. Качеровська Т. В. Навчально-ігрове проектування у підготовці майбутніх менеджерів організацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Качеровська Тетяна Василівна. – Одеса, 2005. – 206 с.
3. Кічук Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців / Н. В. Кічук // Наука і освіта. – 2005. – №3-4. – С. 89–91.
4. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Сисоєва Світлана Олександрівна. – К., 1997. – 428 с.

**Стаття надійшла до редакції 17.03.2018**

УДК 004:001.89+378

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-171-177

**Ю. І. Мінгальова,**

асистент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

mingalyovay@gmail.com

## **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ РЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ФІЗИКО- МАТЕМАТИЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

### **Анотація**

У публікації розглядаються основні тенденції організації та розвитку науково-дослідної діяльності в сучасному педагогічному вищому навчальному закладі. Охарактеризовано види та форми наукового пошуку студентської молоді фізико-математичних факультетів. Окреслено шляхи стимулювання студентів до проведення наукових досліджень. Наведено ряд найефективніших та найпопулярніших форм реалізації студентської науково-дослідної діяльності та здійснено їх короткий опис. Визначено їх роль у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів математики, фізики та інформатики.

**Ключові слова:** науково-дослідна діяльність, інформаційно-комунікаційні технології, підготовка студентів фізико-математичних факультетів.

### **Summary**

The publication discusses the main trends in the organization and development of research activities in modern educational institution of higher education. An outline of the types and forms of scientific search of student's youth of physical and mathematical faculties is considered. There have been identified ways to encourage students to conduct research.

**Key words:** research activities, information and communication technologies, training of students of physical and mathematical faculties.

**Постановка проблеми.** В умовах євроінтеграційних процесів, які відбуваються в нашій державі, а також під час постійної перебудови політичної, економічної, соціальної галузей, що зумовлюють кардинальні зміни національних пріоритетів і впливають на інноваційний розвиток освітньої галузі, особливої уваги набуває реформування системи вищої освіти шляхом підвищення якості підготовки фахівців фізико-математичних спеціальностей на засадах використання інформаційно-комунікаційних технологій. Такий підхід сприятиме прояву креативності в практичній діяльності майбутніх педагогів, а також дозволить майбутнім фахівцям застосовувати найновіші досягнення науково-технічного прогресу.

Вивчення досвіду європейських країн, а також аналіз діяльності сучасних вітчизняних педагогічних вишів щодо активізації науково-дослідної роботи студентської молоді доводить, що одним із шляхів вирішення окресленої проблеми є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в усі напрями освітньої діяльності. Це сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх учителів фізико-математичних спеціальностей, здатних, у свою чергу, після закінчення навчання самостійно вирішувати серйозні наукові завдання та конкурувати на сучасному ринку праці. З огляду на це можна стверджувати, що розвиток науки у вищій педагогічній школі не лише змінює

зміст і значення навчальних дисциплін, а й підказує нові форми та методи проведення навчально-виховного процесу й здійснення науково-дослідної роботи студентами.

Аналіз спеціальної та науково-методичної літератури показав, що ця проблема зачіпає широке коло науковців та практичних діячів вітчизняного й зарубіжного рівня, тим самим доводячи актуальність окресленого питання. Але попри значний науковий та практичний досвід, у педагогічній науці відсутні конкретні шляхи, методи або способи реалізації науково-дослідної діяльності студентів фізико-математичних факультетів сучасних вищих навчальних закладів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Такий стан проблеми зумовлює пошук інноваційних підходів до організації науково-дослідної діяльності майбутніх педагогів, що відповідатиме нормативним документам (Закон України “Про Національну програму інформатизації” [3], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [4]) та вимогам сучасного інформаційного суспільства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Видатні науковці, серед яких А. Алексюк, С. Вітвицька, Н. Гавриш, П. Горкуненко, О. Дубасенюк, В. Єремеева, І. Зязюн, Л. Квіткіна, В. Майборода, О. Мартиненко, О. Микитюк, Н. Пузирьова, З. Сазонова, В. Шейко та інші у своїх дослідженнях розглядали різні аспекти науково-дослідної роботи студентів у вищій школі. Питання активізації науково-дослідницької діяльності студентів у виші чітко обґрунтовано в роботах М. Данилова, В. Єсипова, І. Лернера, П. Підкасистого, С. Щербини та інших.

Проблема розвитку творчого потенціалу студентів педагогічних ВНЗ у процесі поєднання навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів фізико-математичних спеціальностей, широко висвітлена у працях Д. Александрова, В. Артемова, М. Байдана, Є. Белкіної, А. Коломієць, А. Москаленко, В. Намазова, А. Франовського та інших. Деякі аспекти окресленої проблеми, зокрема, використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації науково-дослідної діяльності, розкриті в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців: О. Андрєєв, В. Биков, Ю. Богачков, Т. Вакалюк, П. Гальперін, Р. Гуревич, С. Карплюк, О. Колгатін, К. Колос, Н. Морзе, Н. Олефіренко, Є. Полат, С. Раков, В. Шолохович, А. Яновський та інші.

У своїх дослідженнях кожен із вищезазначених науковців описує власний досвід та особистий підхід до розв’язання проблеми, яка стосується якісної організації науково-дослідної діяльності студентів у ВНЗ. Та попри все усі вони дотримуються того, що така форма навчально-виховного процесу найкраще визначає професійну підготовку майбутніх педагогів. Зважаючи на значну кількість наукових публікацій та досліджень з окресленого питання, а також урахування потреби сучасного інформаційного суспільства, виникає потреба здійснити аналіз наукових джерел щодо наявності в них інноваційних методів організації науково-дослідної діяльності на засадах ІКТ, оскільки цей аспект є недостатньо висвітлений та потребує певних уточнень.

**Метою статті** є окреслення основних тенденцій та шляхів щодо активізації науково-дослідної діяльності в сучасному педагогічному вищому навчальному закладі, а також визначити роль інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх учителів фізико-математичного профілю до

такого роду діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Науково-дослідна робота студентів фізико-математичного профілю є однією з головних складових професійної підготовки. Вона передбачає навчання студентської молоді методології та методики наукових досліджень галузі математики, фізики та інформатики, а також сприяє забезпеченню систематичної участі в науково-дослідній роботі студентського рівня, ознайомлення із сучасними інноваційними технологіями, розробленими на засадах творчого підходу до дослідження спеціальних наукових проблем.

Характерною ознакою науково-дослідної діяльності студентів є єдність цілей та напрямів навчальної, наукової та виховної роботи. Крім того, достатньо вагоме місце посідає тісна взаємодія та інтеграція усіх форм і методів наукової роботи студентської молоді, що реалізуються в навчально-виховному процесі й поза навчальний час. Такий підхід дозволяє майбутнім фахівцям взяти активну участь у науковій діяльності протягом усього періоду навчання, яка здійснюється в межах науково-дослідницької роботи, що проводиться структурними підрозділами вищого навчального закладу (кафедри, факультети, наукові відділи тощо), а також й іншими незалежними громадськими організаціями, зацікавленими в наукових розробках за участю прогресивної студентської молоді.

У вищому навчальному закладі функціонують два основних види науково-дослідної діяльності студентів: навчальна науково-пошукова робота, що чітко регламентована навчальними планами певної галузі знань та спеціальностей, і науково-дослідна робота студентів, яка здійснюється під керівництвом професорсько-викладацького складу в позанавчальний час [1].

Перший вид науково-дослідної роботи в межах навчального процесу є обов'язковим для студента, оскільки входить до індивідуального навчального плану й охоплює майже всі форми навчальної роботи:

- підготовка рефератів за тематиками навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом;
- виконання лабораторних, практичних, семінарських, індивідуальних і самостійних завдань, а також контрольних робіт, що мають елементи проблемного пошуку;
- виконання завдань дослідницького спрямування під час різних видів практики та розробка методичних матеріалів із використанням дослідницьких методів (спостереження, анкетування, бесіда, соціометрія тощо);
- підготовка та захист курсових і дипломних проектів, пов'язаних із науковою проблематикою досліджень кафедрами факультету та університету.

Російськими вченими В. Гаврилюк, Л. Гусейновою та Т. Ісламишиною на основі узагальнення певних експериментальних даних було виокремлено можливі рівні самореалізації студентів у навчально-дослідній діяльності:

а) репродуктивно-стереотипний – відповідно до нього, студенти постійно контактують з викладачем щодо детального роз'яснення вимог до завдання наукового дослідження, алгоритму діяльності, а також прагнуть одержати швидкий результат з мінімальною затратою зусиль;

б) адаптаційний – передбачає відсутність у студентів стійкого прагнення до особистісно-ціннісного самовизначення й самореалізації при здійсненні навчально-дослідної роботи;

в) творчо-рефлексивний – унаслідок якого студенти намагаються критично аналізувати самостійно одержані результати своїх досягнень, особливо в інтелектуальному, культурно-науковому розвитку, а також чітко виокремлюють бар'єри, які їм перешкоджають [5].

Науково-дослідна робота студентів у позанавчальній діяльності – це одна з найважливіших засобів формування висококваліфікованого спеціаліста, зокрема природничо-математичного профілю. Вона передбачає участь у роботі предметних наукових гуртків; проблемних груп, секцій, лабораторій; участь у виконанні держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт; проведення досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів; роботу в студентських інформаційно-аналітичних і культурологічних центрах, перекладацьких бюро; рекламну, лекторську діяльність; написання статей, тез, доповідей, а також інших форм науково-дослідної діяльності [7]. Характеристичні особливості деяких, на наш погляд, особливо важливих та визначальних форм науково-дослідної діяльності студентської молоді в позанавчальний час представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Характеристичні особливості поза навчальної студентської науково-дослідної діяльності**

Учасники	Функції	Принципи	Позитивні риси
<i>Предметний науковий гурток</i>			
студенти групи, курсу, факультету, всього навчального закладу (найчастіше студенти молодших курсів)	- підготовка доповідей і рефератів; - виступи на засіданнях гуртка чи науковій конференції тощо	- доцільність, - добровільність, - плановість, - реальність тематики, - різноманітність методів роботи, - стабільність складу, - врахування інтересів і можливостей студентів, - висока наукова кваліфікація і зацікавленість викладача, - спадкоємність і формування традицій у роботі, - стимулювання тощо	- оволодіння спеціальністю, - розширення теоретичного кругозору й наукової ерудиції, - ознайомлення студентів зі станом розроблення наукових проблем у різних галузях науки, техніки, культури, - формування здібностей застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності, - прищеплення студентам навичок ведення наукових дискусій тощо
<i>Проблемна група</i>			
студенти різних курсів і факультетів вищого навчального закладу	- підготовка реферативних повідомлень; - розробка спільних наукових проектів; - виступи на засіданнях проблемної групи чи наукових конференціях тощо	- актуальність, - добровільність, - врахування інтересів і можливостей студентів, - висока наукова кваліфікація і зацікавленість керівника, - стимулювання, - колективність дій та рішень; - високий ідейно-теоретичний рівень тощо	- можливість глибшого та всебічного дослідження обраної теми; - організація зустрічей з людьми, що активно займаються розвитком проблеми, над якою працює група з приводу подальших наукових пошуків тощо
<i>Студентська лабораторія</i>			
як правило, студенти старших курсів, які вже мають певний досвід науково-дослідної роботи.	- здійснення та аналіз наукових досліджень у рамках наукових кафедральних тематик та грантів; - участь у студентських наукових конференціях; - написання наукових статей та тез доповідей	- колективна співпраця; - повага до інтересів кожного студента, його схильностей та можливостей; - взаємодопомоги в напрямі розв'язання наукових проблем тощо	- здобуття спеціальних знань; - реалізація наукового досвіду в подальших дослідженнях, що мають практичне значення тощо

<i>Наукові конференції</i>			
студенти, які активно займаються науково-дослідною роботою та мають певні результати	- опис результатів своєї наукової роботи; - обговорення шляхів розв'язання практичних завдань; викладення оригінальних думок та ідеї тощо	- лідерства; - наукового пошуку та наукового пізнання; - наукової єдності з науковою спільнотою тощо	- можливість встановлення тісних зв'язків між однолітками з різних вищих навчальних закладів на науковому підґрунті; - можливість прояву себе талановитим та здібним молодим науковцем; - набуття контактів з підприємствами, які зацікавлені в спільних наукових проєктах різного рівня тощо

Аналізуючи традиційні види та форми науково-дослідної діяльності студентської молоді, варто наголосити на тому, що в умовах глобальної інформатизації українського суспільства перед керівництвом вищих педагогічних навчальних закладів постає інша проблема – активізації студентської наукової роботи шляхом відшукування та впровадження в навчально-виховний процес ефективних педагогічних технологій, спрямованих на інтелектуальний, культурний та моральний розвиток особистості. Можливим вирішенням цього завдання є інформаційно-комунікаційні технології, які у свою чергу активізують інтерес студентів до пізнання та сприяють підготовці майбутніх учителів фізико-математичного профілю до інновацій та розвитку подальшої самостійності в здійсненні науково-дослідної діяльності.

Варто зауважити, що використання інформаційно-комунікаційних технологій підвищує якість проведеного наукового дослідження та сприяє його оптимізації, оскільки технології такого роду можуть бути застосовані на будь-якому етапі здійснення дослідницької роботи майбутнього спеціаліста.

У рамках нашого дослідження доцільно охарактеризувати деякі інформаційно-комунікаційні технології, які використовуються в навчально-виховному процесі фізико-математичних факультетів та визначити їх роль у процесі активізації науково-дослідної діяльності студентської молоді. Однією з найактуальніших форм науково-дослідної роботи студентів на засадах інформаційно-комунікаційних технологій є залучення студентів до обговорення проблемних питань шляхом участі в педагогічних Інтернет-спільнотах, тематичних інформаційних блогах, форумах і чатах, які дозволяють учасникам обговорення визначитися із власною тематикою дослідження або ж приєднатися до вже існуючих науково-дослідницьких проєктів [2].

Під час виконання наукового дослідження студенти можуть використовувати доступні електронні бібліотеки, електронні каталоги реальних бібліотек, тематичні портали, колекцію закладок певних Інтернет-ресурсів, які підібрані педагогічною спільнотою щодо розв'язання певних проблем [2, 5].

Студентів-дослідників необхідно залучати до участі в достатньо популярних на сьогодні Інтернет-конференціях і Інтернет-семінарах, зміст яких полягає в обговоренні наукових статей, що попередньо розміщені в Інтернет-просторі. Проведення Інтернет-конференцій дозволяє в режимі реального часу на рівних правах спілкуватися декільком учасникам у різних кінцях світу одночасно, а також вільно чути й бачити співрозмовників, здійснювати обмін інформаційними файлами та думками, а також колегіально приймати рішення. Така форма роботи надає можливість не лише

доповідатись про результати власної наукової роботи, а й брати участь в обговоренні нагальних проблем на більш високому рівні, обмінюватись думками з провідними спеціалістами в заданій галузі. Такого роду конференції допомагають студентам в оволодінні методикою і технологією наукового дослідження, набутті навичок спілкування та комунікативної культури [6].

Розповсюдженим нині є ще одна форма науково-дослідної роботи студентської молоді – Інтернет-семінар або вебінар (від англ. *webinar*) – це особливий формат on-line спілкування, обмежений у часі, присвячений наперед визначеному колу питань у рамках заданої наукової теми, що повністю відтворює атмосферу семінару. Для проведення якісного вебінару необхідна відповідна попередня підготовка, у процесі якої викладач-тьютор, як правило, кандидат чи доктор наук, або професор, визначає час проведення, формулює завдання, готує і розсилає листи-запрошення учасникам [2, 5]. Переваги використання вебінару полягають у тому, що студенти активно залучені в процес навчання, можуть бачити і слухати тьютора, ставити йому запитання і відразу ж отримувати пояснення та уточнювати незрозумілі для них моменти; по закінченні вебінару слухачі отримують запис, який можна використовувати для закріплення отриманої інформації. Проте, окрім переваг, вебінари мають і певні недоліки, серед яких неможливість встановлення емоційних контактів впродовж трансляції зв'язку, що мають місце при “живому” спілкуванні в режимі реального часу.

Ще однією з технічних і дидактичних можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій є інтелектуальні карти (ментальні карти, карти пам'яті, карти думок). Ці технології відносять до сервісів Mindmapping, які є свого роду технікою швидкого й ефективного запам'ятовування і осмислення інформації [5, 6]. Існує безліч сервісів для побудови інтелектуальних карт: Bubbl.us, Mindomo, Mindmeister, Cayra, Dabbleboard, Mind42, Xmind, Ekpenso та інші. Студенти можуть користуватися онлайн сервісами такими, як MindMeister, або встановити на власний комп'ютер безкоштовну програму для створення інтелектуальних карт, наприклад, Xmind [5, 6]. У науково-дослідній роботі інтелектуальні карти використовуються студентами-дослідниками для конспектування книг, статей, лекцій; презентацій і акцентування уваги на ключових проблемах; графічного подання зв'язків між поняттями, які використовуються в дослідженні, під час підготовки та формулювання гіпотези дослідження, а також при плануванні експерименту.

Моніторинг різновидів форм організації науково-дослідної діяльності студентської молоді дав можливість виокремити ще одну, на якій варто зупинитися, – Інтернет-консультації. На будь-яких етапах виконання дослідницької роботи консультації студентів з науковим керівником можуть здійснюватися як в синхронному, так і в асинхронному режимі он-лайн. Це дозволяє вчасно отримати допоміжну інформацію й зекономити позааудиторний час. Он-лайн консультації стали можливими завдяки використанню програми Instant messenger, IM (від англ. *instant message* – “миттєве повідомлення”). Вона сприяє миттєвому обміну інформацією, в основному текстовими повідомленнями, через Інтернет. Основними службами, що підтримують роботу IM, є ICQ, Windows Live Messenger, Messenger, Miranda IM, Skype, QIP, Yahoo! тощо.



**Висновки.** У результаті проведеного нами дослідження щодо окреслення основних тенденцій та шляхів активізації науково-дослідної діяльності в сучасному педагогічному вищому навчальному закладі варто зазначити, що описані вище види та форми науково-дослідної роботи студентської молоді на засадах інформаційно-комунікаційних технологій користуються значною популярністю, при чіткому науковому обґрунтуванні можуть якісно поліпшити процес дослідницької діяльності студентів фізико-математичного профілю. Такий підхід дозволить підвищити зацікавленість суб'єктів навчання до наукового пізнання та майбутньої професії, формуванню вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, розвитку самостійності, творчого потенціалу, інтелектуальних здібностей, толерантної особистості, що в подальшому сприятиме оптимальній професійній адаптації, а також дозволить ефективно виконувати професійні обов'язки.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** полягають в описі власного досвіду впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій у процес науково-дослідної роботи студентів фізико-математичного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка, що сприяють ефективній організації та вдосконаленню наукового пошуку та експериментальної діяльності майбутніх учителів фізики, математики та інформатики у процесі їх професійно-орієнтованого навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Галиуллина Ф. Ш. Формирование навыков научно-исследовательской деятельности у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ф. Ш. Галиуллина. – Казань, 2003. – 171 с.
2. Гуменюк Л. Й. Використання інформаційно-комунікаційних ресурсів в організації навчального процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ly-bloggy.blogspot.com/2011/03/blog-post.html>. – Назва з екрану.
3. Закон України “Про Національну програму інформатизації” // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ukr-kodeksy.com/pro\\_natsionalnu\\_programu\\_informatizatsiyi.htm](http://ukr-kodeksy.com/pro_natsionalnu_programu_informatizatsiyi.htm). – Назва з екрану.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua>. – Назва з екрану.
5. Остапенко Л. П. Інформаційно-комунікаційні технології в дослідницькій діяльності вчителя [Електронний ресурс] / Л. П. Остапенко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 1 (21). – Режим доступу до журналу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – Назва з екрану.
6. Сінельник І. Активізація науково-дослідної діяльності студентів педагогічних спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій / Ірина Сінельник // Молодь і ринок. – 2012. – № 3 (86). – С. 113–117.
7. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень : навч. посіб. / Г. С. Цехмістрова. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 240 с.

**Стаття надійшла до редакції 09.10.2017**

УДК 378.126:372.147

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-178-185

Т. В. Ніконенко,

старший викладач

(Бердянський державний педагогічний університет)

810don@gmail.com

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

### Анотація

У статті визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови, які забезпечують ефективність підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання в педагогічній діяльності.

**Ключові поняття:** магістр початкової освіти, педагогічні умови, професійна ідентичність, педагогічне мислення, рефлексивна діяльність.

### Summary

The pedagogical conditions which provide the effectiveness of training of masters of the primary education for implementation the technology of the context teaching within the pedagogical activity have been determined and theoretically grounded.

**Key words:** master of the primary education, pedagogical conditions, professional identity, pedagogical thinking, reflexive activity.

Приєднання України до Болонського процесу зумовило необхідність модернізації системи вищої освіти, зокрема здобувачів другого (магістерського) рівня, що передбачає вдосконалення всіх її компонентів: структури, змісту, технологій, засобів, способів оцінювання навчальних досягнень студентів тощо. Насамперед, змінюються підходи до організації освітнього процесу, а також здійснюються пошуки шляхів ефективної підготовки фахівців. Актуальними стають завдання, пов'язані зі "всєбічним розвитком людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації" (Закон України "Про освіту", 2017); "упровадження сучасних технологій, які мають бути спрямовані на формування професійних компетентностей студентів" (Закон України "Про вищу освіту", 2014), де значну роль відведено технології контекстного навчання як мета-технології.

Вивчення й аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив виокремити певні напрями щодо феномену технології контекстного навчання, а саме: визначення концептуальних положень і сутності контекстного навчання (А. Вербицький, В. Калашніков, Г. Лаврентьєв, Н. Лаврентьєва, Н. Неудахіна, М. Левківський та ін.); характеристика психологічних основ контекстного навчання (Т. Дубовицька, І. Жукова та ін.); реалізація компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутнього фахівця (А. Вербицький, І. Жукова, О. Ларіонова, С. Скворцова, В. Теніщева та ін.); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання (Н. Бакшаєва, А. Вербицький, Г. Кузьменко та ін.); організаційні форми

контекстного навчання (О. Андрєєва, І. Брюховецька, К. Гамбург, О. Ларіонова та ін.); технологія контекстного навчання в практиці професійної підготовки фахівців (В. Желанова, С. Качалова, Н. Муслімов, М. Уразова та ін.); система навчальної взаємодії та спілкування студентів у контекстному навчанні (Т. Лененко); виховний потенціал контекстного навчання (Л. Бурдейна, А. Вербицький та ін.); різні аспекти реалізації технології контекстного навчання в педагогічній магістратурі (Г. Барська, Н. Бекузарова, Н. Дем'яненко, Т. Дубовицька, В. Калашников, М. Левківський, О. Ткаченко та ін.). Проте проблема підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, а саме педагогічні умови цього процесу, не була предметом окремого дослідження.

**Метою статті** є визначити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання.

Спираючись на вимоги сучасної педагогічної освіти та враховуючи особливості професійної підготовки магістрів початкової освіти, ми виокремили такі педагогічні умови застосування технології контекстного навчання: становлення професійної ідентичності магістрів початкової освіти; розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; формування здатності магістрів початкової освіти здійснювати рефлексивну діяльність щодо активного впровадження контекстного навчання як своєї мета-технології.

*Становлення професійної ідентичності магістрів початкової освіти.*

На сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти відбувається зміна пріоритетів з формування знань, умінь, навичок та здібностей до особистісного зростання, здатності осмислити цінності орієнтації, розвитку суб'єктності. Становлення магістра початкової освіти як фахівця нової генерації вимагає сформованості в нього професійної ідентичності.

Питаннями розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців займалися Н. Антонова, Г. Гарбузова, О. Єрмолаєва, Н. Іванова, Л. Коваль, З. Курлянд, О. Леонтьєв, Ю. Поварєнков, У. Родигіна, М. Савчин, К. Тороп, М. Шерман, Л. Шнейдер та ін.

У ґрунтовному дослідженні теоретичних й методичних засад формування професійної ідентичності майбутніх учителів О. Романішина визначає цей феномен як сукупність емоційно-поведінкового і когнітивного уявлення особистості про власні педагогічні можливості, здібності, співвідношення вимог навколишнього середовища з реальною можливістю відповідати їм у процесі професійного розвитку [8].

Вивчаючи проблему формування професійної ідентичності майбутніх педагогів, В. Дундюк виокремлює спектр чинників, які умовно можна розділити на дві великі групи, тісно пов'язані між собою: внутрішні (особистісні) та зовнішні (соціальні). До внутрішніх віднесено систему цінностей, норм і правил, яких дотримується особистість, її життєві цілі; до зовнішніх – систему суспільних стереотипів й установок, зокрема про престижність чи не престижність тих чи інших професій, затребуваності фахівців певного профілю на ринку праці, перспективності їх працевлаштування тощо. Зв'язок внутрішніх і зовнішніх факторів проявляється в тому, що зовнішні чинники впливають на

цілі й цінності особистості, у тому числі й професійні. Саме в цьому аспекті вивчення професійної ідентичності пов'язане з проблемами особистісного й професійного самовизначення, становлення, побудови життєвого й професійного шляху, вивчення уявлень про життєвий успіх [2].

З метою формування професійної ідентичності магістрів початкової освіти впроваджувалися рефлексивно зорієнтовані контекстні лекції (А. Вербицький, Н. Дем'яненко, В. Желанова та ін.), де матеріал подається на основі залучення здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти до рефлексивної діяльності, демонструючи творчу співпрацю, що стимулює критичність мислення, усвідомлення власних професійних труднощів, аргументованість висловлювань тощо. Підсилює значущість таких лекцій вдале використання мультимедійних технологій, які демонструють контекст майбутньої професійної діяльності.

Мета рефлексивно зорієнтованих контекстних лекцій полягає в цілеспрямованому формуванні в магістрів початкової освіти бажання вдосконалюватися, щоб відповідати сучасним процесам реформування вищої педагогічної освіти, де однією з основних вимог є здатність застосовувати технологію контекстного навчання як мета-технологію професійної діяльності.

Не менш важливим для становлення професійної ідентичності магістрів початкової освіти (майбутніх викладачів педагогіки і методик початкового навчання) під час практичних і лабораторних занять було використання інтерактивних методів навчання, а саме: мозковий штурм (мозкова атака), дискусія, дебати, різні види тренінгів тощо.

Таким чином, особливостями практичних занять у процесі підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання є постійна взаємодія між собою та викладачем, високий рівень відповідальності за власні дії, висновки, а також активізація пізнавальної діяльності, розвиток критичного мислення, здатність доводити власну позицію. Формування професійної ідентичності майбутніх магістрів початкової освіти передбачає розуміння ціннісного ставлення до майбутньої професії, усвідомлення своїх власних професійних можливостей, розвиток особистісно-ціннісних аспектів, що визначають шляхи професійного зростання.

*Розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх.*

Педагогічне мислення – це важлива характеристика особистості, яка дозволяє їй ефективно оперувати науковими фактами та практичним досвідом з метою оптимального розв'язання професійних завдань. Зазвичай, розвиток педагогічного мислення розширює ресурсні можливості педагога, забезпечує можливість відходити від шаблону, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки і відношення між різноманітними педагогічними явищами, бачити нестандартні способи розв'язання проблем, які допомагають йому орієнтуватися в незнайомих умовах, обґрунтовувати свої судження, робити узагальнені висновки, що є підґрунтям професійного самовдосконалення [9].

У дослідженнях учених (О. Дахін, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Л. Красюк, В. Моляко, А. Семенова, Л. Спірін, В. Ясвін та ін.) моделювання – це одна з основних категорій теоретичного пізнання; метод опосередкованого вивчення процесів і явищ, при якому використовуються різного роду моделі; управління

пізнавальною діяльністю студентів при розв'язуванні педагогічних задач.

Узагальнення наукових досліджень (Н. Дяченко, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, М. Кашапов, М. Левина, А. Маркова, І. Манькусь, Л. Мільто, Н. Морзе, О. Пехота, Є. Осипова, Г. Сухобська, А. Старєва та ін.) дозволяє зробити висновок, що кожен педагогічну задачу можна розв'язати лише на основі аналізу педагогічної ситуації.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (С. Архангельський, В. Беспалько, Є. Белкін, І. Гербарт, І. Лернер, М. Скоткін та ін.) дозволяє розглянути послідовність (етапність) створення педагогічних ситуацій, які забезпечать моделювання квазіпрофесійної діяльності магістрів початкової освіти. Зокрема, В. Беспалько пропонує таку градацію: репродуктивні (як правило, передбачають виконання завдань за зразком або детальною інструкцією); репродуктивно-творчі (створення нових умов, повідомлення загальної ідеї, прийом виконання дій, як правило, з використанням міжпредметних зв'язків); проблемні (самостійне створення ідей та пошук шляхів їх розв'язання).

Окремо охарактеризуємо проблемні ситуації, оскільки активне застосування їх в освітньому процесі забезпечує розвиток педагогічного мислення майбутніх магістрів початкової освіти. Цій проблемі присвячені праці А. Брушлинського, А. Вербицького, Н. Гавриш, М. Кашапова, З. Калмикової, Л. Коваль, М. Левіної, А. Матюшкіна, Л. Петухової, С. Скворцової, Н. Червякової та ін). Зокрема, А. Вербицький акцентує увагу на тому, що в проблемних ситуаціях студент не має готового зразка, алгоритму, правила їх розв'язання, а пробує відшукати їх самостійно. Науковець стверджує: створення особистісно значущих проблемних ситуацій є основою впровадження контекстного навчання в системі професійної підготовки, що важливо для нашого дослідження [1, 59].

Педагогічні проблемні ситуації мають своєрідну психологічну основу і безпосередньо впливають на формування педагогічного мислення, оскільки є частиною професійної діяльності та передбачають конструювання спеціальних завдань, які дозволяють співвідносити розумові й практичні дії учителя з їх змістом, умовами реалізації [5, 321].

Останнім часом у наукових джерелах вчені стверджують, що поняття «задача» можна використовувати лише як «питання, переважно математичного характеру, яке розв'язується шляхом обчислень за визначеною умовою».

У нашому дослідженні ототожнюємо дефініції «задача» і «завдання», оскільки вагомим аргументом є думки про те, що педагогічна задача є спеціальним завданням, що служить одночасно для формування готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності, сприяє розвитку професійних компетенцій магістрів, а також дозволяє викладачу успішно організувати їх навчальну діяльність [3].

У процесі експериментального навчання нами спеціально моделювались педагогічні ситуації, які розв'язувались за допомогою системи навчально-професійних завдань, представлених трьома групами: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні.

*Загальнопедагогічні* навчально-професійні завдання пропонувались магістрантам з метою формування загальнопедагогічних знань, які є науково-

теоретичною основою їх підготовки до застосування технології контекстного навчання (“Педагогіка вищої школи”, “Методика навчання дидактики початкової освіти у вищій школі”).

*Дидактико-методичні* завдання сприяли засвоєнню магістрами початкової освіти відповідних знань та вмінь, які складають процесуальну основу їх підготовки до застосування технології контекстного навчання (“Методика навчання дидактики початкової освіти у вищій школі”, “Методика початкового навчання математики у вищій школі”, “Методика початкового навчання української мови у вищій школі”).

*Рефлексивно-проектувальні* завдання спрямовувалися на формування в магістрів початкової освіти здатності до саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечує їх повноцінний процес рефлексивної діяльності щодо застосування технології контекстного навчання, моделювання педагогічних ситуацій та навчання студентів розв’язувати їх.

Отже, включення трьох груп навчально-професійних завдань в експериментальне навчання дозволяє магістрам початкової освіти, з одного боку, накопичувати досвід застосування контекстного навчання, а з іншого – підпорядковується змісту конкретної дисципліни, що забезпечує становлення готовності майбутніх викладачів упроваджувати зазначену технологію в реальному освітньому процесі педагогічних ВНЗ. Розвиток здатності магістрів початкової освіти (майбутніх викладачів педагогіки і методик початкового навчання) моделювати педагогічні ситуації та навчати студентів розв’язувати їх сприяє становленню нового педагогічного мислення, яке дозволяє всебічно оцінювати й створювати проект педагогічного впливу і взаємодії, здійснювати творчий пошук, адекватну самооцінку й самоконтроль.

*Формування здатності магістрів початкової освіти здійснювати рефлексивну діяльність щодо активного впровадження контекстного навчання як своєрідної мета-технології.*

Рефлексивна діяльність є невід’ємною властивістю практичного мислення педагога, що виявляється в застосуванні теоретичних знань до конкретних ситуацій. Без рефлексивного відпрацювання професійні предметні знання, з яких складаються цілісні смислові концепти, є немовби “розсипаними” в свідомості, що не дозволяє стати їм безпосереднім керівництвом до дії. Тобто, постійне рефлексивне переосмислення набутої теоретичної бази з позицій щоденного вирішення практичних педагогічних завдань дозволяє вчителю стати компетентним у своїй справі [9, 295].

Поняття “рефлексія” (від лат. “reflexio” – повернення назад) у різних аспектах розглядали філософи (В. Бажанов, І. Ладенко, В. Лекторський, А. Огурцов, Е. Юдін та ін.), психологи (М. Боришевський, А. Зак, А. Карпов, С. Максименко, М. Холодна та ін.), акмеологи (О. Анісімов, А. Деркач, О. Поліщук, І. Семенов та ін.) та педагоги (І. Бех, Ю. Колюткін, М. Марусинець, В. Сластьонін, А. Хуторської та ін.). У педагогічних дослідженнях феномен “рефлексія” є об’єктом активної уваги вчених як механізм усвідомлення педагогічної діяльності; засіб посилення педагогічного впливу на виховання; ресурс оволодіння побудови педагогічної теорії, педагогічною майстерністю.

Джерелом новацій і розвитку, основою для перебудови особистості педагога, її індивідуальної свідомості О. Дубасенюк вважає рефлексію, яка забезпечує здатність до перетворювальної діяльності, самостійного

подолання труднощів, само актуалізації; створювати довгострокові програми життєдіяльності та професійного зростання. Ураховуючи індивідуальність рефлексії, учена пов'язує її з орієнтацією педагога на саморозвиток. Тому в навчально-професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію майбутнього педагога, формували його позитивне само-сприйняття, стимулювали процеси самоствердження [10].

Розглядаючи різні аспекти формування педагогічної рефлексії та вважаючи її мета-діяльністю майбутніх учителів початкової школи, М. Марусинець зазначає, що це інтегральне особистісне утворення, яке визначається сукупністю здібностей, способів та стратегій, що забезпечують подолання професійних проблем у процесі розв'язання професійно-педагогічних завдань через усвідомлення, осмислення і переосмислення, висунення інновацій щодо їх розв'язання, які є адекватними природі педагогічної діяльності і такими, що склалися в результаті внутрішньої активності її суб'єкта [5]. Одним із провідних чинників розвитку здатності педагога до рефлексії є створення відповідного рефлексивного середовища, під яким О. Суценок розуміє комплекс умов для тривалої взаємодії суб'єктів та набору її специфічних форм, де можлива самореалізація особистості. Цілком очевидно, що об'єктивно задане рефлексивне середовище за допомогою створення проблемних ситуацій є внутрішнім рефлексивним механізмом творчості кожного педагога [9, 297].

Отже, педагогічна рефлексія як мета-діяльність є необхідним компонентом професійного становлення фахівця, оскільки безпосередньо впливає на формування його продуктивних й інноваційних якостей нового педагогічного мислення; забезпечує усвідомлене ставлення до здійснюваної діяльності; підвищує рівень педагогічної майстерності, що проявляється в здатності суб'єкта до професійного самовдосконалення й творчого зростання.

Дослідники (І. Богданова, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, І. Коновальчук, В. Куровський, Г. Селевко, Л. Подимова, О. Шапран, І. Шоробура та ін.) розглядають освітню інноваційну діяльність як соціально-педагогічний феномен, який виступає найважливішою особливістю педагогічної праці та характеризує складний взаємозв'язок загальної культури вчителя, його творчого потенціалу й професійної спрямованості; здатності змінювати способи діяльності, стиль мислення [10].

У контексті інноваційної діяльності мислення педагога наповнюється специфічним предметним змістом, оскільки задачі, на вирішення яких воно спрямоване, потребують застосування нетрадиційних підходів, творчих методів і прийомів. Тому інноваційне мислення визначається як особливий тип професійного педагогічного мислення, якому притаманні як загальні, так і специфічні властивості: здатність використовувати педагогічні ідеї в реальних ситуаціях діяльності; уміння бачити в конкретному явищі його загальну педагогічну суть; можливість успішно вирішувати нові педагогічні задачі й протиріччя; розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.).

Назвемо особистісно значущі якості магістра початкової освіти (майбутнього викладача педагогіки і методик початкового навчання) якості, які характеризують не тільки педагогічне мислення, але й стосуються емоційного сприйняття явищ педагогічної дійсності, впливають на його професійне зростання.

Сучасний викладач вищого педагогічного закладу має бути: по-перше, орієнтованим на успіх, тому що тільки той, хто відчуває впевненість у своїй особистістській і професійній компетентності, може позитивно впливати на інших і бути джерелом успіху для студентів; по-друге, експресивність – здатність наповнювати процес спілкування та взаємодії зі студентами позитивними емоціями, переконувати в доцільності застосування технології контекстного навчання; по-третє, емпатійність, тобто здатність розуміти та поважати студента. Інноваційний потенціал викладача характеризується: творчою здатністю генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміннями проектувати і моделювати на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність [4, 176].

З-поміж інновацій найбільш вдалим для формування в магістрів початкової освіти здатності здійснювати рефлексивну діяльність є мікрОВикладання, яке доцільно використовувати як у процесі теоретичної (лекції), так і практичної підготовки (практичні й лабораторні заняття, самостійна та науково-дослідна робота, асистентська практика тощо). Аналізуючи досвід мікрОВикладання, Н. Мачинська, визначає такі його переваги: а) ґрунтовна підготовка фрагменту заняття, що дає можливість магістранту набути фахових умінь і навичок на більш високому рівні; б) ефективна психолого-педагогічна й методична підготовка до асистентської практики; в) можливість своєчасного виявлення прогалин у готовності виконувати професійні функції викладача, вибору ним індивідуальної траєкторії підготовки [6, 318].

Характерною особливістю мікрОВикладання є можливість взаємовідвідування магістрами початкової освіти навчальних занять, що позитивно впливає на практичне формування в них здатності аналізувати та здійснювати рефлексивної діяльності, що в подальшому сприяє професійному зростанню викладачеві-початківцю.

Зазначимо, що взаємовідвідування широко використовується як форма підвищення кваліфікації та педагогічного розвитку викладачів та сприяє формуванню готовності до професійного самовдосконалення впродовж життя.

Отже, формування в магістрів початкової освіти здатності здійснювати рефлексію щодо активного впровадження контекстного навчання як своєї рідної мета-технології визначало їх ставлення до інноваційної діяльності, виступало основним механізмом усвідомлення професійних успіхів та недоліків.

**Висновки.** Таким чином, педагогічні умови підготовки магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання (становлення професійної ідентичності магістрів початкової освіти; розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх; формування здатності магістрів початкової освіти здійснювати рефлексивну діяльність щодо активного впровадження контекстного навчання як своєї рідної мета-технології), які розуміються нами як сукупність сприятливих факторів, що забезпечують ефективність формування готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання. Подальшого висвітлення



потребує феномен “готовність магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання”.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Вербицкий А. А. Категория “контекст” в психологии и педагогике: [монографія] / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М.: Логос, 2010. – 300 с.
2. Дундюк В. О. Формування професійної ідентичності майбутніх учителів математики у вищому навчальному закладі: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Віра Олександрівна Дундюк. – Хмельницький, 2016. – 250 с.
3. Дяченко Н. Д. Формування вмінь розв’язати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Дяченко Надія Олексіївна. – К., 2015. – 189 с.
4. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія / Л. В. Коваль – [2-ге вид., перероб. і допов.]. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 343 с.
5. Марусинець М. М. Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : монографія. / М. М. Марусинець. – Умань : Жовтий О. О., 2012. – 419 с.
6. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / Н. І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., членкор. НАПН України С. О. Сисоевої. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.
7. Мільто Л. О. Теорія і технологія розв’язання педагогічних задач: посібник / Л. О. Мільто. – Кіровоград: Імекс, 2013. – 156 с.
8. Романишина О. Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Оксана Ярославівна Романишина. – Тернопіль, 2016. – 482 с.
9. Сущенко О. Г. Розвиток професійної рефлексії майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 22 (1). – С. 293-298. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup\\_2012\\_22\(1\)\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_22(1)_40).
10. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – 516 с.

**Стаття надійшла до редакції 07.04.2018**

**UDC 378.091.33-027.22(438)**

**DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-186-190**

**A. Ostenda,**

Ph.D., Dean of the Faculty of Architecture, Building and Applied Arts  
(Katowice School of Technology, Poland)  
aleksander.ostenda@wst.com.pl

**T. Nestorenko,**

PhD, Associate Professor  
(Berdiansk State Pedagogical University, Ukraine)  
tetyana.nestorenko@ukr.net

**J. Ostenda,**

PhD student / Master of Education  
(University of Silesia in Katowice, Poland / Social worker Caritas, Germany)  
jerzyostenda@onet.pl

## **PRACTICAL EDUCATION ON A HIGHER LEVEL IN POLAND: EXAMPLE OF KATOWICE SCHOOL OF TECHNOLOGY**

### **Анотація**

У статті розглядається позитивне значення практичного навчання студентів вищих навчальних закладів у підготовці кваліфікованих фахівців. В якості прикладу автори розглядають Вищу технічну школу в Катовіцах – вищій навчальний заклад, який планує впровадити подвійне навчання за участю зовнішніх компаній різних сфер діяльності, в тому числі і механіки.

**Ключові слова:** практичне навчання, інноваційне навчання, вища освіта.

### **Summary**

The aim of the present article is to show the benefits of practical education on the level of higher education.

The authors used the Katowice School of Technology (KST) as an example, a school which is planning dual education with the participation of external companies at various fields of study, including mechatronics.

**Key words:** practical education, innovative education, higher education.

**Introduction.** Young people often believe that formal education will guarantee them professional success. Unfortunately despite good results on maturity exams and having diploma of institutions of higher education many cannot find their place on the labour market. Research has shown that in Poland, every fifth person under the age of 25 could not find work in 2016 [1]. The reasons for this also include the system of education which while emphasizing knowledge devotes too little time to practice.

Graduates, who do not possess the appropriate competencies and professional experience, cannot get the internships or apprenticeships they desire. In turn, without said practice, it is difficult to develop the practical competencies, necessary to find employment. It often turns out that a company is not interested in grades or the completed field of study, but rather the experience acquired.

**Practical education.** A solution can be found in dividing education into a general academic profile and a practical profile, which was introduced in the amendment of the Act from 11.07.2015 Law on Higher Education.

The general academic profile encompasses class modules connected with the scientific research conducted at the school and is implemented with the assumption that, more than half of the curriculum (defined in ECTS points) encompasses classes in which the student acquires enhanced knowledge.

*Practical profile*, on the other hand encompasses class modules in which the student acquires practical abilities and social competencies and is implemented with the assumption that more than half of the curriculum (defined in the ECTS points) encompasses practical classes which develop these abilities and competencies, including abilities acquired during workshop classes, which are conducted by people possessing professional experience acquired outside the school [2].

The profile of the instructor influences the requirements regarding the so-called minimum academic staff complement, as well as the amount of student internships (in case of the general academic profile, the curriculum does not have to take them into account).

The units conducting a practical profile may in addition organize education alternately in the form of didactic classes implemented at the school as well as in the form of classes in the form of internship, taking place at the company, while the studies themselves can be conducted on the basis of the appropriate agreement with the participation of economic entities [3].

**Dual system.** The formula of education at Universities at a practical profile provides new possibilities which raise the attractiveness of graduates on the labour market. One of these is conducting education in a so-called dual system.

The dual system also known as a mixed system or a two-track system is based on learning a profession, which is organized by the employer, as well as theoretical and general education in the school system. It is very common in Germany, Austria, Switzerland, Norway, and France.

In Germany „more than 2/3 of the youth, when finishing their mandatory education, chooses the dual system when continuing their education” [4], later finding employment, most often with the same employer where they were educated.

The model of professional education known as the dual system assumes the combination of practice with theoretical learning and is organized by the School or educating institution, as well as employers.

In such a system:

- the education is for a specific profession, specialization or qualifications,
- practical learning of the profession takes place at a company,
- employment is based on an employment agreement and it includes remuneration for the work performed,
- theoretical learning takes place at the school, education ends with obtaining formal qualifications – profession,
- there is a facultative possibility of obtaining additional certificates [5].

In Ukraine, employers increasingly point out that graduates do not meet the requirements of the modern labour market. Some corporations are ready to invest to the educational infrastructure and to train specialists who could work in accordance with modern standards. Unfortunately, in Ukraine the implementation of dual system is not yet planned on the government level.

**The Katowice School of Technology.** An example of implementing such a system can be seen with the planned introduction of education in the field of electric

mobility at the field of study of Mechatronics at the Katowice School of Technology. It is a concept which assumes the use of ecologic, zero-emission electric vehicles instead of vehicles powered by fossil fuels [1].

Before presenting the activities undertaken by the school in the field of dual education, the authors shall present the Reader with a general overview of the Katowice School of Technology.

KST began its activities on October 1st 2004 and it is the first private institution of higher education in Upper Silesia, which conducts technical and artistic studies, educating engineers and masters of Architecture and Constructions, engineers of Spatial Planning, Mechatronics and IT, masters of Graphics, bachelors and masters of Interior Architecture, and bachelors of Design.

In addition the School is also preparing studies at the fields of study of: Obstetrics, Nursing and a medical field.

The school's calling card is a specially developed education curriculum and a highly qualified scientific and didactic staff, which consists of outstanding specialists from the academic community of Upper Silesia, Wrocław, Łódź, and Cracow.

The rich education curriculum which is based on interdisciplinary knowledge prepares students for future work both theoretically as well as practically.

Taking into account the requirements with which graduates are faced on the contemporary labour market, during their studies the students have the possibility to familiarize themselves with modern systems of design support and computer technologies.

The school possesses laboratory facilities, which meet the highest standards as well as the Silesia Science and Technology Park which is an integral part of KST.

Recently the School Authorities have undertaken numerous steps leading to innovative education with special emphasis on electric mobility.

Students of Mechatronics can choose a new major: electric and hybrid cars. The school will educate creative engineers, who specialize in designing and improving ecological and inexpensive in maintenance vehicles.

Students with a major in electric and hybrid cars will acquire interdisciplinary knowledge necessary to design electric and hybrid cars and to service complex technical systems used by international automotive companies.

Prior to starting the education of students in the field of electric mobility on the field of study of mechatronics, KST organized an international scientific conference entitled „Electric mobility – an opportunity for the development of Polish economy”.

During the event, in which approximately 1000 people participated, experts from companies in the electric mobility industry presented a vision of the future and the opportunities which open technology provides, while also showing designs and chances for development.

Apart from the scientific and educational aspects the conference was a good pretext to broaden or commence cooperation with companies participating in the meeting, meaning a factor which is necessary in the dual education system.

The conference was supported by the top companies from the automotive industry, research institutes as well as voivodship offices and city halls such as: Toyota, Lexus, Mitsubishi, IBM, Institute of Electrical Drives and Machines “KOMEL”, Nissan Europe, Ele-DriveCo, ElektroMobility Poland, Impact Clean

Power Technology, Greenpower Polska, Fabryka Samochodów Elektrycznych, Transporters SA – project GreenGoo, Airwheel Poland, Geotrek, Tauron Distribution, Tauron Production, KZK GOP, Ensto, Polish Academy of Sciences (PAS) KEZO Research Center, PAS Institute of Fluid Flow Machinery, Uber, Polish Automotive Electrification Program, Silesian Voivodeship Board, Katowice City Hall, The City of Jaworzno.

Special guests included representatives of the electric mobility community as well as those who are implementing it in Poland: a representative of Nissan Europe, mayor of Jaworzno, representative of the Polish Automotive Electrification Program, as well as a representative of the PAS KEZO Research Center.

A great deal of success was enjoyed by the exhibition of electric and hybrid cars and test drives of the models Tesla S, Nissan LEAF, BMW i5 as well as Fiat 500 in its electric version. The conference participants were also able to use light electric vehicles from the Airwheel Poland company.

During the event an agreement was signed concerning the establishment of the Intelligent Silesian E-Mobile Zone signed by the mayor of Jaworzno, a representative of the Polish Automotive Electrification Program, the PAS KEZO Research Center, and the Rector of the Katowice School of Technology.

During the concluding remarks, the Chancellor of the Katowice School of Technology declared that in the near future KST will feature a charging station for electric cars. This will definitely have an impact on the development of a new major at the field of study of Mechatronics – Electric and Hybrid Cars [1].

The above-mentioned activities are one of the stages of preparing the School for practical education at this specific field of study. The participation in the conference of the above-mentioned firms and institutions is an indicator of their engagement in the education process, which is necessary in order to introduce the dual system.

**The benefits of practical education.** Universities which are implementing the postulates of educating the appropriate employees for the labour market are becoming schools of the third generation. The research of needs of the labour market as far as student competencies has proven, employers almost unanimously (94% of the responses) pointed to communication and interpersonal skills which are necessary to properly carry out the assigned tasks. 84% of the employers pointed to the ability of analytical thinking necessary to make good decisions. This shows that employers expect a graduate who is both a thinking practitioner and an able performer.

A graduate of studies with a practical profile of education is a competent specialist prepared to perform a whole range of tasks at a given job position, in accordance with the expectations of the employer. In addition he should possess entrepreneurial competencies in order to use the acquired knowledge in economic activity. Practical education is an opportunity to make up for the lack of experience, especially when it comes to practical skills, which in effect reduces the risk of graduates of institutions of higher education having improper competencies and qualifications for the contemporary labour market [1].

The students themselves also see the benefits of studying at a practical profile. 76% of those studying at the Katowice School of Technology, when in a survey they were asked a question: *Which of the systems of education is more attractive on the labour market, general academic or practical?*, pointed to the

second answer. Respondents who chose theoretical education are mostly people who are thinking about continuing their studies at the PhD level.

A question about the introduction of a dual study system also leaves no doubts. 81% of the survey takers favour such a system of education. The graduates of KST believe that if they had the possibility to study using a practical system approach, their attractiveness on the current labour market would greatly increase.

**Conclusion.** Today schools cannot function outside of current trends and problems of the economy. They must react to signals coming from the labour market and strictly cooperate with it.

In order to follow this rule, it is necessary to undertake numerous adaptive steps, among which there are actions connected with a gradual transition from general theoretical education on a high scientific level towards practical education.

Without a doubt this should take place without any damage to knowledge necessary to commence second-cycle studies, while becoming more practical means equipping students with reliable applied knowledge and broad practical skills.

In essence, this means, a process of newly defining the school through a gradual transformation of it, into a school of the third generation. The principal idea behind such a school is combining the scientific sphere with business as well as all kinds of institutions functioning in the community, initiating entrepreneurship and supporting local development.

#### REFERENCE

1. Data of the Central Statistical Office of Poland (CSO)
2. Journal of Laws of the Republic of Poland, Article 2, Section 1,18 ea
3. Dziejulak D., Kształcenie zawodowe w Polsce i w wybranych państwach Unii Europejskiej Analizy BAS ISSN 1899 no 6(95) from 22nd April 2013
4. Gazeta Olsztyńska, O praktycznych profilach kształcenia, 19.05.2015
5. <http://edroga.pl/mobilnosc/innovacyjny-i-ekologiczny-transport-priorytetem-ue-171010858>
6. <http://www.edukator.ore.edu.pl/dualny-system-ksztalcenia/>
7. <http://www.elektromobilnosc.wst.pl/>
8. <http://www.pka.edu.pl/portfolio-item/faq/>
9. Пасховер А. Кто посеет? Кто пожнет?// А.Пасховер. – Новое время. – 2017. – № 28. – С.42-45.

**Стаття надійшла до редакції 20.09.2017**

УДК 378.015.31:796

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-191-195

**Є. А. Павленко,**  
старший викладач  
(Маріупольський державний університет)

## **РУХОВА АКТИВНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

### **Анотація**

Актуалізується потреба пошуку шляхів подальшого удосконалення системи фізичного виховання у закладах вищої освіти через комплексне використання фізичних вправ й формування у студентів позитивної мотивації до занять фізичною культурою, Обґрунтовується необхідність використання різноманітних форм рухової активності як невід'ємної складової формування здорового способу життя студентської молоді

**Ключові слова:** рухова активність, здоровий спосіб життя, позитивна мотивація, фізичні вправи, спортивно-оздоровчі секції.

### **Summary**

The article highlights the necessity of discovering methods and techniques to improve the quality of physical education in institutions of higher education through the integrated use of physical exercises as well as the formation of positive motivation of students engaged in physical education process. It also identifies the need for using of various forms of motor activity as an integral part of forming of health-related lifestyle of University students.

**Key words:** motor activity, healthy lifestyle, positive motivation, physical exercises, sports and exercises centres.

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства наголошує на необхідності різнобічного розвитку, виховання і соціалізації особистості, здатної до активного життя та гармонійного співіснування в суспільстві, самовдосконалення й самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності [2]. Ураховуючи зниження рівня життя, спричинене соціально-економічними катаклізмами в суспільстві, погіршенням екологічної ситуації, емоційно-стресовими навантаженнями, що мають негативний вплив на соціальну, духовно-моральну, психологічну і фізичну сферу людини, першочергового значення набуває вирішення проблем фізичного здоров'я сучасної молоді.

У зв'язку з цим набуває актуальності впровадження співмірних із сьогоденними умовами розвитку суспільства засобів, які сприяють формуванню здорового способу життя студентської молоді. Серед таких історично визнаним, обґрунтованим і перевіреним практикою є комплексне використання фізичних вправ.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми, пов'язані з організацією фізичного виховання в закладах вищої освіти, які знайшли своє віддзеркалення в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, розглядаються у взаємопов'язаних між собою контекстах: фізкультурно-оздоровча робота серед студентської молоді (В. Базильчук, А. Баканова, І. Верблюдов, Ю. Кулаков, О. Сотник, І. Шеремет та ін.), аналіз нормативно-правових документів, які регулюють організацію навчальної дисципліни "Фізичне

виховання” у вищих навчальних закладах України (О. Білик, С. Зінченко, В. Огаренко, М. Островський, О. Попрошаєв, А. Скрипник, С. Фішев та ін.), формування ціннісних категорій особистої фізичної культури в студентській молоді (Ж. Дьоміна, О. Марченко, Ю. Мірошніченко, О. Тимошенко, Л. Храпко та ін.), фізкультурно-спортивні інтереси студентів (В. Вовк, О. Жданова, І. Карпюк, Е. Косинський та ін.), формування здорового способу життя в студентському середовищі (Г. Іванова, В. Лесик, В. Мартиненко та ін.), моніторинг стану фізичної підготовленості студентів (І. Боднар, О. Іваночко, Л. Пшенична, А. Помазан, Л. Храпко та ін.), аналіз стану соматичного здоров'я студентської молоді (Н. Вальчак, А. Дубогай, Є. Михалюк, С. Савчук, А. Козицька та ін.) тощо. Опрацювання матеріалів, що містяться в зазначених розвідках, засвідчує про недостатність досліджень щодо системного, цілеспрямованого висвітлення проблем, пов'язаних з формуванням здорового способу життя студентської молоді засобами фізичної культури.

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність використання різноманітних форм рухової активності як невід'ємної складової формування здорового способу життя студентської молоді.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Здоровий спосіб життя сучасної людини, заснований на принципах раціональної організованості, активної діяльності та творчого розвитку, нерозривно поєднується з фізичним вихованням. Комплексна цільова програма “Фізичне виховання – здоров'я нації” [2] актуалізує важливість вивчення низки питань щодо підвищення якості освітнього процесу, формування в студентів позитивної мотивації до занять фізичною культурою, а також потреби зміцнення здоров'я через комплексне використання фізичних вправ, вдосконалення техніки та збільшення обсягу рухової активності. Виховання цієї потреби має забезпечити не тільки психофізичну готовність майбутніх фахівців до їх професійної діяльності, а й сформувати стійкі навички володіння технікою рухової дії як “важливого чинника фізичного та соціального благополуччя, поліпшення стану здоров'я, ведення здорового способу життя і подовження його тривалості” [2].

Виходячи з цього, зазначимо, що апеляція в повсякденному житті до різноманітних засобів фізичного виховання має закласти ґрунт для забезпечення і розвитку фізичного, психічного та морального здоров'я кожного члена суспільства. Аксиоматичним є те, що гармонійне формування зазначених складових здоров'я практично неможливе без використання різноманітних форм рухової активності та інших засобів фізичного удосконалення, а також пов'язаної з цим необхідності набуття науково обґрунтованих знань про здоров'я та засоби його зміцнення, форми і методи протидії хворобам, методики сприяння високої творчої активності індивіда та його тривалої працездатності.

Практична реалізація зазначених завдань актуалізує потребу пошуку шляхів подальшого вдосконалення системи фізичного виховання в закладах вищої освіти. По-перше, виникає необхідність створення належних умов для якісного забезпечення викладання цієї навчальної дисципліни. З цією метою чи не найголовнішими заходами, за нашими спостереженнями, мають бути: 1) обґрунтування обсягу навчального навантаження з урахуванням кількості годин рухової активності на тиждень для студентів різних вікових груп; 2) забезпечення підготовки і видання навчально-методичних посібників,



підручників, методичних рекомендацій і навчальних програм з фізичного виховання; 3) створення та функціонування спортивних клубів у межах університету; 4) підтримка студентських ініціатив щодо діяльності клубів і організацій фізкультурно-спортивної та оздоровчої спрямованості; 5) організація фізкультурно-спортивної роботи серед студентів спеціальних медичних груп; 6) розвиток секційних форм роботи з фізичного виховання і спорту; 7) функціонування в структурі університету фізкультурно-оздоровчих таборів; 8) посилення контролю за якістю проведення занять з фізичного виховання; 9) здійснення моніторингу мотиваційних інтересів студентів до занять фізичною культурою; 10) проведення інвентаризації спортивної бази та планування роботи щодо ремонту, реконструкції та придбання спортивного обладнання.

По-друге, усвідомлення необхідності використання фізичних вправ у повсякденному житті, підвищення рівня фізичної активності молоді для успішної життєдіяльності загалом має стати пріоритетною звичкою. Корисним у цьому контексті є артикульовані спеціалістами-медиками пропозиції про те, що навіть короткотривалі комплекси фізичних вправ допомагають значним чином вирішити проблеми, пов'язані з негативними наслідками гіподинамічного способу сучасного життя (фізична втома, зниження працездатності, погіршення самопочуття, різного роду захворювання, ослаблений імунітет тощо). Підтвердженням цього виступають численні дослідження, проведені фахівцями, які працюють у сфері охорони здоров'я, в яких, зокрема, наголошується на вдосконаленні процесу формування в студентів ЗВО потреби до регулярних занять фізичною культурою, виховання в них інтересу до систематичних занять фізичними вправами, доки цей процес поступово не перетвориться в корисну звичку.

На особливу увагу заслуговують також положення "Про реформування фізичного виховання учнів та студентської молоді у навчальних закладах України" [3], прийняті на колегії Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я України та Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, метою яких є реформування фізичного виховання в навчальних закладах, збереження й поліпшення здоров'я учнівської та студентської молоді. Серед них, на нашу думку, варто зосередитися на таких: запровадити при ліцензуванні та акредитації закладів вищої освіти врахування рівня організації навчального процесу з фізичного виховання (наявність кафедр фізичного виховання, висококваліфікованих викладацьких кадрів; науково-методичного, інформаційного, медичного, матеріально-технічного і фінансового забезпечення викладання дисципліни "Фізичне виховання"); забезпечити проведення занять з фізичної культури з 1 вересня по 1 жовтня без виконання контрольних нормативів; провести інвентаризацію спортивної бази навчальних закладів і спланувати роботу щодо її ремонту та реконструкції згідно з чинними нормативами; тощо [3].

Аналіз нормативно-правових документів, які регулюють організацію навчальної дисципліни "Фізичне виховання" у закладах вищої освіти України, ще раз наголошує на вдосконаленні в них системи фізичного виховання. Зокрема, у наказі МОН України від 11.01.2006 р. № 4 "Про затвердження положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах" (розділ 3, п. 3.1), який є базовим документом при

організації навчальних занять з фізичного виховання і масового спорту у ЗВО, йдеться про відповідальність керівників вишів за організацію освітнього процесу з фізичного виховання. Саме керівник закладу вищої освіти забезпечує уведення в навчальні плани всіх спеціальностей обов'язкових навчальних занять з фізичного виховання протягом усього періоду навчання (за винятком останнього випускного семестру), в обсязі 4 години на тиждень, а також створення структурних підрозділів з фізичного виховання та масового спорту та забезпечення їх необхідною кількістю працівників, матеріально-технічною базою, обладнанням, інвентарем тощо [4].

Проте окремими закладами вищої освіти України не забезпечується практична реалізація визначених у державному документі вимог. Посилаючись на нормативне аудиторне навантаження студентів першого-другого курсів, яке не має перевищувати 30 годин на тиждень, вони скорочують у навчальних планах години на фізичне виховання до двох годин на тиждень замість чотирьох, збільшуючи, таким чином, години на користь інших навчальних дисциплін. Подібне ставлення до вирішення проблеми є, на нашу думку, недопустимим, оскільки пріоритетним сьогодні є створення здоров'язберігаючого середовища, визначальним завданням чого є зміцнення здоров'я студентів, забезпечення належного розвитку функціональних можливостей організму молодої людини, її фізичних якостей та рухових здібностей. Ця думка також простежується у тезах і розвідках фахівців у галузі фізичного виховання і спорту О. Білик, С. Зінченко, М. Островського, О. Попрошаєва, у яких зазначається, що зменшення годин не забезпечує вирішення головних завдань фізичного виховання в процесі підготовки бакалаврів, а з точки зору дидактики і медико-біологічних засад не має ніякого сенсу. Для студентів першого-другого курсів заняття з фізичного виховання, як вважають фахівці, доцільно планувати як позакредитну дисципліну в обсязі, не менше чотирьох годин на тиждень [5, с. 73]. Виходячи з того, що в основі вітчизняної системи фізичного виховання є комплекс показників обсягу щотижневої рухової активності, рівень професійних знань про особливості рухової активності сучасної людини, стан функціональних систем організму, фізичний розвиток і фізичну працездатність, завданнями держави у сфері фізичного виховання і масового спорту є вдосконалення системи фізичного виховання в закладах вищої освіти. У зв'язку з цим фахівці підтримують ідею про організацію центру студентського спорту у ЗВО України, проте наголошують на складності її реалізації, оскільки фінансування цих центрів, відповідно до законів України здійснюється за рахунок коштів власника (засновника), а заклади вищої освіти, на базах яких можуть бути організовані ці центри, не мають можливостей їх фінансування самостійно із коштів спеціального фонду [5, с. 74].

Необхідним також є врахування сучасних тенденцій у сфері оздоровчої фізичної культури, які спостерігають появу нових більш сучасних видів рухової активності. Одним із таких є фітнес, який за останні роки набуває все більшого розголосу, стає популярним серед різноманітних видів оздоровлення населення і має своє віддзеркалення в назвах багатьох оздоровчих закладів. Зарахування фітнес-технологій до інноваційних оздоровчих у фітнес-індустрії дозволяє говорити про їхню відповідність соціокультурним запитам суспільства і спрямованість на отримання

оздоровчого результату.

Фітнес-технології можна визначити як сукупність наукових способів, кроків, прийомів, сформованих у певний алгоритм дій, реалізований визначеною мірою в інтересах підвищення ефективності оздоровчого процесу, що забезпечує гарантоване досягнення результату, на основі вільного, усвідомленого і вмотивованого вибору занять фізичними вправами з використанням інноваційних засобів, методів, організаційних форм занять, сучасного інвентарю та обладнання. Виступаючи основою здорового способу життя, фітнес апелює до збалансованості його духовних, естетичних та фізичних компонентів.

На кафедрах фізичного виховання з урахуванням наявності необхідної спортивної бази, залів та інвентарю має бути організована робота спортивно-оздоровчих секцій з різноманітних видів рухової діяльності (фітнес, фййт-фітнес, аеробіка, атлетична гімнастика, баскетбол, бадмінтон, бокс, волейбол, настільний теніс, легка атлетика, а також оздоровча гімнастика для студентів спеціальної медичної групи), що відкриває студентам можливість займатися улюбленим видом спортивної діяльності, таким чином мотивуючи їх до усвідомленого і вмотивованого вибору рухової активності.

**Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, прагнення використовувати різноманітні форми рухової активності в повсякденній діяльності має бути реалізовано з урахуванням індивідуальних властивостей і потреб кожної людини. Вирішального значення при цьому набуває формування в студентській молоді переконання в необхідності регулярних занять фізичною культурою, що в подальшому впливатиме на цілеспрямовану діяльність особистості у вихованні здорового способу життя. Здійснення подальших досліджень саме в такому форматі вважаємо плідним та перспективним.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Баканова А. Ф. Формирование здорового образа жизни студенческой молодежи / А. Ф. Баканова // Физическое воспитание студентов [Электронный ресурс]. – № 6, 2011. – С. 8-11. – Режим доступа: <http://bmsi.ru/doc/26399b33-8cca-4878-ab4da19c4537b5cd>
2. Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012-2016 роки: рішення Кабінету Міністрів України від 31 серпня 2011 р. № 828-р.
3. Положення “Про реформування фізичного виховання учнів та студентської молоді у навчальних закладах України” (№ 13/1, 10, 11/1, від 11.11.2008 р.
4. Положення “Про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах” : Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.01.2006 р. № 4.
5. Попрошаев О. В. Нормативно-правові аспекти організації навчальної дисципліни “Фізичне виховання” у вищих навчальних закладах України / О. В. Попрошаев, С. Г. Зінченко, Д. О. Каратаєв, С. О. Фішев // Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць / за ред. С. С. Єрмакова, Х., 2010. – С. 74-76.

**Стаття надійшла до редакції 01.04.2018**

УДК 378.124:378.147+373.67+159.955  
DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-196-202

**І. С. Рубель,**

аспірантка

(ДЗ “Південноукраїнський державний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського”),

ст.викладач малюнка, живопису та композиції

(КПНЗ “ДХШ №1 ім.К.Костанді м. Одеси”)

irinaru2006@gmail.com

## **ВІЗУАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДОВА ВІЗУАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

### **Анотація**

У статті розглядаються поняття “культура”, “мислення”, “візуальне мислення” та “візуальна культура”, що представлені в педагогічній, психологічній та мистецтвознавчій літературі. Визначено поняття “візуальної культури” як багатобічної складової сучасного мистецтва. В ході формування візуального мислення необхідно враховувати позитивні та негативні риси візуальної культури, подоланню яких потрібно навчити майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Для якісної професійної підготовки учителів образотворчого мистецтва необхідно впровадження інтегрованого курсу дисциплін образотворчого циклу.

**Ключові слова:** культура, візуальне мислення, візуальна культура, майбутні вчителі образотворчого мистецтва.

### **Summary**

In the article we discuss such concepts as “culture”, “thinking”, “visual thinking” and ‘visual culture’ which are presented in pedagogical, psychological literature and literature on art criticism. Visual culture concept as a multilateral component of modern art is determined. In the process of formation of visual thinking it is important to take into consideration positive and negative traits of visual culture which future art teachers should learn to overcome. In order to provide high quality professional training of art teachers it is important to introduce an integrated course of fine arts.

**Key words:** culture, visual thinking, visual culture, future art teachers.

**Постановка проблеми.** У зв’язку зі стрімкими технічними та соціальними змінами суспільства перед молодими викладачами образотворчого мистецтва постають завдання не тільки ознайомлювати учнів з досягненнями культури минулого, а також психологічно й теоретично підготувати їх до проявів сучасного мистецтва та різнобічного впливу візуальної культури, виникненню й розумінню форм її проявів. Зважаючи на те, що сучасна молодь зустрічається зі значною кількістю візуальної інформації, яка не завжди є якісною, вищі навчальні заклади мають формувати візуальну культуру майбутніх учителів образотворчого мистецтва з метою здійснення такої діяльності з учнями в подальшій професійній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень.** У контексті започаткованого дослідження важливим є визначення сутності поняття “художня культура” як вагомої складової загальної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Так, Є. Бондаревська стверджує, що художня культура як частина духовної культури, сприяє формуванню мислення та становлення особистості [4]. М. Каган розглядає художню культуру як “пласт культури, що кристалізується навколо

мистецтва, як сукупний спосіб і продукт протікання художньої діяльності людей” [10, с. 264]. Художня культура виступає як унікальна збалансована система художніх цінностей різних видів мистецтва: образотворчого (живопис, графіка, скульптура), архітектонічного (зодчество, прикладне мистецтво та дизайн). Вони мають значний гармонійно-функціональний вплив на особистість, несуть у собі пізнавальні, виховні та розвивальні функції. Отже, мистецтво є потужним чинником гармонізації розвитку культури особистості, важливою складовою якої виступає візуальна культура.

Термін “візуальна культура” виник у другій половині ХХ століття з появою масової візуальної продукції (кіно, телебачення, пізніше комп’ютерні технології). Поняття розроблялось у роботах В. Бенджаміна та М. Мак-Люена [13]. Як сфера самостійних досліджень візуальна культура вивчалась в університетах США та Англії: з 90-х років ХХ століття з’являються відповідні курси докторантури (Рочестер, Нью-Йорк; Ірвайн, Каліфорнія). З 2000 року візуальна культура розглядається в дослідженнях на міждисциплінарному контексті у сфері гуманітарного знання, котре об’єднує літературознавство, історію, історію мистецтва, візуальні мистецтва, а також у дослідженнях медіа культури та комунікацій. Із 2002 року видається міжнародний журнал “Journal of Visual Culture”, де розглядаються питання сучасного мистецтва, його естетична мова та вплив на соціум.

Зарубіжними дослідниками (Т. Адорно, Р. Барт, В. Бен’ямін, Ж. Бодрійяр, Ю. Габермас, Ж. Делез, Ж. Лакан, Ф. де Соссюр, М. Фуко, М. Хайдеггер та ін.), та вітчизняними (М. Бахтін, Є. Барабанов, О. Босенко, О. Габричевський, С. Кримський та ін.) започатковано філософське та культурологічне ставлення до цього поняття. Різні аспекти формування візуальної культури в соціумі розглядали такі вчені-мистецтвознавці, як О. Авраменко, З. Алферова, Б. Гройс, Р. Краусс, М. Кузьма, В. Мізіано, О. Петрова, О. Роготченко, І. Рогофф, М. Рослер, Г. Склярєнко, О. Федорук та ін.; теорія медіа-мистецтв знайшла відображення в працях В. Бурлаки, Г. Вишеславського, І. Зубавіної, Л. Макович, К. Паул, Н. Пригодич, В. Сидоренко, О. Соловійова, Н. Філоненко, Г. Чміль та ін.

Зазначимо, що науковцями поняття “візуальна культура” трактується по-різному. Так, О. Чепелик вивчає поєднання сучасного мистецтва й архітектури і вважає, що з боку держави є недостатньою підтримка вивчання та викладання візуального мистецтва [17]. У свою чергу, з погляду філософії, О. Босенко висловлює у своїх дослідженнях критичні погляди на сам факт існування сучасного мистецтва [3, с. 347]. В. Мітчелл інтерпретує наплив зображень, властивий сучасності як “образотворчий поворот” і зазначає, що візуальне є деяким поверненням до міфології технологічно розвинених культур [20]. У працях М. Мак-Люена аналізується стан суспільств із погляду виникнення писемності як чинника візуального, аудіального або тактильного засобу передання соціально-комунікативної інформації [13]. За твердженням Р. Барта, надання довколишньому світові значення створюється людиною завдяки міфології, що допомагає досягти підсвідомих цілей, які мають мовний контекст, дискурс [2]. Інакше кажучи, різноманітні носії інформації (статті, фото, репортажі, кінофільми, театральні постанови, образотворче мистецтво, реклама, спортивні змагання, поведінка людей у суспільстві тощо) є своєрідним посланням, “листом” із сенсом, оскільки вони несуть у собі “феномен значення”.

Поняття “візуальна культура” дозволяє осмислити стиль життя суспільства постмодернізму з позицій сприйняття світу, пояснення нових якостей особистості в контексті культурних і науково-технічних реалій. Візуальна культура постає як середовище життя сучасної людини, яка змушена жити в полі візуальних образів, споживаючи та виробляючи їх з урахуванням особливостей професійної діяльності та повсякденного життя техногенного суспільства (М. Барнард [18, с. 2], Н. Мірзоев [19, с. 3–4]). Науковцями відзначаються такі характеристики “візуального” стилю життя, як глобалізація, висока швидкість виробництва та споживання візуальних продуктів, домінування візуальних медіа в усіх сферах повсякденного життя, неспроможність критичного мислення.

Проблема впливу візуальної культури на дітей, молодь, суспільство виокремлюється все гостріше не тільки у сфері образотворчого мистецтва. Медіа-технології, особливо комп'ютерні ігри, якими сьогодні масово захоплюється учнівська і студентська молодь, поєднують елементи аудіовізуальної та сенсорної інформації. Розглядаючи візуальну культуру особистості, учені (Л. Масол, П. Виноградов, С. Зорін, О. Мехоношина, Є. Кузнєцов та ін.) застосовують різноманітні методики щодо розвитку візуальної культури дітей шкільного віку та студентів художньо-педагогічних спеціальностей і зазначають при цьому, що, опиняючись у віртуальному інформаційному просторі з вируючими текстами, музикою, яскравими образами, символами, схемами, анімацією, рекламою, без уваги батьків і вчителів, без координації та спрямування, вони здатні загубитись у безкрайньому просторі можливостей Інтернету та медіа-простору.

Тому завдання підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін полягає насамперед у формуванні здатності оцінювати, фільтрувати широкий спектр аудіо- і відеообразів, знаків, шаблонів, напрацювань естетичного імунітету в русі глобалізації, що несе з собою нівелювання характерних рис культур.

Важливим складником візуальної культури є візуальне мислення. Поняття “мислення” має значну кількість визначень у психологічній, педагогічній і методичній літературі. Так, із позиції психології – це процес пізнання, пов'язаний із відкриттям суб'єктивно нового знання, вирішенням завдань, творчим перетворенням дійсності [16]; узагальнене й опосередковане віддзеркалення стійких, закономірних зв'язків дійсності, що стають вельми значущими для вирішення пізнавальних проблем [14].

Зазначимо, що мислення має дві особливості: опосередкованість (у разі неможливості пізнання прямого, людина пізнає побічно, на базі даних чуттєвого досвіду – відчуття, сприйняття, уявлення) та узагальненість (пізнання загального й істотного в об'єктах дійсності можливе тому, що всі властивості цих об'єктів пов'язані один з одним. Загальне існує та виявляється лише в окремому, в конкретному) [16].

Питанням визначення сутності мислення приділяли увагу вчені та мислителі різних часів, із урахуванням тих поглядів, що характеризували історичну ситуацію в країнах і предмет пізнання, який вивчали науковці. Упродовж ХХ сторіччя науковцями (Г. Адлер, Г. Айзенк, Г. Альтшулер, М. Бердяєв, Т. Б'юзен, Дж. Гілфорд, Дж. Д'юї, Е. Де Боно, Р. Енніс, Є. Ільєнков, В. Калашин, В. Лоунфельд, О. Лурія, Д. Макінол, М. Мікало, Т. Мураками, Дж. Надлер, Т. Нішивакі, А. Осборн, Т. Орлова, А. Петровський, А. Роу,

О. Савенков, С. Сисоева, Г. Уоллес, З. Фрейд, Ш. Хібіно, К. Юнг та ін.) було виокремлено понад двадцять видів мислення. Проте загальну кількість не можна назвати вичерпною.

Розумові операції багатобічні – це аналіз і синтез, порівняння й абстрагування, конкретизація та узагальнення, здатність до класифікації. Залежно від того, яке місце в розумовому процесі займають слово, образ і дія, як вони співвідносяться між собою, виокремлюють три види мислення: наочно-дієве, або практичне, наочно-образне й абстрактне. Ці види мислення виділяються ще на підставі особливостей завдань – практичних і теоретичних. Також із урахуванням ступеня новизни й оригінальності – репродуктивне (відтворювальне) та творче (продуктивне) мислення.

Наочно-дієве мислення актуальне під час вирішення завдань реального часу, перетворення ситуації та виконання певних дій. Характерними особливостями наочно-дієвого мислення є яскраво виражена спостережливість, увага до деталей, частковостей і вміння використовувати їх у конкретній ситуації, оперування просторовими образами та схемами, вміння швидко переходити від задуму до дії і навпаки. Саме в цьому виді мислення найбільшою мірою виявляється єдність думки та волі.

Наочно-образне мислення пов'язане з образами уявлень, переведення конкретного в план уяви, образів, фантазій. Цей різновид мислення є найважливішим для образотворчого мистецтва, оскільки за його допомогою повніше відтворюється різноманітність характеристик предмета вивчення та зміна їх якостей і властивостей.

Абстрактне мислення відбувається на підставі понять, суджень, логіки, що характерні для людей із точним складом розуму, науковців. Воно спрямоване переважно на знаходження загальних закономірностей у природі та людському суспільстві. Абстрактне мислення відображає загальні зв'язки і відносини, оперує здебільшого поняттями, широкими категоріями, а образи, уявлення в ньому відіграють допоміжну роль.

Усі три види мислення тісно взаємопов'язані. У багатьох людей однаково розвинене наочно-дієве, наочно-образне й абстрактне мислення, але залежно від характеру завдань, які людина вирішує, на перший план виступає певний вид мислення. Візуальне мислення за характером подання інформації (через органи зору) пов'язане з наочно-образним видом мислення. Натомість усі три означених види мислення є важливими у формуванні візуальної культури, яку ми розглядаємо як досвід роботи з інформаційними ресурсами, їх розуміння, тлумачення і критичне оцінювання та позитивне використання матеріальних і духовних надбань сучасного суспільства.

Безумовно, розвиток візуального простору та візуальної культури створює основний вплив на людей через органи зору, але наявні аудіальна та кінестетична складові. Характеристика зорового функціонально-структурного органу полягає в тому, як вважає Б. Беспалов, що він формується та розвивається в предметній діяльності людини при “опануванні нею сенсорних еталонів” – загальноприйнятих мовних форм і правил отримання та перетворення, перебудування зорової інформації, а також допускають усвідомлену регуляцію, в якій здійснюється подолання безпосередньої незалежності людини від характеристик зорового поля та предмета його візуально-мисленневих перетворень [5, с. 185].

В. Зінченко розмежує поняття “візуальне сприйняття” та “візуальне мислення”, зазначаючи, що різниця існує в самому механізмі народження образу. Якщо візуальне сприйняття, на думку науковця, є процесом, що здійснюється за допомогою послідовних перцептивних дій як фаз сприйняття й усвідомлення об’єкта, таких, як відшукування, виявлення та локалізація об’єкта в просторі, русі, форма об’єкта тощо, то візуальне мислення він розглядає як “таку форму діяльності, змістом якої є оперування й маніпулювання зоровими образами, а результатом – народження нових, часто абстрактних образів, котрі несуть смислове навантаження та роблять значення видимим” [9, с. 28].

Методологічною основою для дослідження візуального мислення в психологічній науці є культурно-історична теорія Л. Виготського [7] і теорія діяльності, вклад у розробку якої внесли такі вчені, як П. Гальперін, А. Запорожець, П. Зінченко, В. Зінченко, О. Лурія, С. Симоненко та ін. [6; 9; 12; 15]. Теоретичною основою дослідження процесів сприйняття як продуктивної пізнавальної функції, діяльності суб’єкта є положення про те, що візуальне сприйняття формується внаслідок навчання особистості через її почуттєво-практичне спілкування із зовнішнім світом (А. Венгер, Н. Вергілес, А. Запорожець, В. Зінченко та ін.), а також дослідження, у яких візуальний образ розглядається як семантична одиниця продуктивного сприйняття (Р. Арнхейм, Б. Беспалов, С. Симоненко, В. Столін та ін.). Виходячи із цих концепцій, сприйняття розглядається як багатомірний “образ світу”, що виникає у свідомості індивіда в процесі його життєдіяльності, особистого досвіду.

Ученими (Р. Арнхейм, Б. Беспалов, В. Зінченко та ін.) наголошується на тому, що механізмом візуального мислення є трансформація структури видимого поля, оперування візуальними формами. Такий психологічно рухливий образ людини керується, за Б. Беспаловим, шляхом систематичного накладення та зняття статистичних і динамічних обмежень на її ступінь свободи з боку мети візуальної дії. Означені обмеження включаються в різні етапи фізичного часу виконання дій і визначають конкретну морфологічну побудову візуально – мисленого органу людини (форми, змісту, образу предметів, форм вираження предметного образу та форми виконання психологічних операцій). Результатом є виникнення нових візуальних форм, що мають смислове навантаження [5, с. 187], тобто візуальне мислення.

Суттєвий внесок у дослідження феномена “візуальне мислення” зробили такі вчені, як Р. Арнхейм, Б. Беспалов, Л. Виготський, Д. Гібсон, В. Гордон, А. Запорожець, В. Зінченко, У. Нейсер, С. Симоненко, Р. Хольт та ін. Так, Р. Арнхейм візуальне мислення визначає як мислення за допомогою візуальних операцій. Завданням візуального мислення, на думку науковця, є ясність, що досягається за допомогою упорядкування значень. У ході такого розумового процесу заплутана та нечітка ситуація з невизначеними відносинами структурно перебудовується, організовується та спрощується, поки нагородою розуму за його працю не стане образ, котрий робить значення видимим [1, с.26]. З-поміж широкого кола дослідників з означеного питання ми виділяємо наукові думки С. Коновець, котра розглядає естетичні та етичні засади оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва в контексті формування та розвитку креативного мислення як особливого різновиду художнього мислення у творчому процесі [11].



Культура візуального мислення є основою творчості в багатьох сферах людської діяльності, в таких, наприклад, системах, як “Людина – природа”, “Людина – техніка”, “Людина – знак”, “Людина – культура”, “Людина – мистецтво”, “Людина – образ” тощо. Цим зумовлений інтерес дослідників до цього виду психічної діяльності. Таким чином, візуальне мислення відіграє значну роль у підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва, оскільки є конструктивною основою творчості взагалі та художнього уявлення зокрема.

Ми поділяємо концептуальні погляди С. Симоненко про те, що процеси інтегрування естетичної інформації, які відбуваються на рівні свідомості або підсвідомості, необхідно спрямовувати й коригувати, залучаючи відповідні освітні технології. Найбільш репрезентативною для започаткованого дослідження є розроблена науковцем методична концепт-модель формування елементів візуального мислення за допомогою художньо-творчих завдань [15]. Саме ця методика є суттєвою змістовою процесу інтегрованого навчання з циклу дисциплін мистецького спрямування.

На підставі аналізу й осмислення результатів дослідження теоретиків та практиків було визначено компоненти методичної моделі, в основу якої покладено інтегративний курс дисциплін художньо-естетичного циклу для підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, а саме:

1) формування блокового (модульного) подання теоретично-практичних завдань для педагогіко-методичної підготовки студентів у роботі зі світовою та національною культурою;

2) виховання особистості, здатної до самовизначення у сфері творчості та надбання культури візуального мислення в продуктивній діяльності;

3) підвищення образотворчої креативності, ознайомлення з пошуковими можливостями інформаційних ресурсів;

4) використання інформаційних ресурсів для підготовчих етапів робіт у різних видах мистецтв;

5) дидактична спрямованість змісту художньо-творчих завдань для формування творчого мислення (конструктивну активність, оригінальність, категоріальну гнучкість, активність висунення візуальних гіпотез), що, за нашим переконанням, відповідно до результатів пілотажного дослідження, надає можливість продуктивно організувати та здійснювати інтегративне навчання студентів за блочно-модульною системою та формувати культуру візуального мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

**Висновки.** Підсумовуючи, доходимо висновку, що розвиток сучасної педагогіки мистецтва характеризується інтенсивними процесами диференціації та інтеграції всіх складових навчально-виховного процесу в різних її ланках. Передумовою стали наукові розробки з окресленої проблеми в різних сферах діяльності людини. Створюється багато гілок педагогічної галузі, що мають загальні основоположні дидактичні засади, які ефективно використовуються в методичних моделях формування та розвитку візуальної культури мислення студентів у навчально-творчому процесі. Значущість підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва полягає в художній специфічності й загальній гуманістичній спрямованості розвитку особистості в гармонії зі світовою та національною культурою за умов урахування традиційних та інноваційних підходів у викладанні. Візуальне мислення є важливою складовою сучасної культури, у ході розвитку якої потрібно

враховувати позитивні та негативні її риси. Зазначений процес забезпечить інтегрований курс дисципліни образотворчого циклу.

**Перспективи** роботи полягають у створенні педагогічних умов формування візуальної культури майбутніх вчителів образотворчого мистецтва в процесі професійної підготовки.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М. : Прогресс, 1974. – 392 с.
2. Барт Р. Избранные работы : Семиотика : Поэтика : Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова./ Р. Барт. – М. : Прогресс, 1989. – С. 413–423.
3. Босенко О. Нариси з історії образів мистецтва України ХХст. / Редколегія: В. Сидоренко (гол) та ін.; Інститут проблем сучасного мистецтва Академія мистецтва України : У 2 кн. – К. :Інтертехнологія, 2006. – Кн. 2. – 656 с.
4. Бондаревская Е. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : [учеб. пособие для студ. сред. высш. пед. учеб. зав., слушателей ИПК и ФПК] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Твор. центр “Учитель”, 1999. – 560 с.
5. Беспалов Б. И. Действие. Психологический механизм визуального мышления / Б. И. Беспалов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 192 с.
6. Восприятие и действие / Под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1967. – 323 с.
7. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во “Искусство”, 1968. – 479 с.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – [Видання 2-ге, доп. й виправлене]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
9. Зинченко В. П. Формирование зрительного образа / В. П. Зинченко, Н. Ю. Вергилес. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 106 с.
10. Каган М. С. Человеческая деятельность : Опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
11. Коновець С. В. Естетичні та етичні засади оптимізації професійної діяльності викладачів образотворчого мистецтва вищих навчальних закладів : [посібник] / С. В. Коновець. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 148 с.
12. Лурия А. Р. Ощущение и восприятие /А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1975. –112 с.
13. Мак-Люэн Маршалл. Галактика Гуттенберга : Сотворение человека печатной культуры /М. Мак-Люэн. – К. : Ника-Центр, 2004. – Вып. 1. – 432 с. (Серия “Сдвиг парадигмы”).
14. Психоаналитические термины и понятия. Словарь / Под ред. Борнесса Э. Мура и Бернарда Д. Фаина. – М. : Независимая фирма “Класс”, 2000. – 296 с.
15. Симоненко С.М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід/ С.М. Симоненко – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 320с.
16. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Пер. с грузинского Е. Ш. Чомахидзе; Под ред. И. В. Имедадзе./ Д. Н. Узнадзе. – М. : Смысл; СПб. : Питер, 2004. – 413 с. (Серия “Живая классика”).
17. Чепелик О. В. Взаємодія архітектурних просторів, сучасного мистецтва та новітніх технологій, або Мультимедійна утопія / О. В. Чепелик / Ін-т проблем сучасн. мист-ва Акад. мист-в України. – К. : Хімджест, 2009. – 272 с.
18. Barnard M. Approaches to Understanding Visual Culture / M. Barnard. –New York, 2001. – 212 p.
19. Mirzoeff N. Introduction to Visual Culture / N. Mirzoeff. – London, New York, 1999. – 274 p.
20. Mitchell W.J.T. What Do Pictures Really Want? / W. J. T. Mitchell // OCTOBER. Summer 1996. – P. 71–82.

**Стаття надійшла до редакції 30.11.2017**

УДК 371.3

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-203-207

**С. В. Рыжкова,**

кандидат педагогических наук

(ГБУЗ “Донбасский государственный педагогический университет”)

an.skoryk91@gmail.com

## **ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

### **Аннотация**

В статье рассматривается проблема профессиональной социализации будущих преподавателей иностранных языков. Автором отмечена важность данного феномена, в рамках образовательного процесса и дальнейшей профессиональной деятельности специалиста. Отдельно отмечены принципы формирования профессиональных навыков будущего специалиста сферы иностранных языков. Успешная профессиональная социализация является условием для эффективной деятельности будущего педагога. Автором также названы основные проблемы современной образовательной системы, касающихся процесса профессиональной социализации студентов.

**Ключевые слова:** профессиональная социализация, образовательный процесс, качество, личность, профессия.

### **Summary**

The article deals with the problem of the professional socialization of future foreign languages teachers. The author has considered the importance of such process in the educational area and further professional activity of the specialist. The principals of forming of the professional skills of future specialist of the foreign languages sphere are considered. The author points out that the successful professional socialization is the ground for the effective activity of future educator. The author points out the main problems of modern educational sphere in the questions of professional socialization of students.

**Key words:** professional socialization, educational process, feature, personality, profession.

Важным этапом деятельности человека является интеграция в профессиональную среду, что, в свою очередь, является длительным и своеобразным процессом. Успешная и качественная профессиональная социализация будущих преподавателей иностранных языков является приоритетом всех высших учебных заведений, в процессе которого происходит совершенствование личности, достижение особых характеристик и знаний, формирование цели и стратегии профессиональной деятельности. Такие факторы обеспечивают адаптацию будущего преподавателя иностранных языков к трудовым и профессиональным условиям работы.

**Постановка проблемы.** В процессе профессиональной социализации люди получают качества и характеристики, которые позволяют эффективно действовать в пределах определенной социальной группы. Мы рассматриваем особую социальную группу, которая делится на две подгруппы, а именно: специалист сферы образования, а также специалист сферы иностранных языков.

Все чаще иностранный язык изучают не только для общего общения, но и для повышения профессионального уровня и расширения деловых качеств. Это связано с реформированием политических, экономических и культурных сфер деятельности, их ориентация на общее партнерство с зарубежными странами, а также с современными международными стандартами.

**Актуальность исследования.** Развитие внешнеэкономических связей, создание в университетах отделений и факультетов международного бизнеса, туризма, экономических и правовых отношений ставит перед вузами необходимость поиска новых подходов к преподаванию иностранного языка с целью подготовить высококачественного специалиста, квалификация которого повышается, благодаря владению иностранным языком. Эти факторы обуславливают актуальность проблемы профессиональной социализации будущего специалиста сферы иностранных языков и его выделения в особую социальную группу.

Следует отметить, что профессиональная социализация будущих преподавателей иностранного языка как психолого-педагогическая проблема должна рассматриваться не только через круг педагогических концепций, но и через социально-философские аспекты, для того чтобы полностью понять ее суть, цель и содержание. Профессиональная социализация будущих преподавателей иностранных языков является частью сложного и многогранного процесса – социализации, в рамках которой будет рассмотрена наша исследуемая проблема.

**Предметом** исследования является современная образовательная среда как пространство первоначальной деятельности будущего преподавателя иностранных языков.

**Объектом** исследования является профессиональная социализация как процесс адаптации личности специалиста к будущей профессиональной среде.

**Цель исследования.** Успешная профессиональная социализация будущих преподавателей иностранных языков предполагает исследование сути, направленности и содержания процесса вхождения молодого специалиста в социальную среду, что является содержательным социально-педагогическим пространством.

**Анализ исследований и публикаций.** Первыми, кто сделал вклад в изучение социализации, были ученые, которые пытались проанализировать личностные процессы, происходящие под влиянием общества. В их число входят Ф. Гиддингс, Э. Дюркгейм, Г. Тард, Т. Парсонс и др. В центре внимания исследователей находилось изучение процесса взаимодействия личности и социальной среды. Основным положением первых теорий относительно социализации личности было то, что в этом процессе общество выступает как субъект, а личность – объект его воздействия.

Итак, Ф. Гиддингс рассматривал социализацию как процесс формирования личностью социального окружения в соответствии со своими целями. Очевиден тот факт, что такое видение социализации не соответствует современным взглядам на этот феномен, но его важно учитывать в историко-социологическом аспекте рассмотрения этого вопроса [5].

Вопрос проблемы профессиональной социализации в образовательном

пространстве рассматривался и отечественными учеными такими как И. Воробьева, С. Кучмиев, А. Запесоцкий, И. Страхов и др.

**Изложение основного материала.** Профессиональная социализация будущих преподавателей иностранного языка на этапе обучения в вузе построена на личностно-ориентированном подходе к сути развития профессионала и формирования личности. Этот подход заставляет рассматривать процесс профессиональной социализации будущих преподавателей иностранного языка в конкретных его проявлениях: общественной, познавательной, коммуникативной деятельности.

Итак, специфика профессиональной социализации будущих преподавателей иностранного языка позволила нам дать ей определение. Это процесс усвоения норм, знаний, традиций среды иностранного языка в специально организованном “микро обществе”, в котором будущие специалисты в рамках образовательного процесса усваивают, а впоследствии и реализуют, ценностное отношение к дальнейшей профессиональной деятельности.

В педагогической практике мы наблюдаем такое явление, когда процесс профессиональной социализации будущих преподавателей иностранного языка обычно сопровождается серьезными социально-психологическими, экономическими, моральными и другими проблемами.

В педагогических вузах, на отделениях иностранного языка, определенный процент студентов отсеивается именно на стадии профессиональной социализации, на почве психологических и социальных проблем. По нашему мнению, такой процесс связан с недостаточным овладением знаниями преподавательского состава учебных заведений для обеспечения эффективного прохождения процесса профессиональной социализации.

Определенная нами проблема существует не только на уровне отечественной педагогики, но и мировой. Мировое сообщество, в частности педагоги США и Великобритании, особое внимание уделяли проблеме профессиональной социализации будущих преподавателей иностранного языка. Начиная с 1950-х годов, ученые обратили внимание на большой процент молодых специалистов, которые оставляли свою профессиональную деятельность на первых ее этапах [3, 25].

Постепенно эта проблема стала более глобальной, и большое количество ученых мира проводили исследования по этому вопросу. В частности, в Великобритании этот вопрос рассматривался в рамках проблемы морали будущих специалистов сферы иностранного языка. В США данная проблема анализировалась в рамках мотивации будущих специалистов сферы образования [4].

Для нашего исследования показательной является мысль Стива Динхама о том, что 30% молодых учителей иностранных языков оставляют свою профессиональную деятельность на начальном ее этапе, то есть в течение первых пяти лет работы. Такая статистика отсева имеет не только негативные экономические последствия, но и самое главное – негативное влияние на образовательные и социальные процессы в целом [4].

Итак, исследователи пришли к выводу, что такие негативные процессы вызваны некачественным ходом процесса вхождения человека в профессию,

то есть профессиональной социализации будущих специалистов. Это означает, что такая проблема должна решаться заранее путем использования определенного научного подхода.

Подготовить будущего специалиста к дальнейшей профессиональной деятельности означает организовать его жизнедеятельность в учебном заведении и заложить социальное и профессиональное основание (знания, опыт, ценности) для будущей его деятельности как преподавателя иностранного языка в образовательном процессе.

Для нашего исследования важен такой компонент процесса профессиональной социализации будущих преподавателей иностранных языков, как профессиональное мастерство, которое влияет на характер профессиональной деятельности. Профессиональное мастерство преподавателей иностранных языков в образовательной среде воплощается в следующих аспектах:

- в уровне овладения профессиональными умениями, составляющих технологию профессиональной деятельности и обеспечивающих эффективное выполнение профессиональных обязанностей.

- в уровне овладения знаниями своей области, включающей в себя осмысление сути собственного труда, расширения общего мировоззрения, приобретения знаний из наук, которые близки к профессии.

- в личных качествах специалиста, индикатором которых является мышление, рефлексия, самооценка, творческий подход к работе, ценностный подход к деятельности профессионала. В современных педагогических образовательных учреждениях процесс вхождения в профессию будущего преподавателя иностранного языка сведено до общих теоретических знаний.

Одним из важнейших элементов профессионального мастерства будущих преподавателей иностранных языков является формирование профессионального такта. Понятие “такт” означает способ поведения человека. Важным для нашего исследования является определение такта в рамках образовательной среды И. Страхова, который отмечал, что педагогический такт – это “мера педагогической целесообразности в применении учебно-воспитательного воздействия, которая выражается в их оптимизации, деликатном приспособлении к особенностям каждой ситуации и индивидуального своеобразия личности” [2, 102].

Итак, профессиональный такт будущих преподавателей иностранных языков проявляется в разного рода умениях, таких, как находить оптимальное решение в сложных ситуациях, проблемы не допуская угнетения другого участника профессионального процесса; общая культура и культура речи профессионального общения; толерантность к окружающим и т.п.

В образовательной системе также имеет место недооценка важности усвоения студентами социального опыта, норм и ценностей культуры. Все это, в свою очередь, влияет на эффективность процесса профессиональной социализации будущего специалиста, а также на его мировоззрение, социальные и моральные принципы.

Профессиональная социализация будущего преподавателя иностранных языков зависит не только от соответствующих технологий и критериев оценки результатов деятельности, но и от ценностей и цели профессиональной деятельности. Этот процесс происходит в результате

усвоения многоуровневого комплекса норм, суть которых можно определить формулой: “ценности-цель-средства-методы-ресурсы-объекты”[1, 347].

Такой комплекс усваивается студентами вместе с группой дисциплин в рамках соответствующей системы, которые имеют целью объединить все названные нами аспекты и сформировать соответствующие качества специалиста.

**Выводы.** Проведенное нами исследование позволяет нам прийти к выводу, что профессиональная социализация будущих преподавателей иностранных языков включает процесс формирования определенных качеств личности-профессионала, к которым можно отнести: уровень общего интеллектуального развития (профессиональное мышление), организацию деятельности специалиста; культуру общения; уровень владения принципами профессиональной этики, формирование профессионального такта и мастерства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456с.
2. Страхов И. В. Психологические основы педагогического такта / И. В. Страхов. – Саратов, 1972. – 201 с.
3. Battersby D. Beginning Teachers : a Review of Research. Australian Journal of Teacher Education / D. Battersby – L., 1981. – 234p.
4. Dinham S. A three domain model of teacher and school executive career satisfaction / S. Dinham, C. Scott // Journal of Educational Administration, – Vol. 36. – Issue: 4. – 1998. – P.362-378
5. Giddings, F. H. The Principles of Sociology: An Analysis of the Phenomena of Association and of Social Organization. – 3rd edn. – N. Y.; L.: MacMillan & Co., Ltd. xxvi, 1896. – 476 p.

*Стаття надійшла до редакції 11.12.2017*

УДК 37.02:372.853+53.08

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-208-214

**І. В. Сальник,**

доктор педагогічних наук, доцент

(Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка)

[isalnyk@gmail.com](mailto:isalnyk@gmail.com)

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ**

### **Анотація**

Для сучасного вчителя, що має готувати нову креативну особистість, необхідна його власна постійна готовність до змін і творчості. У рамках традиційної фахової підготовки важко набути відповідних якостей. Розв'язання означених проблем лежить у площині запровадження нових методологічних підходів до процесу підготовки вчителів фізики у вищих навчальних закладах. Такою сучасною методологією є синергетика. У статті розглядаються теоретичні аспекти та конкретні методичні підходи до організації навчального процесу підготовки творчого вчителя фізики.

**Ключові слова:** методологія, синергетична парадигма, творча діяльність, майбутній вчитель фізики.

### **Summary**

The modern teacher that prepares a new creative personality must be constantly ready for change and creativity. It is difficult to acquire relevant skills as a part of traditional professional training. Solving these problems is carried out by the way of introduction of the new methodological approaches in the training process of physics teacher in higher education institutions. Synergetics is such a modern methodology. The article deals with theoretical aspects and specific methodological approaches to the organization of the educational process of preparing a creative physics teacher.

**Key words:** methodology, synergetic paradigm, creativity, future physics teacher.

**Постановка проблеми.** Глибокі соціальні та економічні перетворення, що відбуваються в суспільстві, висувають додаткові вимоги до професійних та особистісних якостей фахівців у різних сферах діяльності й, одночасно, до рівня її творчих здібностей, що визначають вміння самостійно розв'язувати різноманітні завдання, які виникають у процесі професійної діяльності. У сучасному суспільстві випускник вищого педагогічного навчального закладу має володіти певними якостями особистості:

- гнучко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях, вміти самостійно здобувати необхідні знання, вміло застосовувати їх на практиці;
- грамотно працювати з інформацією, робити необхідні узагальнення, висновки, встановлювати закономірності, аналізувати;
- критично мислити, вміти бачити проблеми, що виникають, бути здатним висувати нові ідеї, творчо мислити;
- самостійно працювати над розвитком власної моральності, інтелекту, культурного рівня;
- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, вміти працювати спільно в різних галузях, легко виходити з будь-яких конфліктних



ситуацій.

Усе це вносить корективи в цілі та завдання професійної педагогічної освіти. Підвищення якості освіти насамперед бачиться в розв'язанні проблеми зростання інтелектуального рівня, пізнавального та творчого потенціалу як учителів, так і учнів. Однак практика свідчить, що в професійній діяльності більшості вчителів переважає установка на традиційність, що обмежує і збіднює діапазон прояву й розвитку творчих здібностей учнів. Зрозуміло, що для сучасного вчителя, який має готувати нову креативну особистість, оволодіння лише деякою сумою знань та вмінь недостатньо, необхідна його власна постійна готовність до змін і творчості. Освітнім закладам потрібні висококваліфіковані педагоги, які вміють будувати взаємини з дітьми на демократичній основі, формувати творчі обдарування учнів. Тому питання формування професійно-творчої особистості педагога займають пріоритетне місце в науково-педагогічній теорії й практиці навчально-виховної роботи. Подолання виявлених деформацій, на наш погляд, можливе на основі подальшого вдосконалення процесу підготовки фахівця у ВНЗ, пошуку нових шляхів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів загалом і фізики зокрема.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сьогодні у висвітленні проблем теорії творчості й проблем, пов'язаних з творчим розвитком особистості, існує чимала науково-дослідницька спадщина, яка складається з філософських, психолого-педагогічних та теоретико-методичних джерел і може успішно актуалізуватися в сучасному освітньому просторі. Так, науковцями обґрунтовується необхідність вивчення творчості як механізму розвитку особистості (А. Брушлинський, Ю. Галатюк, Б. Кедров, О. Кульчицька, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Разумовський, П. Самойленко, О. Сергєєв, О. Спіркін, О. Тихомиров та ін.); визначені сутнісні риси педагогічної творчості (Ю. Азаров, С. Гончаренко, Н. Нікандров, І. Раченко, В. Сластьонін, Н. Яковлева та ін.); виявлено шляхи і засоби розвитку творчої особистості в різних видах діяльності (В. Андрєєв, Л. Благодаренко, Ю. Бабанський, А. Вербицький, А. Давиденко, Л. Занков, Т. Майстренко, О. Музика, Н. Панькова, П. Підкасистий, М. Смульсон, Н. Тулькібаєва, А. Усова та ін.), концепції та основні положення розвитку творчого потенціалу особистості в системі вищої освіти (А. Касперський, П. Кравчук, В. Риндак, І. Тичина, М. Шут і ін.); визначені умови та основні напрямки розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя (П. Кравчук, М. Мерзлякова, В. Риндак та ін.). Розробка педагогічних методів залучення студентів до творчої діяльності представлена в працях С. Архангельського, Г. Батуріної, Д. Богоявленського, Л. Виготського, Т. Ільїної, С. Кісельгольфа, А. Кондратенкова, Б. Маслова, О. Морозова, В. Оніщука, Н. Руденко, В. Сластьоніна, В. Чепікова. Аналіз цих публікацій та останніх державних документів у галузі реформування освіти зумовили вибір напряму дослідження та обрання методів і підходів у вивченні проблеми розвитку творчих здібностей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.

**Мета статті** визначається необхідністю дослідження проблеми творчості та творчих здібностей студентів – майбутніх учителів фізики, в аспекті запровадження в системі освіти нової синергетичної парадигми та компетентнісного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Теорія творчості як наукова проблема виникає і формується на межі XIX-XX століть (К.Роджерс, Е.Фромм) і знаходить своє відображення як у філософському, так і психологічному аспектах. Сутність творчості, її генезис і розвиток розкриті у філософських працях М. Бердяєва, В. Біблера та ін. Незважаючи на те, що теорія розвивається досить давно, загальноприйнятого означення творчості не існує. Виділяють п'ять основних підходів у трактуванні цього поняття:

- творчість як загальна форма розвитку;
- творчість як форма праці;
- творчість як процес створення нового;
- творчість як реалізація внутрішніх мотивів діяльності;
- творчість як світогляд.

Сучасна педагогічна наука інтерпретує творчість як цілеспрямовану діяльність, результатом якої є створення чогось нового, раніше невідомого, або активне, таке, що відповідає потребам часу, освоєння вже існуючого багатства культури новими методами.

У розвитку сучасної педагогічної освіти намітився перехід від предметно-центричної освіти в підготовці фахівця до особистісно орієнтованої підготовки з пріоритетом розвитку творчого потенціалу вчителя з метою оптимізації процесу розвитку творчих сутнісних сил учня. Однак, як показує практика, психолого-педагогічні дослідження, як і раніше, зберігається протиріччя між вимогами, що висуваються до професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя, і фактичним рівнем готовності випускників педагогічних навчальних закладів до здійснення процесу творчого розвитку учнів; між типовою системою підготовки вчителя та індивідуально-творчим характером його діяльності.

Причиною кризових процесів у системі вищої освіти є її глибока диференціація та спеціалізація фахової підготовки [8, 125]. Але потрібно розуміти, що університетська освіта є не лише опануванням фахової майстерності, бо вона відбувається в середовищі, де живе людина, здійснює своє буття, яке включає в себе різноманіття соціальних, культурних, інтелектуальних, емоційно-образних світів. Усі вони тісно пов'язані, рухомі й утворюють в сукупності те, що можна назвати віртуальним освітнім простором людини. Він здатний розширюватися в зовнішній світ за рахунок діяльності [6, 38].

“Елементи творчості притаманні всім видам діяльності людини” [5], а тому творчість доцільно розглядати не як самостійний вид діяльності, а як її специфічну якісну характеристику. При цьому “рівень творчості виражається через характер діяльності...” [5]. Тобто доцільніше буде говорити про “творчі дії”, “творчі досягнення”, “творчі прояви” в певному виді діяльності, як міру активності суб'єктивного фактора, окремі види і форми якої можуть характеризуватися більш чи менш високим рівнем творчості [3]. Отже, будь-яку діяльність можна вважати фактом творчості, оскільки діяльність передбачає отримання певного результату (не обов'язково нового для суспільства, але нового для самої людини).

Творчість як вид діяльності людини пов'язана із структурою особистості: мотиваційною та пізнавальною сферою, компетентністю, індивідуальними особливостями. Тому можна стверджувати, що творча діяльність перетворює не лише середовище, а й саму людину. Лише той, хто здатний зрозуміти та

усвідомити такий ефект та передбачати його результати, може вважатися фахівцем. Ця обставина є вагомим фактором в контексті вищої освіти, бо передбачає опанування наукою та науковими методами дослідження, залучення "до процесу прогресуючого зростання знання, що неможливо без значної креативності мислення" [4, 163].

Творчість як складне багатоаспектне утворення, іманентно притаманне кожній особистості, засноване на взаємодії внутрішньо-особистісних та зовнішньо-соціальних детермінант розвитку, є тією характеристикою людини, яка активізує її внутрішній потенціал, розширює сфери самореалізації та формує дослідницьку позицію у відношенні до світу та себе. Розглядаючи процес розвитку творчої особистості фахівця, науковці звертають увагу на те, що саме творчий потенціал особистості зумовлює різницю в розвитку кожної окремої людини. Н. Кузьміна виділила ряд елементів творчого потенціалу фахівця: індивідуальні якості (стать, вік, структура сім'ї, стан здоров'я); рівень продуктивності діяльності в розв'язанні творчих задач (вищий, високий, середній та ін.); інтегративні схеми інформаційного самозабезпечення, аналізу зворотного зв'язку в процесі розв'язання творчих задач; психологічні передумови продуктивного розв'язання творчих задач (цінності, спрямованість, мотивація); здібності, структура компетентності; когнітивні, емоційні та вольові якості суб'єкта в процесі розв'язання творчих задач; структура вмінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаційні); вплив контексту (оточення); соціальний вплив (заохочення, підтримка, соціальна роль); психологічна готовність до перетворення діяльності в пошуках нових способів розв'язання творчих задач (самооцінка, інтегральність, догматизм, інтуїція); способи врахування системи обмежень та вимог до розв'язання творчих задач, обумовлених професією; способи врахування системи вимог та обмежень до розв'язання задач, що зумовлюються моральними принципами [2, 46].

Усі означені фактори впливають більшою-меншою мірою на формування особистості майбутнього фахівця – вчителя фізики. Завдання викладача полягає у врахуванні цих факторів та визначенні напрямів їх реалізації у процесі професійної підготовки з метою формування в майбутніх учителів якостей креативної особистості (критичності, відкритості, діалогічності, нелінійності мислення). У рамках традиційної фахової підготовки важко набути таких якостей. Розв'язання означених проблем лежить у площині запровадження нових методологічних підходів до процесу підготовки вчителів фізики у вищих навчальних закладах. Такою сучасною методологією, яка одночасно є міждисциплінарною науковою теорією, є синергетика.

Педагогіка раніше інших наук підійшла до розуміння цінності синергетичних ідей і вже має чималий доробок у методології, теорії та практиці педагогічних досліджень з цієї проблеми. Виявлені нею стохастичність і нелінійність педагогічних законів, особливості їхньої дії в конкретних педагогічних ситуаціях, неоднозначність їх прояву, залежність закономірностей педагогічного процесу від зовнішніх і внутрішніх умов, біфуркаційний характер навчально-виховного процесу й пізнавальної діяльності – все це прояви положень синергетики.

Синергетична освіта, як і нова педагогіка – це самоосвіта, самовизначення, що стимулює людину на реалізацію невикористаних власних

можливостей. Синергетична освіта розглядає особистість як відкриту динамічну систему, яка здатна до саморозвитку, самоосвіти, котра змінюється якісно та стрибкоподібно. Саме така освіта здатна забезпечити формування творчої особистості майбутнього вчителя фізики.

Синергетична модель освіти передбачає відкритість процесу навчання, багатоваріантність форм та методів, нелінійність розвитку, цілісний (інтегративний) характер навчання, квантовий характер розвитку студентів (чергування порядку та хаосу як етапів засвоєння навчального матеріалу); цілісно-системний міжпредметний характер репрезентації навчального матеріалу. Саме з позиції означених характеристик можна стверджувати, що такі сучасні освітні концепти, як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, особистісно орієнтована парадигма освіти, міжпредметні зв'язки тощо виявляються сповненими синергетичним змістом.

Для синергетичної парадигми характерні такі принципи:

- визнання першочерговості процесу пізнання (знаходження кожним істини), залучення студентів до процесу пошуку (особливого значення набуває індивідуальне, суб'єктивне знання, яке має свого автора);

- цінність співпраці (навчально-виховний процес має бути побудований як діалог або полілог та збагачений імпровізацією);

- орієнтація на процес навчання (важливим є не результат, а процес його досягнення);

- рівність і довіра до пізнавальних можливостей усіх людей, віра в їхні творчі можливості (атрибутом професіоналізму стає любов до дитини; важливо створити умови для успішного їх розвитку);

- нова модель керування освітнім процесом за рахунок допомоги і забезпечення лідерства та передбачливості (відчуття радості в процесі співпраці та постійного самовдосконалення);

- тривимірне навчання (широкий світогляд, глибина знань, постійне їх оновлення), яке не обмежується навчальними програмами;

- кожен, хто навчається, є продуктом своєї власної діяльності, розширюючи коло своїх інтересів, розвиваючи свої здібності та характер, допомагаючи іншим робити те саме;

- викладач виступає як лідер, студент – як працівник, займаючи активну позицію;

- середовище навчання стає гнучким як щодо часу, так і щодо місця;

- методи оцінювання знань різноманітні й допускають право їх вибору самим студентом.

Саме на таких принципах має базуватися сучасна вища освіта, щоб забезпечувати формування у випускників якостей творчої особистості.

Творчий розвиток особистості студента вочевидь не може здійснюватися без фундаментальних знань, умінь і навичок. Долучення до різних методів, форм, технік і технологій розвитку творчості формує професійну креативність майбутніх учителів фізики як компетентність. Здобуті в процесі фахової підготовки якості творчого фахівця сукупно забезпечують уміння швидко й конструктивно орієнтуватися в складних професійних ситуаціях, самоудосконалюватись, а також впливають на формування якостей, необхідних для аналізу процесу, змісту та результатів майбутньої професійної діяльності. Тому закономірно, що творча особистість студента

характеризується особливими змінами в його свідомості, які базуються на особистісних знаннях, вироблених уміннях і навичках та набутому життєвому досвіді. На успішність останньої також впливають творча активність і самостійність особи, її інтелектуальний розвиток та рівень креативності.

Чинна система підготовки вчителів не забезпечує достатніх умов щодо їх активної творчої діяльності та розвитку творчих здібностей. Навчальний процес лише тоді буде мати творчий характер, коли в ньому втілюються технології, методики, прийоми, що забезпечують креативний розвиток особистості, індивідуальні творчі здібності студентів, цілісний безперервний процес поєднання теоретичних знань та практичних навичок.

Важливою умовою є також удосконалення змісту професійних знань, який повинен постійно підтримуватися на рівні та у відповідності до сучасних досягнень науки й техніки, що буде сприяти формуванню професійного інтересу, здібностей студентів, їх прагненню продовжувати свою освіту. Саме такий фахівець, який не зупиняється в освітній діяльності, відповідає сучасним запитам суспільства та вимогам швидкоплинного інформаційного середовища.

Значущою умовою формування креативного вчителя фізики є відбір форм, методів і засобів навчання, завдяки яким навчальна діяльність набуває творчого характеру, у ході якої студент не тільки засвоює знання і способи їх отримання, а й сам створює нові знання і набуває новий досвід, що є особистісно значущим і дієвим джерелом розвитку творчих здібностей.

У процесі розробки робочих програм дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах необхідно враховувати творчий компонент, який має включати навчальні та наукові проблеми, а також основи діяльності з їх розв'язання. У викладанні фахових дисциплін майбутнім учителям фізики можна запропонувати такі способи створення проблем:

- висунення проблем, що відкривають логіку та закономірності розвитку науки й техніки;
- ознайомлення студентів з явищами, фактами, що вимагають теоретичного обґрунтування та підтвердження шляхом експерименту;
- використання якісних та кількісних нестандартних задач;
- постановка практичних завдань, побудова та аналіз графіків, діаграм, електричних схем; конструювання пристроїв та приладів, розробка алгоритмів діяльності;
- вивчення динаміки процесів у статистичних схемах, графіках;
- виведення рівнянь та закономірностей;
- виконання завдань на використання логічних прийомів порівняння, класифікації, узагальнення, аналізу; побудова структурно-логічних схем.

Зрозуміло, що елементи творчості повинні бути наявні і в самій діяльності викладача: різноманітні види лекцій та семінарських занять – традиційні, проблемні, міжпредметні, інтегровані, лекції-дослідження та лекції-екскурсії; заняття з розвитку рис творчої особистості, формування навичок фізико-технічного конструювання (практикуму з фізичного експерименту); запровадження колективних форм навчання; залучення студентів до науково-дослідницької роботи; запровадження нових інформаційних технологій, комп'ютерного моделювання; розробка авторських нестандартних завдань та ін.

Виходячи з принципів синергетичної освіти, доцільним бачиться

внесення до навчальних планів підготовки майбутніх учителів фізики дисциплін, які включають у зміст творчий компонент. До таких дисциплін ми відносимо “Теоретичні основи розробки навчальних середовищ”, яка входить до навчального плану підготовки магістрів освіти – майбутніх учителів фізики. Структура дисципліни передбачає значну кількість годин на самостійну роботу студентів, у яку входить діяльність студентів зі створення власних моделей навчальних середовищ з фізики, обґрунтування їх структури, розробка змісту та його наповнення, а також перевірка дієвості в процесі проходження педагогічної практики. Результатом вивчення дисципліни повинно стати формування складових методичної компетентності як складника кінцевого результату підготовки майбутнього вчителя фізики.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, до найважливіших умов, які забезпечують успішний розвиток творчих здібностей студентів, відносяться: а) вдосконалення змісту професійних знань за рахунок введення нових дисциплін у навчальні плани; б) відбір форм, методів і засобів навчання, що передбачають посилення індивідуальної самостійної діяльності студентів; в) організація творчої співпраці викладачів і студентів; г) формування в студентів досвіду дослідницької діяльності за рахунок залучення їх до наукової роботи в гуртках, семінарах та конференціях. Найголовніше, на наш погляд, це прагнення та зацікавленість викладача в розвитку креативності студентів через самоосвіту та самовдосконалення. Подальший напрямок дослідження бачиться нами в реалізації визначених умов через розробку планів відповідних навчальних дисциплін на засадах синергетичної парадигми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
2. Кузьмина Н.В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития / Н.В.Кузьмина // Гуманизация образования. – 1995. – №1. – С. 41-53
3. Пономарев Я. А. Психология творения: избранные психол. труды / Я.А.Пономаре. – М. : [Б.И.]; Воронеж : Модэк, 1999. – 480 с.
4. Пролеев С.В. Еліта як чинник самоорганізації соціуму / С.В.Пролеев, В.Г.Кремень, В.В.Ільїн, // Еліта: витоки, сутність, перспектива. – К. : Т-во “Знання” України, 2011. – С. 127–164.
5. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посібник / В. А. Роменець; 3-тє вид. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.
6. Сальник І. В. Віртуальне та реальне у навчальному фізичному експерименті старшої школи : теоретичні основи [монографія] / І. В. Сальник. – Кіровоград : ФО-П Александрова М.В., 2015 – 324 с.
7. Сальник І. В. Синергетичний підхід до вдосконалення змісту фізичної освіти в загальноосвітній школі / І. В. Сальник // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 47 / [за заг. ред. В.Д. Сиротюка]. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. – С. 250-256.
8. Синергетика і творчість : монографія / за ред. В. Г. Кременя – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 314 с.

*Стаття надійшла до редакції 17.03.2018*

УДК 378.147.091.3-027.22-021.64:37.013.42]:005.336.2-047.22

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-215-219

**І. Г. Сизоненко,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний педагогічний університет)  
ig\_sizonenko@bdpu.org.ua

**А. О. Тургенєва,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний педагогічний університет)  
aa\_turgeneva@bdpu.org.ua

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ (БЕЗВІДРИВНОЇ) ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА”**

### **Анотація**

У статті представлено аналіз організаційно-методичного забезпечення проведення професійно-орієнтованої (безвідривної) практики студентів освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” спеціальності “Соціальна педагогіка”; визначено компетентності та компетенції, необхідні для якісної практичної діяльності майбутніх соціальних педагогів. Розкрито мету, зміст, етапи організації роботи студентів, форми та напрями їхньої соціально-педагогічної діяльності, які були реалізовані в соціальних установах та освітніх закладах.

**Ключові слова:** професійно-орієнтована (безвідривна) практика, компетентність, компетенції, соціальна педагогіка.

### **Summary**

The article gives the analysis of organizational and methodological support for conducting professionally oriented (simultaneous) practice of students of educational qualification “bachelor” in social pedagogy; it defines competency and competences required for high-quality practical activities of future social teachers. In the article they determine the purpose, content, steps in organizing the work of students, forms and directions of their socio-pedagogical activities that have been implemented in social and educational institutions.

**Key words:** professionally-oriented (simultaneous) practice, competency, competences, social pedagogy.

**Постановка проблеми.** Декларування в Законі України “Про вищу освіту”, Національній стратегії розвитку освіти на період до 2021 року, Стратегії розвитку державної молодіжної політики на період до 2020 року, Дорожній карті реформування молодіжної сфери необхідності підвищення рівня конкурентоспроможності молоді на ринку праці шляхом розвитку мобільності студентської молоді, мотивації до майбутньої професійної діяльності, формування сукупності практичних навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, інших компетентностей вимагає підвищення уваги до якості професійної практичної підготовки здобувачів вищої освіти.

Практична підготовка студентів спеціальності “Соціальна педагогіка” у Бердянському державному педагогічному університеті здійснюється на засадах сучасного законодавства, Стандарту вищої педагогічної освіти. Відповідно до Плану підготовки студенти освітньо-кваліфікаційного рівня

бакалавр 1-3 курсу проходять професійно-орієнтовану (безвідривну) практику.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Досвід організації соціально-педагогічної практики, її зміст, основні особливості організації, критерії оцінювання висвітлено в науковій статті Н. Заверико [2]. Практична підготовка майбутнього соціального педагога з використанням інформаційних і комунікаційних технологій розкрита в статті В. Березан [1]. У праці О. Пожидаєвої проаналізовано зміст, визначено мету, завдання, принципи, види, форми і методи практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України [4]. Проте питання організаційно-методичних аспектів проведення професійно-орієнтованої (безвідривної) практики студентів спеціальності “Соціальна педагогіка” не розглянуто в сучасних наукових публікаціях, що актуалізує зазначену проблему.

**Мета статті** – окреслити та проаналізувати організаційно-методичні аспекти проведення професійно-орієнтованої (безвідривної) практики студентів спеціальності “Соціальна педагогіка”.

Професійно-орієнтована (безвідривна) практика передбачена робочим начальним планом підготовки бакалаврів зі спеціальності 6.010106 Соціальна педагогіка в обсязі 6 кредитів ECTS, 180 годин.

Програма професійно-орієнтованої практики складена на основі Закону України “Про вищу освіту”, “Положення про проведення практики студентів Бердянського державного педагогічного університету”, “Положення про критерії та порядок оцінювання навчальних досягнень студентів Бердянського державного педагогічного університету згідно з Європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою (ЄКТС)”.

Відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики освітнього рівня бакалавр [3] метою професійної підготовки соціального педагога є формування компетентностей, що дозволяють самостійно, ефективно реалізовувати цілі соціально-педагогічної діяльності. Компетентність визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття необхідних компетенцій (сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, способи діяльності), необхідних для якісної практичної діяльності).

Під час проходження професійно-орієнтованої (безвідривної) практики в студентів формуються такі компетенції:

1. Соціально-особистісні (здатність до дотримання норм етики, правил культури поведінки; діяти на засадах толерантності, емпатійності; відповідального ставлення до виконання професійних обов’язків).

2. Загальнонаукові (здатність до розуміння причино-наслідкових зв’язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в практичній діяльності).

3. Інструментальні (здатність до комунікації державною мовою, дослідницької діяльності; володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, педагогічними техніками).

4. Професійні:

– загально-професійні (здатність комплексно використовувати знання з теорії та практики соціально-педагогічної діяльності; володіти педагогічним інструментарієм, організувати та планувати соціально-педагогічну діяльність; використовувати традиційні та інноваційні соціально-педагогічні технології);



– спеціалізовано-професійні (здатність добирати доцільний діагностичний інструментарій для визначення проблем і потреб різних цільових груп; добирати технології, методи та форми соціально-педагогічної роботи; забезпечувати соціальний розвиток, виховання, навчання особистості; передбачати результати соціально-педагогічного впливу).

Метою практики було ознайомлення студентів з різними типами установ, що здійснюють соціально-педагогічну діяльність з дітьми та молоддю; розкриття специфіки роботи соціального педагога в цих закладах; формування професійного інтересу й ціннісного ставлення до майбутньої професії. Завдання практики полягали у формуванні уявлень студентів про сфери їхньої майбутньої професійної діяльності; ознайомлення зі змістом діяльності різних установ та служб соціально-педагогічної сфери; вивчення теоретико-практичних аспектів діяльності соціального педагога; знайомство з категоріями дітей, які потребують соціально-педагогічної допомоги та супроводу; формування вмінь спостерігати та аналізувати соціально-педагогічний процес; мотивування до розвитку професійно-важливих особистісних якостей.

У програмі практики окреслено наступні інтегровані вимоги до знань і вмінь студентів, а саме, студенти повинні знати: функціональні обов'язки соціального педагога в різних закладах соціальної сфери, зміст та основні напрямки його професійної діяльності; нормативні документи та документи, що використовуються в практичній діяльності соціальним педагогом (плани, журнали, картки, паспорти тощо); систему організації та планування соціально-педагогічної роботи; специфіку та особливості роботи з категоріями дітей, підлітків та молоді різного віку, рівня розвитку та соціалізації; особливості розробки та реалізації різних форм і методів діагностичного, профілактичного, просвітницького, консультативного, дозвіллевого та інших напрямків соціально-педагогічної діяльності. У результаті проходження професійно-орієнтованої практики студенти повинні вміти: актуалізувати отримані знання на практиці, проводити порівняльний аналіз педагогічної теорії та практики; складати індивідуальний план роботи, відобразити отримані відомості та результати самостійної роботи у звітній документації; планувати щоденну та перспективну роботу соціального педагога за основними напрямками його діяльності, оформляти ділову документацію; аналізувати інформацію, зібрану шляхом спостережень, виділяти типові характеристики різних категорій дітей, які потребують соціально-педагогічної допомоги; додержуватися професійної етики та Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи; будувати ділові, конструктивні відносини з колегами, керівництвом установи.

Для проходження практики були обрані такі соціальні установи та заклади освіти: Центр дитячої та юнацької творчості, Міська організація ТОВ "Червоний хрест України", КУ "Запорізький обласний центр професійної реабілітації інвалідів"; Служба в справах дітей виконавчого комітету Бердянської міської ради; КЗ "Обласний соціальний центр матері та дитини" Запорізької обласної ради, соціальний центр "Caritas-Spes-Berdyansk", КУ ЗОР "Бердянський геріатричний пансіонат", Всеукраїнський навчально-культурний центр психологічної підтримки, соціальної, професійної і трудової реабілітації інвалідів "Академія ремесел" Всеукраїнської організації інвалідів "Спілка організацій інвалідів України", заклади загальної середньої та професійної освіти.

Під час проходження практики студенти ознайомлювались з діяльністю фахівців, що працюють з дітьми та молоддю, зі специфікою організації виховної роботи. Це сприяло формуванню професійного інтересу та ціннісного ставлення до майбутньої професії. Проходження студентами професійно-орієнтованої (безвідривної) практики забезпечувало розвиток професійно-важливих особистісних якостей фахівця; формування вмінь аналізувати зміст соціально-педагогічної діяльності, теоретико-практичні аспекти роботи соціального педагога з категоріями учнівської молоді, які потребують допомоги та супроводу, спостереження за організацією соціально-педагогічного процесу.

Студенти-практиканти мали змогу застосувати знання, отримані в процесі навчальної діяльності при вивченні дисциплін професійної психолого-педагогічної підготовки (“Людина в сучасному соціумі та соціалізація особистості”, “Соціальна педагогіка”, “Основи соціально-педагогічних досліджень”, “Педагогіка сімейного виховання та соціальний супровід сім’ї”, “Методи соціально-виховної роботи та соціально-педагогічна профілактика делінквентної поведінки”, “Соціально-педагогічне консультування” тощо).

Програмою практики передбачені такі етапи роботи: соціально-діагностичний, соціально-профілактичний та підсумковий. На першому етапі, метою якого стало ознайомлення студентів зі змістом та специфікою роботи соціального педагога, відбувалося вивчення завдань, напрямів та професійних обов’язків соціального педагога, досвіду соціально-педагогічної роботи закладу; ознайомлення з діловою документацією, нормативно-правовою базою та з категоріями вихованців закладу, здатність планувати соціально-педагогічну діяльність.

Перший етап практичної діяльності також передбачав підбір і використання соціально-педагогічного інструментарію з метою виявлення проблем учнів. Аналіз та результати діагностики дозволили встановити, що серед актуальних соціально-педагогічних проблеми в учнівському середовищі переважають: низький рівень загальної культури, девіантна та делінквентна поведінка, агресивність, важковиховуваність, негативна правова соціалізація, відсутність мотивації до навчання, здатності до соціальної рефлексії, соціально-педагогічна дезадаптація та ін.

На другому етапі практиканти ознайомилися з видами соціально-педагогічної підтримки та допомоги, що надаються учням “групи ризику”. Студенти аналізували документацію, що відображає роботу з дитиною та її проблемою, вчилися складати соціально-педагогічні паспорти груп. Поряд з цим, проведено соціально-профілактичну роботу з подолання виявлених соціально-педагогічних проблем. Були реалізовані тренінги “Права усім – обов’язки кожному”, “Формування комунікативних навичок та рефлексії”, “Профілактика соціальної дезадаптації”, “Молодь проти насильства”, “Профілактика ВІЛ/СНІДу”, “Формування креативного мислення”, “Гендер і стать. Рівні права – рівні можливості”; бесіди, консультації, відеолекторії (“Міграція”, “ВІЛ – повернутися до життя”, “Здатися ти завжди встигнеш”); виготовлення стіннівок, буклетів профілактичного змісту тощо.

На заключному етапі було передбачено розробку та реалізацію виховного заходу соціально-педагогічного спрямування, зміст якого визначався на основі проблем та потреб бази практики. Студентами-

практикантами здійснювалось узагальнення результатів власної практичної діяльності.

**Висновки.** У статті окреслено та проаналізовано організаційно-методичні аспекти проведення професійно-орієнтованої (безвідривної) практики студентів спеціальності “Соціальна педагогіка”; визначено компетенції, необхідні для якісної практичної діяльності майбутніх фахівців. Розкрито мету, зміст, етапи організації роботи студентів (соціально-діагностичний, соціально-профілактичний та підсумковий), під час яких було реалізовано різні форми та напрями соціально-педагогічної діяльності.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Результати роботи з організації, впровадження методичних засад практичної підготовки студентів спеціальності “Соціальна педагогіка” стали доповненням до систематичної соціально-педагогічної діяльності в цьому напрямку та плануються використати в підготовці монографічного дослідження з комплексної теми “Професійна підготовка фахівців соціальної сфери в контексті засад компетентісно-зорієнтованої парадигми” кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Березан В. Практична підготовка майбутнього соціального педагога з використанням інформаційних і комунікаційних технологій / В. Березан // Людинознавчі студії. Педагогіка. – 2015. – Вип. 31. – С. 14-24.
2. Заверико Н. В. Соціально-педагогічна практика : зміст та оцінювання її результатів / Н. В. Заверико // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2013. – № 2. – С. 72-79.
3. Освітньо-кваліфікаційна характеристика освітнього рівня “бакалавр” / О. Гуренко, В. Котляр, Н. Захарова та ін. // Стандарт вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету. – Бердянськ : БДПУ, 2013. – 32 с.
4. Пожидаєва О. В. Особливості практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України / О. В. Пожидаєва // Науковий часопис : зб. ст. – 2010. – №11. – Сер. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – С. 92-101.

**Стаття надійшла до редакції 05.04.2018**

УДК 378.147:004

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-220-225

Я. Б. Сікора,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

sikoras@meta.ua

## УПРАВЛІННЯ ЗНАННЯМИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

### Анотація

У статті обґрунтовується взаємозв'язок двох інновацій – це концепція управління знаннями та застосування компетентнісного підходу в освіті. На основі класифікації знання визначено, що знання наявні у формуванні компетентності, вони відрізняють одного студента від іншого. Характеризуються основні поняття управління знаннями на основі інформаційної моделі DIKW. Виділені етапи життєвого циклу знань (виявлення, набуття, розвиток, зберігання, передача), здійснено їх перенесення в галузь освіти.

**Ключові слова:** компетентність, знання, управління знаннями, життєвий цикл знань.

### Summary

The article substantiates the interrelation of two innovations – a concept of knowledge management and the application of a competent approach in education. Based on the classification of knowledge it is determined that tacit knowledge is present in the formation of competence, it distinguishes one student from another. The main concepts of knowledge management are described on the basis of the DIKW information model. The stages of knowledge life cycle identified, their transfer to the branch of education.

**Key words:** competence, knowledge, knowledge management, knowledge life cycle.

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні зміни в Україні призвели до необхідності модернізації багатьох соціальних інститутів, зокрема й системи освіти. Ураховуючи темпи розвитку суспільства та його інформатизацію, заклади освіти повинні формувати такі якості випускника, як ініціативність, мобільність, гнучкість, динамізм. Майбутній фахівець повинен бути здатним до самоосвіти протягом всього життя, володіти новими технологіями, вміти самостійно приймати рішення, адаптуватися в майбутній професійній сфері. А це залежить не від отриманих знань та умінь, а від деяких додаткових якостей, для позначення яких і вживаються поняття “компетенція” та “компетентність”, що відповідають розумінню сучасних цілей освіти і є базовими категоріями компетентнісного підходу. У той же час зміни, пов'язані з потребою у кваліфікованих фахівцях, перетворюють знання у важливий ресурс економічного розвитку. Головними не є самі знання, а їх трансформація в діяльності, їх застосування. Це ставить особливі вимоги до фахівців і закладів освіти, які їх готують. Сукупність таких вимог актуалізувалась у компетентнісному підході в освіті.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Феномену знання і його ролі в суспільстві присвячені роботи В. Бикова, В. Семиноженко, К. Поппера, М. Полані, Т. Куна, О. Стрижак, Є. Черних та ін.; галузь загальної теорії управління знаннями досліджували Т. Давенпорт, М. Ерл, К. Вііг,

I. Нонака, Х. Такеучі та ін.

Поняття “управління знаннями” є достатньо новим у системі освіти. Категорія “управління знаннями” та його компоненти розглядається як інноваційний підхід, який необхідно повноцінно впроваджувати та використовувати в системі вищої освіти задля забезпечення підвищення ефективності діяльності вищих навчальних закладів (ВНЗ) [9]. У. Букович та Р. Уільямс розглядають управління знаннями як нову дисципліну [1], а вчені Т. Гаврилук та В. Хорошевський характеризують систему управління знаннями як одну із складових загальної інтелектуальної системи організації [2].

Управління знаннями, особливо в освіті – це технологічний процес роботи з інформаційними ресурсами для забезпечення доступу до знань, їх об’єднання та формування нового знання з метою нарощування ефективності й потенціалу діяльності навчальних установ та інших освітянських організацій [8, 10].

Якісне оновлення вимог, що висуваються до підготовки майбутніх педагогів, обумовлює пошук нових підходів і технологій у підготовці майбутніх вчителів інформатики. Звідси випливає необхідність подальшого дослідження у галузі професійної підготовки вчителя як компетентного фахівця, що вміє управляти знаннями.

**Мета статті** – спираючись на теорію управління знаннями, виділити етапи життєвого циклу знань для подальшого їх перенесення в галузь освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Використання компетентнісного підходу в освіті вимагає переосмислення поняття “знання”. Знання – форма інформації, існування систематизованого результату інтелектуальної діяльності людини (пізнання) [3]. Одним із дескрипторів Національної рамки кваліфікацій є також знання як осмислена та засвоєна суб’єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності [6]. Виділяють різні ознаки, за якими класифікують знання. За ступенем науковості знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні).

У теорії управління знаннями розрізняють явні та неявні знання. До явних відносяться ті, що можуть бути зафіксовані на якому-небудь носії (ПК, документ) та розміщені в Інтернеті. Неявні (приховані) знання – це персональні знання людей, пов’язані з індивідуальним досвідом.

Доповнимо наше дослідження тлумаченням поняття “компетентність”.

У методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти [5] під компетентністю розуміється динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

До переліку компетентностей випускника належать:

- інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності;

- загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної галузі, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку.

- спеціальні (фахові, предметні) компетентності – ті, що залежать від предметної галузі, важливі для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

Ми зупинимось на предметних компетентностях, які забезпечуються засобами одного предмета, їх зміст і структура чітко відповідають певним елементам навчального змісту.

Нині традиційний навчальний процес у ВНЗ орієнтований, перш за все, на передачу інформації і формування знань, компетентностей. Проаналізуємо, якими повинні бути знання для їх прояву у вигляді компетентності.

О. Ігнатєва зазначає, що теоретичні знання можуть передбачати, описати результат, дати рецепт, який набуває життєвості та об'ємності процесу лише на практиці. Між інформацією, знанням і компетентністю як особистою характеристикою людини існують межі, які можуть бути подолані при наявності окремих умов [4].

Явний та неявний компонент є обов'язковими і взаємодоповнючими у формуванні знання. М. Полані ввів поняття “особистісного знання” [7]. Знання набуває змісту, коли воно стає особистісним, коли воно сприймається людиною цілісно в певному контексті, встановлюються зв'язки з досвідом і попередніми знаннями людини, наявна логіка, уява і рефлексія.

Саме неявне знання присутнє у формуванні компетентності, воно є принципово важливим, відрізняє одного студента від іншого. Певною кількістю явних знань можуть володіти багато фахівців, але неявний компонент у кожного буде свій, індивідуальний, особистісний.

Ключем до розуміння механізмів створення і накопичення знання може бути інформаційна модель DIKW (Data, Information, Knowledge, Wisdom), де кожен рівень включає в себе попередній, додаючи йому певних властивостей. В основі знаходиться рівень даних, інформація додає контекст, знання додає “як” (механізм використання), мудрість додає “коли” (умови використання) (рис. 1).



Рис. 1. Інформаційна модель DIKW [13]

Розглянемо взаємозв'язок рівнів цієї моделі. Дані являють собою факти або цифри, але самі по собі дані не мають великого значення. Вони стають інформацією, коли їх можна переглянути в певному контексті. Щоб інформація стала знанням, вона повинна бути оброблена як організована або

структурована будь-яким чином, застосована або введена в дію. Знання об'єднують інформацію з досвідом і можуть використовуватися як основа для прийняття рішень.

Мудрість – це здатність мислити і діяти з використанням знань, і цей процес підтримується інтелектом і здатністю до логіки. Мудрість – це те, що ви знаєте, те, що ви розумієте, поряд з неявними і явними відносинами наданих даних, інформації та знань. Крім міркувань, мудрість також включає в себе чітке розуміння причини і наслідку концепції [14].

Описана модель пізніше була оновлена низкою дослідників: М. Ервіком, М. Ейсенбергом, Дж. Белінгером, Д. Кастро, А. Міллсом, С. Карпентером, Дж. Кеннеді та ін. Оновлена модель зображена на рис. 2 і містить такі додаткові складові:

- Трансформація – це оцінка й аналіз ваших поточних знань, щоб побачити, що найкраще підходить для стимулу. Люди будуть відрізнятися своїм аналізом і оцінками через різні бази знань, які використовувалися для створення своєї мудрості. Такі трансформації викликають створення думок, які можуть бути новими, тому трансформація є джерелом творчості.
- Мета-знання – сума ваших знань, які у вас є в цій галузі. Таким чином, це знання множини взаємопов'язаних баз знань.
- Досвід – безперервне використання знань в областях, де знання актуальні.
- Теорія – використання знань для створення ідей задля пояснення парадигм знання. Ці теорії можуть бути новими для людини; це одна з основ творчості та і спосіб створення нових даних для інших.
- Лаконічність – це створення ярликів для своїх знань. Ваші знання стають коротшими, що спрощує процес обробки і дозволяє розглядати певні речі як ціле, а не як суму його частин.
- Бачення – ваш погляд на майбутнє, використовуючи мудрість, щоб перетворити світ в образ, створений експертом. Саме тут експерт просуває свій досвід. Це один з основних способів створення нової інформації для інших [10].

Неактивні знання		Умовні знання			Передбачені знання
Не знаючи нічого	Знаючи-що	Знаючи-як	Знаючи-чому	Повне знання	Майбутні знання
<b>Дані</b>	<b>Інформація</b>	<b>Знання</b>  <u>Транс-формація</u>	<b>Досвід</b>  <b>Мета-знання</b>  <b>Теорія</b>	<u>Лаконіч-ність</u>  <b>Мудрість</b>	<b>Бачення</b>
Зовнішня мотивація		Внутрішня мотивація			
Поверхневе навчання		Глибоке навчання			
Початківець			Досвідчений початківець	Експерт (фахівець)	

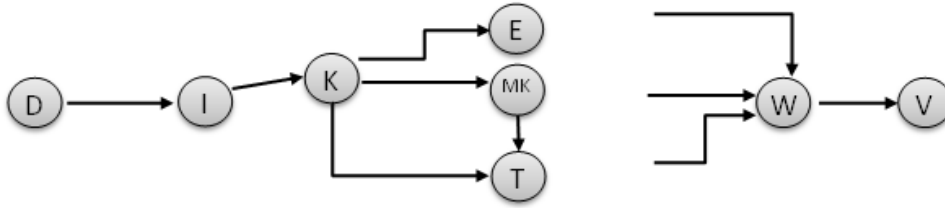


Рис. 2. Оновлена модель DIKW Perspective [10]

У своєму розвитку знання проходить певні етапи, які відрізняються за своїм внутрішнім змістом і механізмам управління ним та в сукупності утворюють життєвий цикл знання.

Існує ряд досліджень, в яких дано опис етапів життєвого циклу знань, що включає принципові фази управління знаннями: відбір знань, їх технічну підтримку, вимірювання, передачу та використання в заданому контексті. Дж. Пробст [12] виділяє такі ключові етапи розвитку знання, як процес виявлення, набуття, розвитку, розповсюдження, використання і зберігання (рис. 3).

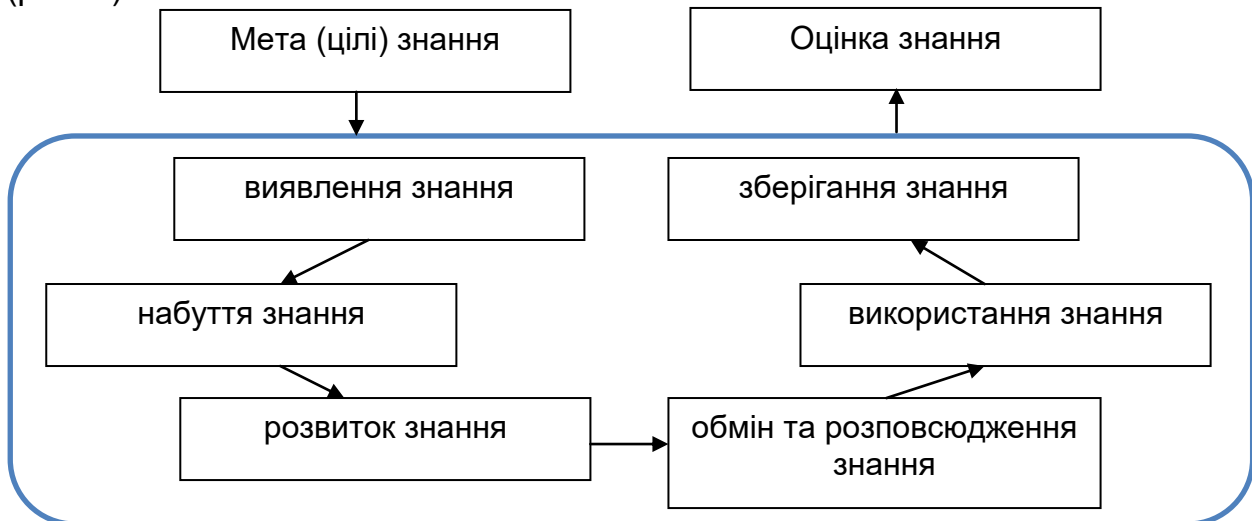


Рис. 3. Процес побудови блоків управління знаннями [12]

У європейській концепції по управлінню знаннями виділяють п'ять процесів: виявлення (ідентифікація), створення, зберігання, розповсюдження і використання знань [11].

Аналіз представлених підходів дозволив нам виділити основні етапи життєвого циклу знань, які ми використовуємо у дослідженні: виявлення → набуття → розвиток → збереження → передача.

Розглянемо ці етапи на прикладі дисципліни “Методи математичної обробки даних у педагогіці та психології”, яка включена до освітньої програми майбутніх магістрів середньої освіти зі спеціалізації “Інформатика”. У межах формування предметних компетентностей майбутні вчителі інформатики навчаються управляти знаннями.

На першому етапі життєвого циклу знань – *виявлення* – застосовуються різні спеціалізовані дослідницькі методи до даних та інформації, виходячи з конкретної предметної області: системний аналіз, побудова карт знань,



опитування експертів. Для виявлення знання в курсі передбачено вивчення основних способів збору, отримання, обробки та інтерпретації даних з використанням сучасних інформаційних технологій. При реалізації цього етапу студенти навчаються використовувати мережу Інтернет для пошуку необхідної інформації, вивчають принцип організації довідкових та наукових баз даних. За допомогою таких програмних засобів, як MS Excel, Mathcad, Statistica студенти обробляють виявлену інформацію. На цьому етапі найбільш продуктивними є такі види завдань: термінологічна та пошукова робота на основі Інтернет-джерел і довідників; інформаційно-аналітична робота як засіб отримання необхідної, виділення актуальної інформації.

У ході реалізації другого етапу життєвого циклу знань – *набуття* – відбувається трансформація відібраної й обробленої інформації в знання шляхом інтерпретації отриманої інформації, тобто формування такої компетентності: здатність самостійно здобувати за допомогою ІТ і використовувати в практичній діяльності нові знання і вміння, в тому числі в нових галузях знань, безпосередньо не пов'язаних зі сферою діяльності, розширювати та поглиблювати своє наукове світосприйняття. На цьому етапі найбільш доцільними є загальні методи наукового пізнання (систематизація, узагальнення, синтез), методи аналізу даних і застосування математичних й теоретичних моделей та такі види завдань, як робота з текстом щодо систематизації навчальної інформації, робота з програмами-тренажерами.

Процес *розвитку* отриманих знань – третій етап – відбувається у два підетапи: знання абстрагуються й узагальнюються для подальшого використання в різних ситуаціях, відбувається процес доповнення отриманих знань на попередньому етапі. Реалізації цього етапу життєвого циклу знань сприяють такі види завдань: узагальнення і структурування навчальної інформації, визначення області застосування отриманої інформації, розв'язування кейсів з певної проблеми.

Для реалізації четвертого етапу життєвого циклу знань – *зберігання* – в курсі передбачено вивчення основних методів інформаційних баз знань, їх структури і виконуваних функцій, а також можливостей різних Інтернет-ресурсів для зберігання отриманих даних. Найбільш значимим є використання методів створення інформаційних систем, що дозволяють здійснювати спільну роботу над документами.

Завершальний етап життєвого циклу знань – *передача* – реалізується під час вивчення технологій передачі даних з використанням таких інформаційних технологій, як інформаційний портал, хмарні технології. Вони технології дозволяють не тільки знаходити, але й передавати накопичені знання шляхом створення Інтернет-сторінок з вибраної тематики, які можуть бути доступними для користувачів. Участь у web-семінарах дозволяє студентам не тільки набувати навички передачі отриманих знань, але й передавати свої знання іншим.

**Висновки.** Таким чином, значимість предметних компетентностей визначається необхідністю формування в студентів:

- готовності до застосування сучасних методів дослідження і моделювання з використанням обчислювальної техніки і відповідних програмних комплексів;
- умінь працювати з різними інформаційними ресурсами і програмно-

методичними комплексами, сучасними інформаційно-комунікативними, технологіями, цифровими освітніми ресурсами;

- навичок роботи з різними видами інформації, готовності нести відповідальність за свої дії з інформацією в різних мережах, баз даних;
- навичок роботи зі спеціалізованими програмними комплексами, що відповідають спеціалізації студента.

Сформованість предметних компетентностей дозволить особистості навчитися управляти знаннями, тобто шукати інформацію, обробляти й інтерпретувати її, переводити в знання, ефективно її використовувати, зберігати і примножувати.

### **Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Використання управління знаннями в процесі підготовки майбутніх учителів інформатики дасть змогу сформувати комплексну стратегію формування їх предметних компетентностей. Подальші наукові дослідження стосуватимуться розгляду тенденцій розвитку управління знаннями в електронному навчанні, виокремленню принципів, методів та рівнів управління знаннями в електронному навчанні.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Букович У. Управление знаниями. Руководство к действию / У. Букович, Р. Уилльямс. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 504 с.
2. Гаврилюк Т. А. Базы знаний интеллектуальных систем / Т. А. Гаврилюк, В. Ф. Хорошевський. – К: Либідь, 2000. – 422 с.
3. Знання. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F>.
4. Игнатъева Е.Ю. Компетентностный подход в менеджменте знаний вуза [Электронный ресурс] / Е.Ю. Игнатъева // Интеграция образования. – 2007. – №1. – С. 35-40. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/kompetentnostnyy-podhod-v-menedzhmente-znaniy-vuza>.
5. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.sau.kiev.ua/docs/20161220/recomendations.doc](http://www.sau.kiev.ua/docs/20161220/recomendations.doc).
6. Національна рамка кваліфікацій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
7. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии: пер. с англ. / М. Полани; под. ред. В. А. Лекторского и В.И. Аршинова. – М.: Прогресс, 1985. – 343 с.
8. Стрижак О. Є. Управління знаннями – головна парадигма сучасної освіти / О. Є. Стрижак // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2016. – №5. – С. 9-11.
9. Чапліна А. С. Управління знаннями в системі вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer41/212.pdf>.
10. A walking tour of the pathway to wisdom [Online]. – Available: <https://psuf10.wordpress.com/2014/02/16/a-walking-tour-of-the-pathway-to-wisdom/>.
11. European Guide to good Practice in Knowledge Management – Part 1: Knowledge Management Framework: CWA 14924-1:2004 / European Committee for Standardization. – 2004. – 34 p. – Available: <http://research.fraserhealth.ca/media/Euro%20Guide%20to%20good%20practice%20in%20KM%20Part%201.pdf>.
12. Probst G. Managing Knowledge: Building Blocks for Success / G. Probst, S. Raub, K. Romhardt. – Chichester : John Wiley & Sons, 2000. – 368 p.
13. Rowley J. The wisdom hierarchy: representations of the DIKW hierarchy / J. Rowley // Journal of Information and Communication Science. – 2007. – 33 (2). – pp.163–180.
14. The DIKW model for Knowledge Management [Online]. – Available: <http://www.theismreview.com/2016/04/dikw-model-knowledge-management/>.

**Стаття надійшла до редакції 20.11.2017**

УДК 378.096:004.738.5

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-227-234

**О. М. Спирін,**

доктор педагогічних наук, професор

(Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України)

oleg.spirin@gmail.com

**Т. А. Вакалюк,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

neota@zu.edu.ua

## **ХМАРО ОРІЄНТОВАНІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ КАРТИ ЯК ЗАСІБ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА**

### **Анотація**

У статті охарактеризовано різні хмарні сервіси для побудови інтелектуальних карт, наведено їх переваги. На прикладах розглянуто можливості використання хмарних сервісів для побудови інтелектуальних карт у роботі викладача ВНЗ: як у навчальній, так і науково-дослідній.

**Ключові слова:** хмарні сервіси, інтелектуальні карти, ментальні карти, інтелект-карти.

### **Summary**

The article describes various cloud services for the construction of intellectual maps; their advantages are presented. The examples discuss the possibilities of using cloud services for constructing intellectual maps in the work of a teacher of higher education: both in teaching and in research.

**Key words:** cloud services, intellectual maps, mental maps, intelligence maps.

**Постановка проблеми.** Щороку кількість даних у всьому світі збільшується з величезною швидкістю. Саме тому виникає гостра необхідність уміти опрацювати їх, а також краще запам'ятовувати.

При цьому згідно з новим стандартом загальної освіти учень має вміти знаходити необхідні відомості, а також здійснювати необхідні дії з ними: аналізувати, узагальнювати, систематизувати. Унаслідок чого постає проблема перед вищими педагогічними закладами: як же навчити майбутніх учителів так, щоб вони потім могли передати свої знання школярам. Очевидно, що для вирішення цієї проблеми необхідні нові прийоми та способи роботи з навчальним матеріалом, одним із яких є технологія створення інтелектуальних карт, заснована на асоціативних зв'язках.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Використання інтелектуальних карт як у навчальному процесі, так і в інших сферах життєдіяльності досліджували у своїх працях такі науковці, як Х. Барна, Б. Б'юзен, Т. Б'юзен, А. Гордєєва, Г. Іванова, А. Катренко, С. Качан, І. Кіндрат, Л. Клачко, Н. Терещенко, Д. Хакімов, М. Хорст, Д. Штодіна та ін.

**Мета статті** полягає у висвітленні можливостей використання хмароорієнтованих сервісів для побудови інтелектуальних карт у професійній діяльності викладача ВНЗ: як у навчальній, так і у науково-дослідній.

**Виклад основного матеріалу.** Уперше термін "інтелектуальна карта" ввели науковці Тоні та Барі Б'юзен, які стверджують, що інтелектуальна карта

– це “графічне вираження процесу радіантного мислення і тому є природним продуктом діяльності людського мозку” [2, с. 58]. При цьому під “радіантним мисленням” розуміються такі асоціативні розумові процеси, відправною точкою яких є центральний об’єкт [2, с. 57].

Дослідники також у своїй спільній праці наводять чотири унікальні особливості інтелектуальних карт: об’єкт вивчення представлений у центрі уваги; основні ідеї, завдання чи поняття, пов’язані з центральним об’єктом, розходяться від нього у вигляді гілок; гілки (позначаються плавними лініями) пояснюються ключовими словами чи образами; гілки, що відходять від головних, називаються вторинними і т.д.; усі гілки формують взаємопов’язану вузлову систему [2, с. 58].

Деякі науковці стверджують, що інтелектуальні карти – це ще й техніка альтернативної фіксації думок. У науковій літературі зустрічаються інші терміни, які ототожнюються з цим поняттям: карта розумовий дій, карта пам’яті, ментальна карта, інтелект-карта, Mind Map.

Отже, на нашу думку, інтелект-карти створені для візуального оформлення власних чи колективних ідей, думок чи проектів. Важливим у цьому процесі є те, що їх можна створювати як олівцем на папері, так і за допомогою хмарних сервісів [3].

Розглянемо найвідоміші хмарні сервіси для побудови інтелект-карт та охарактеризуємо їх.

**Bubbl.us** – хмарний сервіс для побудови інтелектуальних карт (див. рис. 1). Основні переваги даного сервісу полягають у наступному: хмарна інфраструктура (не потрібно нічого встановлювати на свій комп’ютер); можливість збереження створеної карти пам’яті як картинки; можливість поширення створених карт пам’яті; можливість роботи на будь-якому пристрої – від персонального комп’ютера до смартфона; різнокольорова гама різних гілок інтелект-карти (за потреби). Цей сервіс є англomовним.

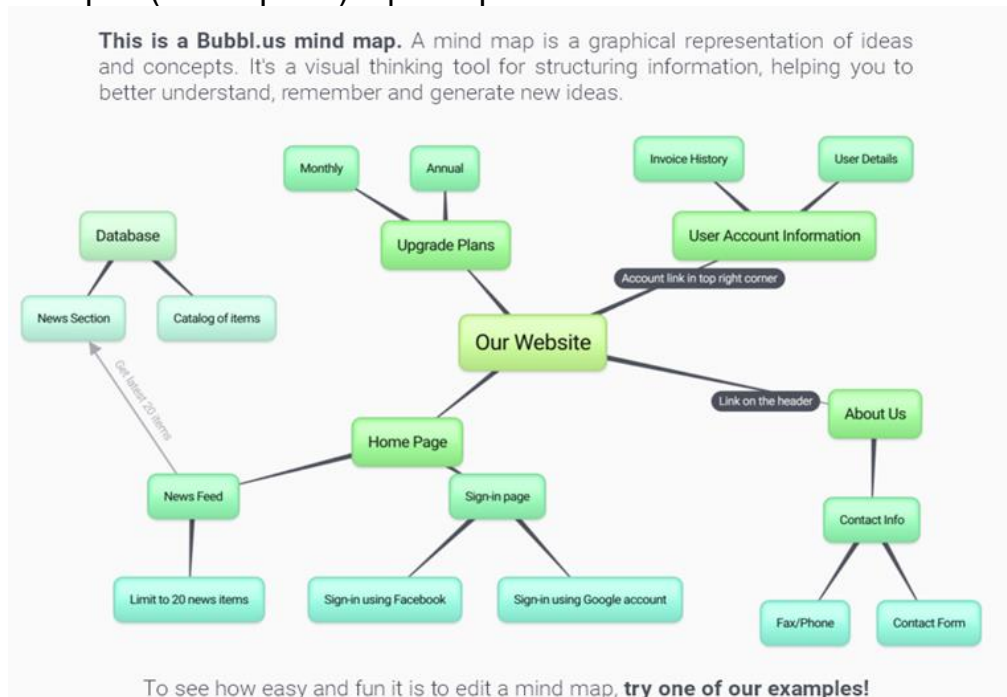


Рис. 1. Хмарний сервіс Bubbl.us

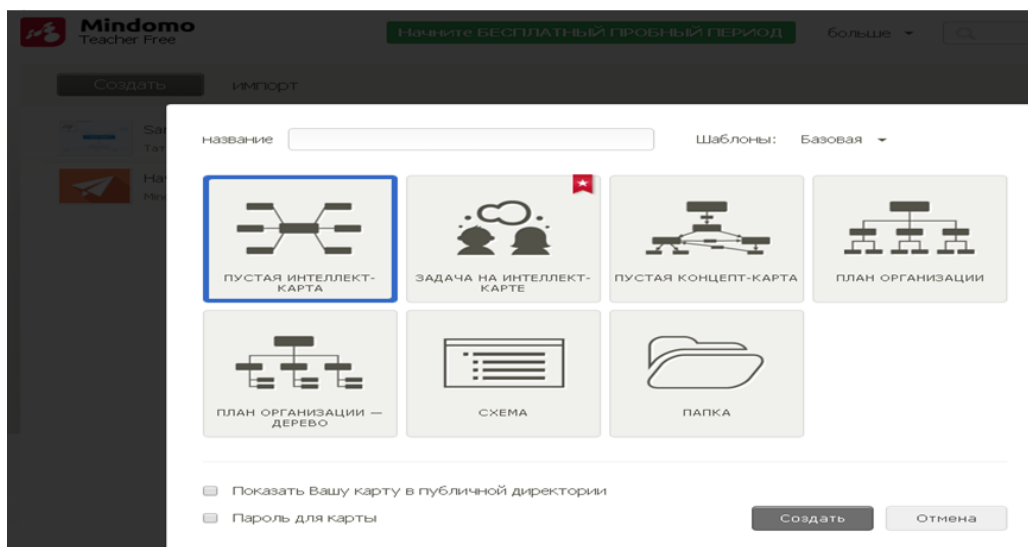


Рис. 2. Хмарний сервіс Mindomo

**Mindomo** – хмарний сервіс для побудови ментальних карт (див. рис. 2). Цей сервіс відрізняється від попереднього тим, що пропонує користувачу обрати орієнтовний зовнішній вигляд для новоствореної інтелект-карти (див. рис. 2): стандартна інтелект-карта (із розміщенням головної ідеї в центрі); задача в інтелект-карті; план організації, порожня концепт-карта, дерево, схема тощо (див. рис. 2). Ще однією перевагою цього сервісу є його доступність різними мовами. Недоліком у використанні цього сервісу є те, що безкоштовна версія передбачає створення 2 інтелект-карт, за потреби створити більше – потрібно придбати повну версію.

**Mindmeister** – безкоштовний хмарний сервіс для побудови ментальних карт (див. рис. 3).

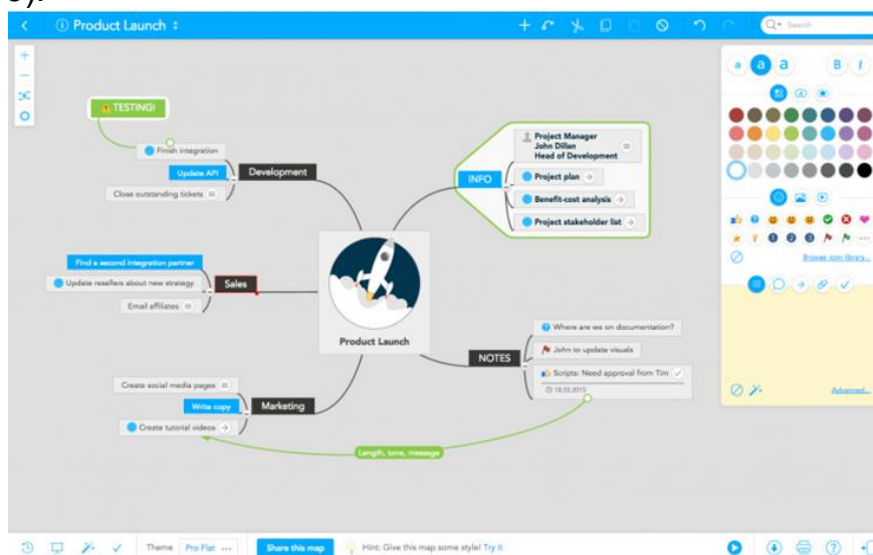


Рис. 3. Хмарний сервіс Mindmeister

Цей сервіс, на думку авторів, є найзручнішим у використанні (серед розглянутих), і має ряд переваг: швидкість та зручність у побудові карт; різнокольорова гама; наявність великої бібліотеки шаблонів (див. рис. 4), більшої, ніж у попередніх сервісах; можливість створення власного шаблону; обрання "теми" (тобто зовнішнього вигляду) створеної карти; керування

налаштуваннями та публічним доступом до карт тощо.

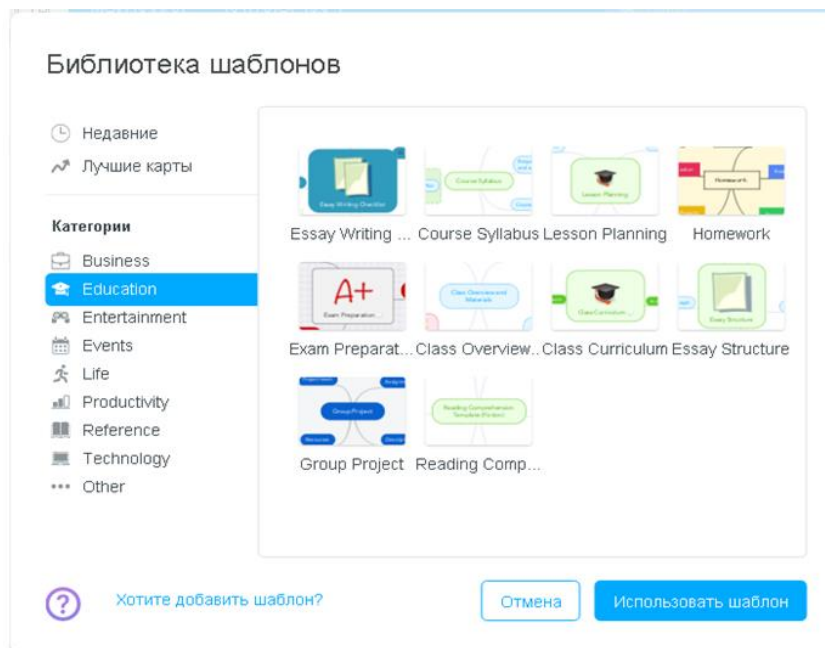
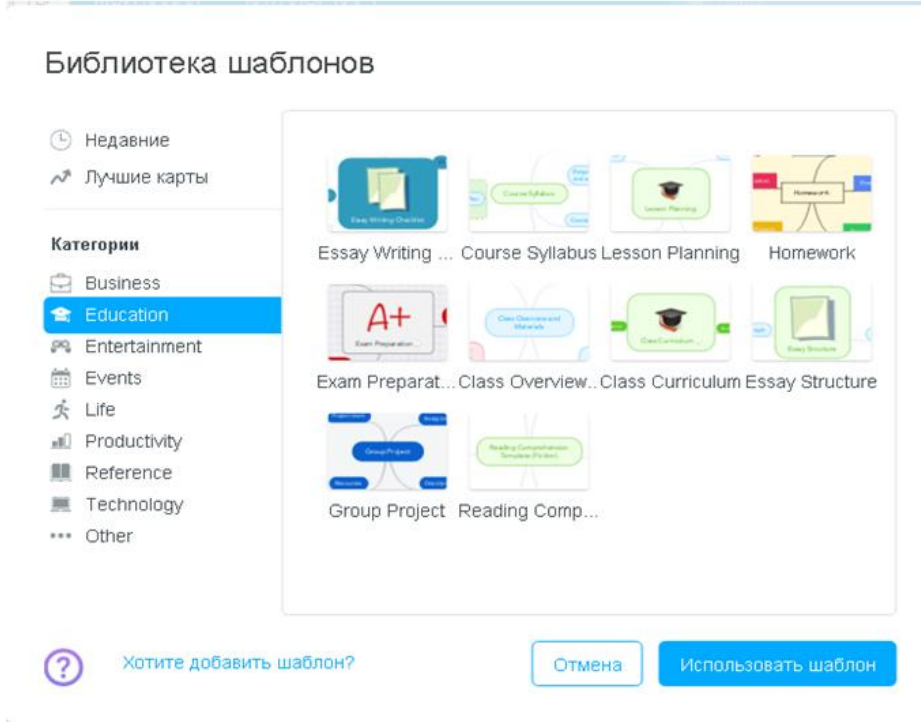


Рис. 4. Хмарний сервіс Mindmeister: бібліотека шаблонів

На прикладі останнього сервісу покажемо основні можливості використання інтелектуальних карт у інформаційно-аналітичній підтримці професійної діяльності викладача вищого навчального закладу (ВНЗ).

Для того, щоб це зробити, визначимось із поняттям “інформаційно-аналітична підтримка”. Група науковців С. Іванова, А. Кільченко, Л. Лупаренко, О. Спірін, А. Яцишин у своїх спільних працях [4; 0], проаналізувавши науково-педагогічну літературу, узагальнили й дали таке визначення: “Інформаційно-аналітична підтримка педагогічних досліджень – це допомога та сприяння суб’єктам науково-дослідної діяльності в одержанні й аналітичному



опрацюванні засобами інформаційно-комунікаційних технологій відомостей і даних щодо процесів планування, організації, проведення та впровадження результатів педагогічних досліджень” [4, с. 142]. При цьому автори зазначають, що “система інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень передусім передбачає використання статистичних та інформаційно-аналітичних наукометричних сервісів електронних відкритих систем” [4, с. 142].

Саме тому розглянемо спочатку приклади використання інтелектуальних карт у науково-дослідній роботі викладача ВНЗ:

- 1) при написанні наукової публікації;
- 2) при складанні плану роботи над власною дисертацією чи над дисертацією свого аспіранта (див. рис. 5);

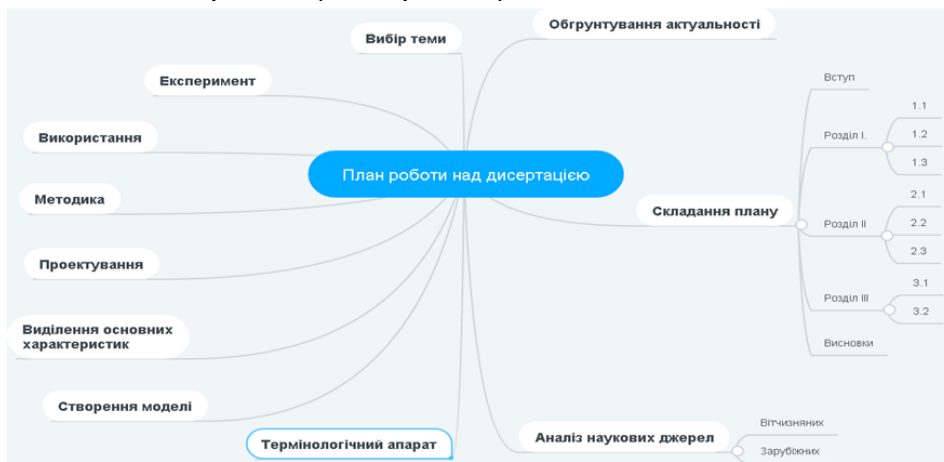


Рис. 5. Інтелектуальна карта “План роботи над дисертацією”

- 3) аналогічно при роботі зі студентами над дипломними роботами чи проектами;
- 4) при створенні порад своїм аспірантам (див. рис. 6);

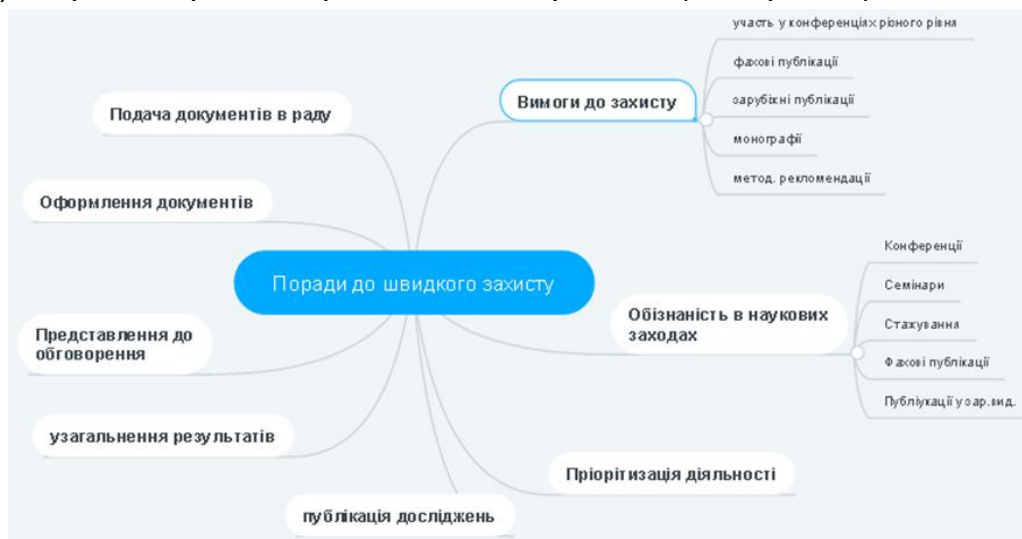


Рис. 6. Інтелектуальна карта “Поради до швидкого захисту”

- 5) при створенні спільних наукових проектів (див. рис. 7).

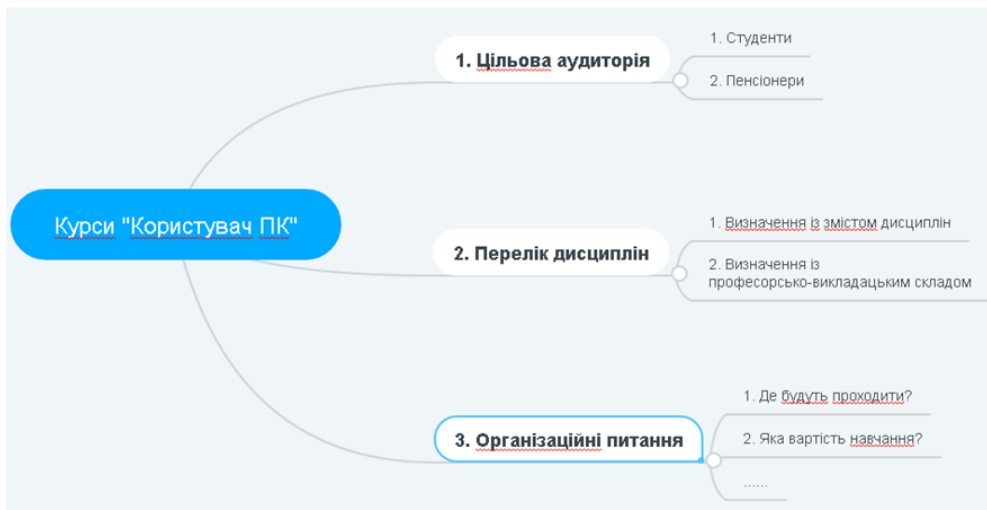


Рис. 7. Інтелектуальна карта “Спільний проект”

Побудова інтелект-карт для спільних проектів полегшує розподіл обов'язків між усіма учасниками проекту, визначення його структури, завдань, етапів реалізації проекту; стимулює студентів до генерації власних ідей та їх аналізу, узгодження спільного рішення. Наприклад, у 3 турі конкурсу Завтра. UA фонду Віктора Пінчука студентам потрібно в обмежений час реалізувати спільний проект, а також представити його членам журі. Щоб проект був представлений максимально якісно та відображав ідеї усіх учасників, варто використовувати хмарні сервіси для побудови ментальних карт.

Наведемо приклади використання інтелектуальних карт у навчальному процесі при підготовці майбутніх учителів інформатики. Звичайно, використання ментальних карт можливе майже у всіх формах організації навчального процесу: і при проведенні лекцій, і при самостійному вивченні матеріалу, при виконанні лабораторних робіт тощо.

При використанні викладачем на лекції ментальних карт, що служать інструментом візуалізації матеріалу, студенти краще розуміють взаємопов'язаність ключових понять теми. А ведення студентами конспектів лекцій у вигляді металних карт має ряд своїх переваг: оптимізація часу, унаочнення навчального матеріалу. При самостійному вивченні студентами навчального матеріалу інтелект-карти дозволяють упорядкувати матеріал у тій послідовності, яка зручна власне студенту, що стимулює концентрацію уваги та пам'яті. При виконанні лабораторних робіт з програмування майбутні вчителі інформатики також мають ряд можливостей у використанні інтелектуальних карт. Розглянемо найпростішу задачу із курсу "Програмування".

**Задача.** Скласти програму, яка визначає вид паралелограма (ромб, прямокутник, квадрат, паралелограм) за відомими двома сторонами,  $a$ ,  $b$ , та кутом між ними.

Для того, щоб розв'язати задачу, потрібно спочатку встановити суттєві зв'язки між вхідними даними, що досить просто зробити за допомогою інтелект-карт. Наведемо зв'язки між усіма видами паралелограма з точки зору математики та встановимо відповідні суттєві взаємозв'язки (див. рис. 8):



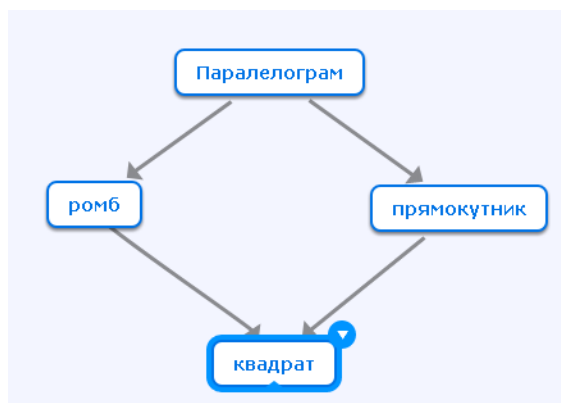


Рис. 8. Співвідношення між усіма видами паралелограма

1) *паралелограм* – це чотирикутник, у якого протилежні сторони паралельні; 2) *ромб* – це паралелограм, у якого всі сторони рівні; 3) *прямокутник* – це паралелограм, у якого усі кути прямі; 4) *квадрат* – це

2) прямокутник, у якого усі сторони рівні (хоча тут потрібне теж уточнення, для квадрата можна дати й інше означення: *квадрат* – це ромб, у якого всі кути прямі).

Для написання алгоритму розв'язку цієї задачі, потрібно спочатку побудувати блок-схему (див. рис. 9), яку можна замінити аналогічною загальною схемою розв'язку, представити у вигляді ментальної карти (див. рис. 10).

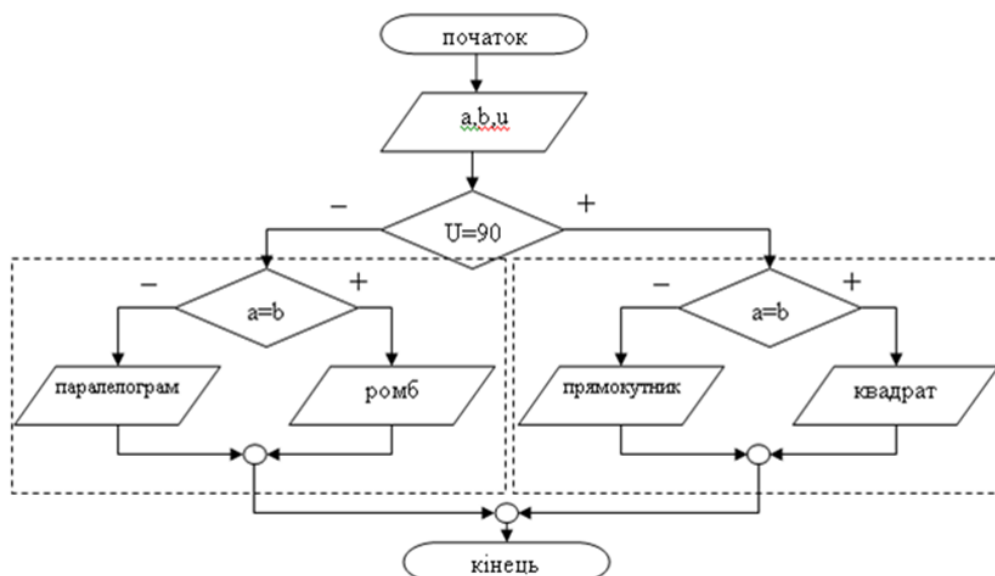


Рис. 9. Блок-схема розв'язку задачі

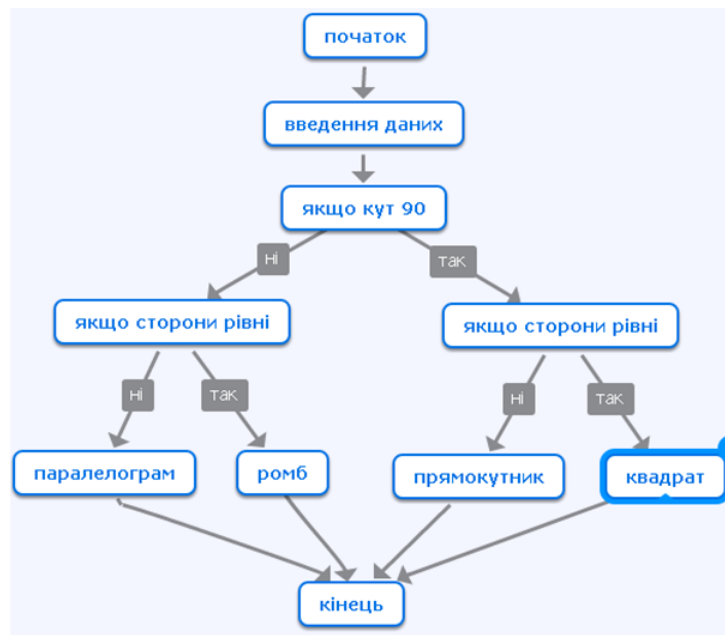


Рис. 10. Загальна схема розв’язку задачі, представлена у вигляді інтелект-карти

**Висновки.** Отже, ментальні карти мають широке застосування в науково-дослідній та навчальній роботі викладача ВНЗ. У результаті дослідження можна зробити висновок, що застосування методу інтелектуальних карт сприяє інтелектуальному розвитку викладача, а також студента. Ментальні карти забезпечують системність і цілісність знань, унаочнюють навчальний матеріал. Також інтелект-карти сприяють систематизації різних ідей у спільних проектах та у науково-дослідній роботі викладача.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** полягають у дослідженні використання інтелект-карт у інших сферах діяльності викладача ВНЗ та власне самих студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Використання інтелектуальних карт у плануванні та організації освітнього процесу. Інформаційно-методичний вісник / укладач Клячко Л. М. – Тербовля, 2015. – 16 с.
2. Бьюзен Т. и Б. Супермышление / пер. с англ. Е. А. Самсонов. – 2-е изд. – Мн. : ООО “Попурри”, 2003. – 304 с.
3. Вакалюк Т. А. Використання інтелектуальних карт у підготовці бакалаврів інформатики / Т. А. Вакалюк // Теорія і практика використання інформаційних технологій в навчальному процесі: матеріали Всеукраїнської наук.-практич. конф., 30-31 травня 2017 року м. Київ. Укладач: Твердохліб І.А. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017. – 168 с. – С. 54-55.
4. Спірін О. Використання електронних систем відкритого доступу для інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень / О. Спірін, А. Яцишин, С. Іванова, А. Кільченко, Л. Лупаренко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – № 5 (55). – С. 136-174. – Режим доступу до журн. : [zhttp://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1501](http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1501)
5. Спірін О. Модель інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу / О. Спірін, А. Яцишин, С. Іванова, А. Кільченко, Л. Лупаренко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2017. – № 3 (59). – С. 134-154. – Режим доступу до журн. : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1694>

Стаття надійшла до редакції 09.10.2017

ICV 2016: 48.67

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1

УДК 378. 371

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-235-240

**Л. М. Тернавська**

(Бердянський університет менеджменту і бізнесу)

## **ПІЗНАВАЛЬНИЙ БАР'ЄР ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

### **Анотація**

У статті розглядається проблема навчальної іншомовної діяльності студентів. Автор зазначає, що з метою її активізації викладачам доцільно штучно створювати когнітивні бар'єри на заняттях з іноземних мов. Автор доводить, що когнітивний бар'єр виникає, коли є протиріччя між необхідністю виконати завдання і неможливістю зробити це, використовуючи наявні знання і навички.

**Ключові слова:** бар'єр, пізнавальний бар'єр, розвивальний характер, пізнавальна активність, навчальна діяльність.

### **Summary**

The article deals with the problem of students' foreign language learning activity. The author stresses that in order to intensify educational activity for successful mental students' development we should create cognitive barriers at foreign languages classes.

**Key words:** barrier, cognitive barrier, developing character, cognitive activity, educational activity.

**Постановка проблеми.** Нові соціально-економічні умови сучасного суспільства та поступова інтеграція України до європейського та світового співтовариства висувають більш високі вимоги до підготовки сучасного фахівця будь-якої галузі. Однією з таких вимог є здатність вільно володіти іноземними мовами. Аналіз досвіду навчання іноземних мов у вишах свідчить про наявність у студентів низки бар'єрів, що супроводжують цей процес. Неспроможність до їх подолання або запобігання призводить до фрустраційних станів, а це негативно впливає на рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Слід зазначити, що в сучасній методиці навчання іноземних мов відсутня чітка класифікація бар'єрів, не вивчено умови та чинники, що забезпечують їх подолання або своєчасне запобігання. Відтак, актуальною проблемою є пошук теоретико-методичних засад, що можуть сприяти вирішенню означеної проблеми. Тобто нагальні проблеми практики зумовлюють необхідність теоретичного осмислення проблеми бар'єра як феномена педагогічного процесу загалом та оволодіння іншомовною діяльністю зокрема на оновлених концептуальних і методичних засадах.

На нашу думку, бар'єри в навчальному пізнанні – річ абсолютно природна, і ніхто не зміг сконструювати такий метод навчання, який дозволяв би повністю уникнути пізнавальних бар'єрів, та й прагнути до цього, на наш погляд, абсолютно безглуздо. Більш того, бар'єри в навчальному пізнанні – річ абсолютно необхідна, і це все чіткіше усвідомлюється сьогодні, коли науково-освітнє співтовариство поступово переймається думкою, що мета навчання не зводиться до якомога швидкого “наповнення” особистості того, хто вчиться, певним обсягом знань. По-перше, знання швидко старіють, а по-друге,

сьогодні очевидно, що той, хто вчиться, разом зі знаннями повинен засвоювати і методи й прийоми їх отримання – для того, щоб, користуючись ними, здійснювати самостійний пошук вирішення тих проблем, які пропонує йому спочатку освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу, потім вишу, а, потім і те професійне співтовариство, в якому він збирається реалізуватися.

**Мета дослідження** полягає в розкритті суті пізнавального бар'єра як невід'ємного феномена освітнього процесу та обґрунтуванні методів і прийомів, що сприяють успішному подоланню бар'єрів, що супроводжують процес оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

**Аналіз досліджень.** Аналіз педагогічної літератури показав, що в дослідженнях як вітчизняних, так і та зарубіжних авторів приділяється досить велика увага вивченню різного роду труднощів пізнавальної діяльності, що виникають у тих, хто вчиться (В. Давидов, Л. Занков, І. Зимня, О. Леонтьєв, А. Матюшкін, Н. Тализіна, Г. Щукіна, В. Яқунін, Ф. Дольто, М. Кляїнн, Дж. Холт та інші). Однак власне пізнавальним бар'єрам як невід'ємній частині навчальної діяльності, присвячено кілька ґрунтовних праць педагогічного спрямування (С. Висоцька, Л. Геращенко, А. Коржуєв, А. Пилипенко та ін.).

Так, А. Коржуєв і В. Попков зазначають, що пізнавальні бар'єри є "супротивниками" того, хто вчиться, і того, хто вчить, але одночасно і "союзниками". Вони підкреслюють, що саме це необхідно брати до уваги при розробці програм, підручників, посібників, щоб, з одного боку, не "вбити" інтерес того, хто вчиться, до надзвичайно важкого матеріалу, а, з іншого, – не перетворити навчальний процес у безпредметну, рутинну діяльність, що не вимагає ніяких зусиль [2, 96].

Л. Геращенко [1] вказує на дві причини актуальності досліджень, пов'язаних з проблемою власне пізнавальних бар'єрів студентів у ВНЗ. Перша є об'єктивною за своєю суттю, вона обумовлена тим, що, як зазначають В. Воропов, Дж. Орір, А. Подоплєлов, обсяг інформації з ХХ століття подвоюється приблизно кожні 10–15 років, а наслідком стрімкого зростання її обсягу є розрив між досягнутим наукою рівнем знань та тим, що викладається у вищій школі. За таких умов традиційні педагогічні методи і прийоми вимагають принципового оновлення з метою забезпечення якісно нового мислення розумової діяльності студентів. Звідси впливає друга причина багато в чому суб'єктивного характеру. Вона пов'язана з тим, що в умовах інформаційного середовища, що швидко розвивається, у суб'єктів навчання з'являється природне бажання вміти долати пізнавальні бар'єри власної свідомості.

Слід зазначити, що з'ясування бар'єрів, внутрішні механізми яких формують типові помилки, труднощі та непорозуміння в системі знань тих, хто вчиться, актуалізує доцільність їх теоретично обґрунтованого систематичного попередження або подолання. А оскільки труднощі, що виникають у процесі навчання, стають рушійною силою розвитку й формування особистості (М. Данилов, Л. Занков, М. Скаткін та інші), проблема педагогічного аналізу бар'єрів, їх цілеспрямованої побудови й застосування в освітньому процесі є **актуальною**.

**Виклад основного матеріалу.** Пізнавальні бар'єри в навчанні пов'язані з третьою складовою педагогічної тріади, а саме з проблемою, як учитися,

орієнтують того, хто вчить, на інтелектуальні проблеми тих, хто вчиться, і виходять з того, що навчальна діяльність не може здійснюватися без цілеспрямованого і систематичного попередження й подолання, а відповідно і штучного створення бар'єрів різного типу, що функціонують у свідомості того, хто вчиться. Таким чином, характерною особливістю зазначеної концепції є чітке виділення в змісті навчального матеріалу елементів, зміст яких може бути спотворений пізнавальними бар'єрами, що функціонують у свідомості того, хто вчиться, або перекручений у вихідному тексті. Іншими словами, систему сформованих знань, умінь і прийомів мислення необхідно зіставити з системою пізнавальних бар'єрів і відповідних психологічних механізмів навчальної свідомості.

З позиції повсякденної педагогічної практики це означає, що при розробці навчально-методичних матеріалів для тієї або іншої спеціальності повинна бути проведена така підготовча робота, яка б урахувала по можливості весь комплекс умов, що забезпечують високий рівень процесу навчання. Необхідним елементом такої роботи має стати встановлення ступеня інтелектуальної готовності тих, хто навчається, до засвоєння навчального матеріалу в необхідному обсязі. Проблема якраз полягає в тому, щоб мати можливість використовувати певну методику, яка включала б процедуру оцінки такої готовності при організації навчального процесу для конкретного контингенту тих, хто вчиться.

Отже, як слід засвоєними і відповідно усвідомленими можуть вважатися знання, отримані в певній мірі самостійно, а не "сфотографовані" з будь-якого джерела в готовому вигляді. Тільки вони можуть бути застосовані особистістю в ситуаціях, що відрізняються від еталонної, представлені тим, хто вчить, або розробленої в підручнику, і це є аксіомою. З цієї точки зору сам процес конструювання змісту навчання, а також проектування навчально-пізнавальної діяльності є в певному сенсі процесом створення бар'єрів і одночасно процесом визначення шляхів їх спільного запобігання або подолання. У цьому контексті також йдеться і про пошук доцільної для конкретної ситуації "висоти гірки", якої той, хто вчиться, за допомогою того, хто вчить, повинен "досягти", і конструювання "пристроїв", що дозволяють це здійснити [1]. Тому ми розглядаємо пізнавальні бар'єри як засіб мотивації тих, хто вчиться, до самостійного навчання, методу "розпалювання" внутрішнього азарту до подолання труднощів, бажання в певній мірі побороти власні лінощі й пасивність, перемогти себе, досягнувши мети, що здавалася раніше недосяжною, оскільки, долаючи бар'єр, особистість переходить на новий рівень розвитку, мобілізуючи власні сили й ресурси. У дослідженні було доведено, що якщо бар'єр суб'єктивно не переживається як дефіцит чогось, як трудність, він не реалізує свою розвивальну функцію. Саме тому матеріал посібників є професійно-орієнтованим, а його вивчення забезпечує набуття майбутніми вчителями досвіду запобігання і подолання пізнавальних бар'єрів. Хотілося б наголосити, що основою пізнавального бар'єра є суперечність когнітивного дисонансу, за Л. Фестінгером, "знання-незнання" [6].

Таким чином, підтримуємо думку дослідниці І. Глазкової [2] про бінарну суть педагогічного бар'єра, що якнайповніше проявляється в пізнавальному бар'єрі, оскільки він може розглядатися як педагогічне явище, що стримує, гальмує і знижує ефективність навчальної діяльності, а тому потребує

подолання; і одночасно, є педагогічним засобом, що стимулює, вмотивовує розвиток потенціалу особистості, актуалізує доцільність його штучного створення в навчальному процесі.

До пізнавальних бар'єрів відносимо: суб'єктивні пізнавальні бар'єри: (*бар'єри викликані початковим низьким рівнем підготовки тих, хто вчиться*): бар'єр передозування, викликаний невмінням структурувати істотний обсяг інформації; бар'єр вихідних когнітивних моделей (несформованість операцій мислення, а саме: узагальнення, класифікації, систематизації, аналізу, синтезу тощо); *об'єктивні пізнавальні бар'єри: організаційний*, що є результатом слабкого рівня організації навчального процесу (незручний розклад, недолік літератури); *інформаційний* (коли обсяг інформації перевищує можливості сприйняття, або характер подачі матеріалу порушує закони сприйняття; нецікавий матеріал) [2].

Змістом занять з іноземних мов мають бути передбачені *вправи проблемного характеру*, пов'язані з необхідністю опису, порівняння, протиставлення, аналізу, оцінки та формулювання висновків, відстоювання власної точки зору, аргументування тощо, виконання яких створить у студентів підґрунтя для подолання пізнавальних бар'єрів.

Тексти для читання за змістом мають відповідати професійним інтересам майбутніх фахівців і спрямовуватися на розвиток контекстуальної здогадки розуміння незнайомих слів у тексті, розпізнавання його головної ідеї, складових, їх структури, елементів та засобів зв'язку між ними. Післятекстові вправи повинні бути спрямовані на відновлення деформованих текстів, розвиток умінь розпізнавання аргументації автора, прогнозування змісту тексту, виходячи з наявної інформації.

Вправи на *анотування та реферування текстів* забезпечують формування інтелектуальних умінь, зокрема, виділяти головне та другорядне в тексті; знаходити тези, аргументи та докази; аналізувати логічну структуру тексту; співвідносити та оцінювати факти, події. Так, реферування тексту пов'язане з виділенням ключових фрагментів первинного тексту та лексико-граматичних ланцюжків, необхідних для побудови вторинного тексту; перекомпонуванням матеріалу; зміною послідовності пунктів логічного плану в залежності від сенсового навантаження ключових моментів. Анотація ж потребує власної оцінки, тому на початковому етапі розробили для студентів певний алгоритм роботи: прочитати текст та визначити, про що йдеться в ньому; придумати назву; визначити основну ідею твору; знайти фразу, в якій втілено головну думку твору; виділити основні проблеми, що висвітлюються в тексті; поділити текст на частини в залежності від обговорюваних проблем; назвати кожну з частин; скласти план тексту; згідно з планом скласти анотацію.

Оскільки оволодіння іноземними мовами пов'язане з вивченням автентичних текстів, вважаємо доречним звернутися до надбань герменевтики – науки, що вивчає правила тлумачення текстів (В. Гумбольдт, Х. Гадамер, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер, М. Бахтін та ін.). Учені (В. Зінченко, Ю. Сенько, Е. Саїтбаєва та ін.) обґрунтували доцільність використання досягнень герменевтики в психології та педагогіці. Так, Е. Саїтбаєва виокремила герменевтичні педагогічні правила інтерпретації текстів: орієнтація на його автентичний сенс; наслідування принципу

“герменевтичного кола” запитань та відповідей; урахування впливу особистості інтерпретатора на процес і результат розуміння; прагнення до “герменевтичного консонансу” – відповідності духовних горизонтів “об’єкту й суб’єкту інтерпретації” [5, с. 130–131].

Для дотримання цих правил читач повинен бути “причетним до тексту”, “залучитися до нього”, “взяти в ньому справжню участь” (Х. Гадамер); потрапити з текстом в єдину подію буття, “зрозуміти предмет – означає зрозуміти його ставлення до мене в єдиному бутті-події” (М. Бахтін); налагодити діалог з текстом – у діалектиці питань і відповідей (М. Бахтін), “пожвавити” його своїм ставленням, зробити “внутрішньо своїм, умістити в особистість” (В. Зінченко). Висвітлені положення дають підстави стверджувати, що домінуючим прийомом герменевтичної технології є постановка запитань та спільний пошук відповідей на них. Таким чином, ми, ґрунтуючись на виокремлених положеннях герменевтики, стверджуємо, що на заняттях з практичного курсу англійської мови доцільно відпрацьовувати постановку різних видів запитань до професійно зорієнтованих текстів (за фактичним змістом, що стосуються фактів і подій, викладених у тексті; причинно-наслідкових, спрямованих на з’ясування зв’язків і відносин; на визначення емоцій і почуттів, пережитих героями; фактично-критичних, що припускають відповідь за фактичним змістом; оцінних, критичних, спрямованих на оцінку подій, що відбуваються в тексті, а також характерних рис діючих осіб; на ідентифікацію, що вимагають постановки себе на місце героя оповідання; емоційно-оцінних, спрямованих на виявлення особистого емоційного ставлення до подій і героїв, описаних у тексті; гіпотетичних, що являють собою запитання-припущення щодо можливих варіантів розвитку подій і вчинків діючих осіб; на встановлення асоціацій з особистим досвідом або з іншими творами, що припускають звертання того, хто вчиться, до прочитаного раніше твору, вимагають порівняння вчинків діючих осіб, пошуку аналогій та узагальнень) [3].

Дидактичні завдання типу “Пастка” є важливим інструментарієм створення пізнавальних бар’єрів, оскільки спектр функцій цього дидактичного прийому досить широкий. “Пастка” може виводити тих, хто вчиться, на нову предметну діяльність, використовуватися для діагностики засвоєних знань, умінь і навичок. Разом з тим цей прийом стимулює розвиток особистісних якостей, інтелектуальних і творчих здібностей, мотивує навчально-пізнавальну діяльність. Суть цього прийому полягає в тому, що потрібно вирішити завдання, яке свідомо не може бути вирішеним, тим самим педагог ніби “ловить” тих, хто вчиться. Як правило, це завдання з недостатніми або з зайвими даними, що потребують від тих, хто вчиться, додаткових дій; також це можуть бути завдання з помилками. У будь-якому випадку виявлення такої помилки стимулює самостійне судження того, хто вчиться, допомагає йому виявити свою особистісну позицію. Іншим варіантом “Пастки” є завдання, спосіб виконання якого очевидний або вже знайомий, але при зміні умов стає не тільки непридатним, але навіть безглуздим, що, відповідно, спонукає до створення нового способу вирішення проблеми. При цьому студент виходить на нову предметну діяльність, з якою він раніше не зустрічався. Описані прийоми є ефективним інструментарієм управління навчально-пізнавальною діяльністю, бо містять у собі елемент гри, дозволяють вести полеміку

безпосередньо між собою без посередника (педагога), мотивують навчальну діяльність, створюють необхідні умови для організації дискусії й навчальної співтворчості.

**Отже**, штучно створений викладачем на заняттях з іноземних мов пізнавальний бар'єр оптимального рівня складності за умови його успішного подолання забезпечує активність суб'єктів навчального процесу, в іншому випадку – він її блокує, тим самим знижуючи ефективність оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Геращенко Л. А. Использование познавательных барьеров в обучении студентов в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Геращенко Людмила Андреевна. – Братск. – 227 с.
2. Глазкова І. Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів : монографія / Ірина Яківна Глазкова. – Бердянськ : Видавництво О. В. Ткачук, 2013. – 416 с.
3. Глазкова І. Я. English. Learning through Barriers + CD : навч. посіб. (рекомендовано МОН України) / І. Я. Глазкова, І. В. Школа. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2013. – 415 с.
4. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособ. [для системы дополнительного пед. образования] / В. А. Попков, А. В. Коржув. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с.
5. Сайтбаева Э. Р. Научно-педагогические основы самоопределения педагога-профессионала / Эльвира Равильевна Сайтбаева. – М. – Оренбург : Изд-во ООИПКРО, 2001. – 380 с.
6. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.

**Стаття надійшла до редакції 17.03.2018**



УДК 378:373.5.016:51:004

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-241-248

**О. В. Толстова,**

асистент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

tov.tolstova@gmail.com

## **ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІКТ**

### **Анотація**

Визначається сутність готовності майбутніх учителів до професійної діяльності як результат здійснення їх професійно-педагогічної підготовки. Теоретично обґрунтовується структура готовності, що є системою сформованих ціннісних орієнтацій, мотивів, знань, умінь, навичок та особистісних якостей. Окреслюються критерії, показники та рівні готовності студентів-математиків до реалізації гуманітарно орієнтованої діяльності з використанням сучасних засобів ІКТ відповідно до розробленої структури.

**Ключові слова:** професійна підготовка, готовність, гуманітаризація математичної освіти, інформаційно-комунікаційні технології.

### **Summary**

The essence of readiness of future teachers for professional activity as a result of their professional and pedagogical preparation is determined. The structure of readiness, which is a system of formed value orientations, motives, knowledge, abilities, skills and personal qualities, is theoretically substantiated. The criteria, indicators and levels of readiness of students-mathematicians for the realization of humanitarian-oriented activities with the use of modern means of ICT according to the developed structure are outlined.

**Key words:** professional training, readiness, humanitarization of mathematical education, information and communication technologies.

**Постановка проблеми.** За сучасних умов зростання ролі природничо-наукових і технічних знань у системі загальнолюдських цінностей одним із ключових напрямів державної освітньої політики визначено реформування системи освіти на основі філософії людиноцентризму як стратегії національної освіти („Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки”, закони України „Про освіту” та „Про вищу освіту”, Національна доктрина розвитку освіти). У зв'язку з цим особливої актуальності набуває ідея гуманітаризації математичної освіти учнів, яка спрямована на формування цілісної картини світу особистості шляхом засвоєння нею природничо-наукових, технічних і гуманітарних знань у їх взаємозв'язку та впровадження в навчально-виховний процес ефективних форм, методів, моделей його організації. Останнє тісно пов'язано з інформатизацією освітнього середовища, зокрема з використанням засобів ІКТ, що дають можливість інтенсифікувати процес пізнання та спілкування між учителем та учнями, врахувати індивідуальні нахили і здібності дітей, позбавляють від необхідності виконання рутинних, технічних операцій, а також значно розширюють гуманітарний потенціал предмета та сприяють формуванню наукового світогляду й розвитку гуманітарної свідомості та мислення особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про значну увагу

вчених до теоретичного і практичного аспектів гуманітаризації та інформатизації шкільної математичної освіти й підготовки майбутніх учителів у цьому напрямі. Зокрема, питаннями організації навчально-виховного процесу в контексті його гуманітаризації займаються вітчизняні вчені М. Добрускін, В. Кремень; проблему комплексного поєднання природничо-наукових, технічних і гуманітарних дисциплін для досягнення системи цілісних знань про людину розглядають вітчизняні та зарубіжні педагоги Г. Буракова, С. Гончаренко, В. Гузеєв; на використанні інформаційних можливостей сучасних гуманітарно орієнтованих технологій у середній та вищій школах наголошують вітчизняні та зарубіжні науковці М. Гончарова [1], М. Жалдак [2], А. Коломієць [5], Г. Кравченко [6], А. Москаленко [8].

Разом з тим шкільна практика свідчить про значні труднощі у методиці організації та практичній реалізації вчителями гуманітарно орієнтованої діяльності з математики засобами ІКТ. Ця проблема також стосується формування в студентів необхідного рівня готовності до використання комп'ютерно орієнтованих методичних систем у процесі здійснення гуманітаризації математичної освіти з учнями під час активної психолого-педагогічної практики та в майбутній професійній діяльності.

**Мета** статті полягає у визначенні сутності, структури, критеріїв, показників та рівнів готовності майбутніх учителів до гуманітаризації математичної освіти учнів засобами ІКТ.

**Виклад основного матеріалу.** Незважаючи на неоднозначність трактування поняття „*готовність*” у психолого-педагогічній літературі, в більшості джерел її розглядають як первинну й обов'язкову умову успішного виконання будь-якої діяльності (А. Грабовий, Т. Дригач [2], О. Дубасенюк [3], В. Сластьонін). Таким чином, результатом підготовки до реалізації певного виду професійної діяльності є готовність, тобто результативність визначається відповідним рівнем готовності фахівця.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що *готовність* майбутнього вчителя до професійної діяльності є *результатом* здійснення його професійно-педагогічної підготовки, а *підготовка* – *процесом*, що передбачає формування в студента готовності до виконання професійних функцій (Т. Дригач [2, 8], О. Дубасенюк [3, 53], Н. Кузьміна [7, 63] В. Сластьонін та ін.). За таких умов *готовність майбутнього вчителя до гуманітаризації математичної освіти учнів засобами ІКТ* будемо розглядати як складне структурне утворення, що включає сформованість загально-професійних, спеціально-професійних і гуманітарно-технологічних знань, умінь і навичок, професійно-особистісних якостей та емоційно-ціннісного ставлення до зазначеної діяльності.

Проведений компонентно-структурний *аналіз* поняття „готовність” щодо реалізації гуманітарного аспекту шкільної математики (З. Кондрашова, Г. Кравченко [6], А. Москаленко [8]) та особливостей використання ІКТ в шкільній математичній освіті (М. Гончарова [1], М. Жалдак [4], А. Коломієць [5]) дав можливість визначити *компонентний склад готовності* майбутнього вчителя до гуманітаризації математичної освіти учнів засобами ІКТ. Так, *структуру* готовності майбутніх педагогів до гуманітаризації математичної освіти учнів засобами ІКТ будемо розглядати як *систему* сформованих мотивів, ціннісних орієнтацій, знань, умінь, навичок і домінуючих якостей, які

дозволяють успішно здійснювати зазначену професійну діяльність.

Зупинимось детальніше на характеристиці кожного компонента готовності майбутнього вчителя до гуманітаризації математичної освіти учнів засобами ІКТ. *Ціннісно-мотиваційний компонент* включає цінності, потреби, інтереси (нахили), мотиви й установки, що дозволяють майбутньому педагогу усвідомлювати значущість гуманітарного потенціалу математики та важливість його відшукування та представлення засобами ІКТ. Відтак, функціональне призначення ціннісно-мотиваційного компонента полягає в тому, що його сформованість обумовлює емоційно-ціннісну готовність майбутнього вчителя до здійснення гуманітаризації математичної освіти учнів засобами ІКТ, що опосередковано впливає на розвиток інших компонентів професійно-педагогічної діяльності.

*Особистісний компонент* готовності відображає сукупність особистісних і професійно значущих якостей майбутнього вчителя, що сприяють успішному здійсненню та постійному вдосконаленню професійно-педагогічної діяльності, орієнтованої на гуманітаризацію математичної освіти учнів у навчально-виховному процесі школи засобами ІКТ. Зважаючи на велику їх кількість, до особистісного компонента готовності ми включаємо лише найбільш значущі (домінантні), що піддаються формуванню та корекції в процесі підготовки майбутніх учителів до означеного виду діяльності: *впевненість, відповідальність, креативність, толерантність, педагогічна рефлексія та емпатія*. Сформованість окреслених якостей, на нашу думку, забезпечує розвиток *суб'єктності* – результату сформованості особистісного компонента готовності та ключової домінантної якості майбутнього вчителя, що передбачає сприйняття себе як суб'єкта педагогічного процесу, дозволяє отримати необхідну незалежність під час формування оціночних суджень, не приймати іншу думку без її аналізу, оцінки та співвіднесення із власною системою цінностей у процесі здійснення гуманітарно орієнтованої діяльності з математики засобами ІКТ.

*Змістовий компонент* включає систему *знань*, що необхідні майбутньому вчителю математики для ефективного виконання його майбутньої професійної діяльності на засадах гуманітаризації та інформатизації. Психолого-педагогічні дослідження науковців (Т. Дригач [2], О. Дубасенюк [3], А. Москаленко [8] та ін.) свідчать про важливу роль *загально-професійних* знань у підготовці майбутнього вчителя, які мають специфічну форму єдності суспільно-гуманітарних наук, забезпечують загальну й психолого-педагогічну підготовку, а також загальнокультурний розвиток (загальну ерудованість).

*Спеціально-професійні знання*, що дають уявлення про особливості науково-технічного прогресу та зв'язки людини з навколишнім світом, забезпечують природничо-математичну і технічну підготовку (лінійна алгебра, аналітична геометрія, загальна фізика та астрономія, інформатика, нові інформаційні технології та ін.). До цієї групи належать також знання методики навчання математики та інформатики, які сприяють ефективній організації гуманітаризованої навчально-виховної діяльності засобами ІКТ.

*Гуманітарно-технологічні знання* забезпечують усвідомлення способів гуманітаризації природничо-математичних дисциплін і можливостей використання сучасних інформаційних технологій та є основою теоретичної й

практичної підготовленості майбутнього вчителя до гуманітаризації математичної освіти учнів засобами ІКТ. Доцільним видається віднесення до цієї групи *рефлексивних знань*, що проявляються у використанні власного *досвіду* в майбутній професійній діяльності.

Таким чином, змістова готовність майбутнього вчителя до гуманітаризації математичної освіти учнів засобами ІКТ пов'язана із усіма групами знань, що у своїй сукупності сприяють відшуканню гуманітарного потенціалу предмета та використанню інформаційних можливостей гуманітарно орієнтованих методів, прийомів і специфічних технологій у навчально-виховному процесі школи.

*Операційно-діяльнісний компонент* включає *систему вмінь*, спрямовану на здійснення гуманітаризації математичної освіти учнів засобами ІКТ. Під такими *уміннями* будемо розуміти здатність майбутнього вчителя реалізовувати цілі гуманітаризації, що ґрунтуються на системі окреслених знань і можливостях їх творчого представлення з використанням технічних (комп'ютер, інтерактивна дошка) та програмових (електронні посібники, тестові програми) засобів ІКТ.

У межах окресленої проблеми доцільним вважаємо використання класифікації умінь, запропонованої Н. Кузьміною, що включає п'ять груп, які в контексті проблеми гуманітаризації та інформатизації набувають специфічного змісту [7]. Так, *гностичні уміння* окреслюють дії, спрямовані на інтерпретацію та переробку необхідної навчально-пізнавальної інформації відповідно до визначених цілей. Зміст *проектувальних умінь* визначає дії майбутнього вчителя математики, спрямовані на попереднє моделювання стратегічної програми розв'язання актуальних цілей та завдань гуманітаризації освіти, що вирішуються засобами ІКТ. *Конструктивні* вміння передбачають трансформацію та переведення стратегічних цілей у тактичні та оперативні, що є підґрунтям розроблення робочих планів і програм, добору ефективних способів композиційного впорядкування знань, умінь і навичок, якими повинен опанувати учень. *Комунікативні* вміння передбачають моделювання і реалізацію способів створення атмосфери психологічної підтримки учнів, стимулювання емоційно-ціннісного відношення до використання технічних і програмових засобів ІКТ під час здійснення гуманітарно орієнтованої діяльності з математики. *Організаторські* вміння спрямовані на оволодіння способами організації та управління гуманітарно орієнтованою діяльністю учнів з використанням сучасних інформаційних технологій.

До зазначеного компонента доречним вважаємо додати *рефлексивні вміння*, які проявляються в здатності майбутнього вчителя здійснювати контрольню-оцінну діяльність, спрямовану на осмислення й аналіз власних дій та її результатів. До рефлексивних науковці відносять також уміння й навички *самоосвіти*, що дозволяють спрямовують студента на самовдосконалення власної підготовки до організації та здійснення означеної діяльності [9, 137].

*Рефлексивно-результативний компонент* у дослідженні передбачає сформованість рефлексивних механізмів процесу організації та здійснення гуманітаризації математичної освіти учнів у середовищі ІКТ і виражається в готовності майбутнього вчителя до *моніторингу* підготовки, *самоконтролю* розвитку якостей та здібностей, *самооцінки* гуманітарно орієнтованої діяльності та рівня готовності до її здійснення з використанням сучасних

інформаційних технологій, саморегуляції, самоактуалізації, самовдосконалення, прогнозування й корекції подальших дій [9]. Названий компонент забезпечує *результативність досліджуваного явища в цілому*, оскільки визначає сукупний рівень сформованості кожного компонента готовності майбутнього вчителя до гуманітаризації математичної освіти учнів засобами ІКТ.

Запропонована структура є основою для визначення *критеріїв та показників* готовності майбутнього вчителя до гуманітаризації математичної освіти учнів з використанням інформаційних можливостей сучасних технологій. Так, *мотиваційний критерій* визначає наявність ціннісно-позитивного ставлення до проблеми гуманітаризації математичної освіти та сформованої мотивації студентів щодо здійснення в майбутньому власної гуманітарно орієнтованої діяльності засобами ІКТ. Найважливішою його характеристикою є поєднання мотивації діяльності людини та її особистісного смислу (особистих інтересів, нахилів, цінностей) [10, 215]. Відтак цей критерій має комплексне змістове наповнення та включає соціально-ціннісні, процесуально-змістові, професійно-утилітарні його *показники*.

*Особистісний критерій* відображає сформованість суб'єктної позиції майбутнього вчителя, що є результатом і узагальненням його вираженої спрямованості до здійснення гуманітаризації математичної освіти учнів у середовищі ІКТ у майбутній професійній діяльності, а також усвідомленню власної ролі та можливостей у процесі гуманітарно орієнтованої діяльності з математики засобами ІКТ. *Показники* особистісного критерію вміщують змістове наповнення ознак домінантних якостей (самоповага, відповідальність, креативність, толерантність, рефлексія, емпатія) і в цілісності характеризують придатність майбутнього вчителя до окресленої діяльності.

*Когнітивний критерій* характеризує ступінь оволодіння майбутніми вчителями математики комплексом знань, необхідних для ефективного здійснення гуманітарно орієнтованої діяльності з математики засобами ІКТ в майбутньому. *Загально-професійні знання* відповідають за сформованість ціннісно-мотиваційного компонента, усвідомлення значення загальнолюдських цінностей, духовних потреб та інтересів у сучасному світі, сприяють оволодінню студентами єдиною системою уявлень, що є наскрізними для всіх наук. *Спеціально-професійні та гуманітарно-технологічні знання* спрямовані на усвідомлення сутності гуманітаризації математичної освіти та її активної реалізації засобами ІКТ. *Показники* когнітивного критерію передбачають комплексне використання майбутнім учителем математики системи виділених знань, що мають забезпечувати високий рівень гуманітаризації математичної освіти учнів з використанням сучасних інформаційних технологій.

*Діяльнісний критерій* відображає стан сформованості системи набутих практичних умінь і навичок особистістю, яка є результатом якісного засвоєння знань, інтересів, переконань, мотивів та настанов. Сформованість комплексу визначених умінь у нашому дослідженні проявляється у встановленні гуманітарних моделей поведінки між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, використанні гуманістичних способів взаємодії, розвитку гуманітарного стилю мислення, організації власної професійно-педагогічної діяльності в контексті її гуманітаризації, а також активному використанні засобів ІКТ для відповідного представлення необхідної інформації під час

реалізації гуманітаризації математичної освіти. *Показником* цього критерію є рівень усвідомлення та володіння студентами системою професійно-педагогічних умінь, необхідних для здійснення означеної діяльності.

*Оцінний критерій* є інтегрованим показником рівня готовності майбутнього вчителя до організації та здійснення означеного процесу та проявляється у всіх критеріях у вигляді їх оцінки компетентними суддями та моніторингу власної гуманітарно орієнтованої діяльності у середі ІКТ (самоаналіз, самооцінка та самоконтроль мотивів, якостей, знань та умінь).

Кожен з критеріїв відображає динаміку та максимальний рівень сформованості компонентів готовності і стає орієнтиром, порівняння з яким дозволяє встановити ступінь відповідності очікуваним результатам. Разом з тим необхідність зіставлення результату підготовки з метою ставить проблему визначення *рівнів* готовності до зазначеного виду діяльності, яких у нашому дослідженні виділяємо три. Охарактеризуємо кожен з них.

Для *творчого рівня* готовності характерним є: чітко сформоване творче емоційно-ціннісне ставлення до процесу гуманітаризації математичної освіти, що виявляється у свідомому розумінні його значущості та сформованості стійкої мотивації до оволодіння та подальшого удосконалення зазначеної діяльності; прагнення до подолання труднощів його реалізації; стійкі прояви домінуючих якостей; сформованість системи визначених знань, упевненість у їх істинності; сформованість системи практичних умінь і навичок та ґрунтовне володіння ними, надання переваги завданням творчого характеру; постійний аналіз й узагальнення фактів і досвіду; постійна постановка перспективних цілей; активна пошуково-дослідна робота з оволодіння новими способами побудови змісту та організації гуманістичної взаємодії в навчально-виховному процесі; проектування й реалізація власних елементів гуманітаризації засобами ІКТ; здатність до об'єктивного самоконтролю та адекватної самооцінки власної гуманітарно орієнтованої діяльності; самостійне встановлення шляхів подолання труднощів, вимогливість до себе та постійне прагнення до самовдосконалення.

*Ситуативно-пошуковий рівень* характеризується наступними показниками: емоційно-ціннісне ставлення до процесу гуманітаризації (ситуативний пізнавальний інтерес та мотивація), усвідомлення необхідності в його оволодінні та подальшого удосконалення засобами ІКТ; наполегливість у процесі діяльності, яка має нестійкий характер і при виникненні труднощів активність дещо знижується; інтерес до гуманітарно орієнтованої діяльності є недостатньо глибоким; недостатня усвідомленість важливості домінуючих якостей (достатньо розвиненими є лише окремі з них); наявність знань, які досить ефективно застосовуються на практиці (виконання послідовних навчальних дій, запам'ятовування, відтворення необхідної інформації); практичні вміння та навички виявляються в більшості ситуацій; розуміння і виконання поставлених завдань, виконання послідовних навчально-виховних дій здійснюється за інструкцією, зразком, алгоритмом; наявні вміння та навички типового характеру; уміння самоконтролю та самооцінки переважно нестійкого характеру, необхідне спонукання до самовдосконалення та подолання стереотипів у мисленні.

*Нормативно-репродуктивний рівень* визначається за такими показниками: позитивно-пасивним ставлення до гуманітаризації математичної

освіти засобами ІКТ, що проявляється в діяльності, пов'язаної з настановою керівництва; несформована система цінностей; відсутність стійкої мотивації до означеної діяльності та розвитку доміантних якостей, переважання емоцій невпевненості, сумніву, байдужості до участі в ній; зацікавленість до здійсненні гуманітаризації в середі ІКТ зникає при виникненні труднощів (інтереси нестійкі); слабе вираження доміантних якостей; обмежений запас знань без їх творчого переосмислення та невміння перенести в практичну площину, звужений кругозір; запам'ятовування і відтворення тільки готових знань; фрагментарність, недостатня усвідомленість систематичність та міцність знань; недостатня сформованість системи практичних умінь і навичок, їх недостатня обґрунтованість, випадковість окремих умінь, надання переваги завданням репродуктивного характеру, пасивність при використанні знань; виконання навчальних дій за інструкцією, зразком; нерозвиненість рефлексивного мислення та неадекватна самооцінка власної гуманітарно орієнтованої діяльності в середі ІКТ.

**Висновки.** Вважаємо, що розроблена структура готовності майбутнього вчителя до гуманітаризації математичної освіти учнів засобами ІКТ, що включає: *ціннісно-мотиваційний* (бажання здійснювати гуманітаризацію математичної освіти засобами ІКТ, емоційно-ціннісне ставлення до процесу), *особистісний* (сукупність професійних та особистісних якостей), *змістовий* (загально-професійні, спеціально-професійні, гуманітарно-технологічні знання), *операційно-діяльнісний* (інструментарій та уміння), *рефлексивно-результативний* (готовність до гуманітаризації математичної освіти засобами ІКТ та самооцінка рівня сформованості мотивів, якостей, знань, умінь) компоненти сприятиме більш чіткішому усвідомленню окресленої проблеми та шляхів її розв'язання. Встановлення за такого підходу відповідного рівня готовності майбутнього вчителя до гуманітаризації математичної освіти засобами ІКТ, на наш погляд, стане передумовою ефективної підготовки студентів до зазначеного виду діяльності у вищій школі.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** полягають у здійсненні якісного і кількісного аналізу готовності вчителів загальноосвітніх шкіл і студентів фізико-математичних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів у зазначеному напрямі, а також упровадженні авторської технології та експериментальній перевірці її ефективності відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів готовності (нормативно-репродуктивний, ситуативно-пошуковий, творчий).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончарова М. А. Образовательные технологии в школьном обучении математике : учеб. пособие / М. А. Гончарова, Н. В. Решетникова. – Ростов н/Д : Феникс, 2014. – 264 с.
2. Дригач Т. Г. Гуманітаризація підготовки майбутніх педагогів фізико-математичного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. Г. Дригач. – Харків : Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2014. – 21 с.
3. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
4. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі / М. І. Жалдак // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – 2011. – № 11. – С. 3–15.

5. Коломієць А. М. Сучасні методи активізації пізнавальної діяльності учнів і студентів у вивченні математики / А. М. Коломієць, О. Г. Руда // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : зб. наук. пр. – Вип. 43 / редкол. : І. А. Зязюн [та ін.]. – Київ – Вінниця : Планер, 2015. – С. 45–49.

6. Кравченко Г. В. Разработка и реализация электронного учебно–методического комплекса в процессе гуманитаризации высшего математического образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Г. В. Кравченко. – Барнаул, 2006. – 23 с.

7. Кузьмина Н. В. Актуальные проблемы профессионально–педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63–66.

8. Москаленко А. М. Інноваційні технології підготовки майбутніх учителів основної школи до гуманітаризації шкільної освіти / А. М. Москаленко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. пр. – Київ, 2016. – № 2. – С. 30–38.

9. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин, М. Студент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 137–146.

10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев ; ред. Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2004. – 346 с.

**Стаття надійшла до редакції 20.08.2017**



УДК 378.017:796

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-249-254

**В. В. Цибульська,**

кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент  
(Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)  
[vikaydpy@ukr.net](mailto:vikaydpy@ukr.net)

## **МОТИВАЦІЯ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ І СПОРТОМ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

### **Анотація**

У статті порушено проблему формування неспеціальної фізкультурної освіти студентів педагогічних спеціальностей через формування мотивації до занять фізичною культурою і спортом. Проаналізовано стан здоров'я студентів педагогічних закладів освіти; теоретично обґрунтовано, що основна проблема фізичного виховання у вищій школі полягає в необхідності досягнення студентами оптимального рухового режиму; статистично доведено, що впродовж терміну навчання в закладах вищої освіти кількість підготовчих та спеціальних медичних груп зростає. Здійснено теоретичний аналіз наукових джерел щодо формування в студентів мотивації до занять фізичною культурою та спортом.

**Ключові слова:** студенти, педагогічні спеціальності, мотивація, фізична культура, спорт, неспеціальна фізкультурна освіта.

### **Summary**

The article deals with the problem of formation of non-special physical education of students of pedagogical specialties through the formation of motivation for physical culture and sports classes. The state of health of the high school students is analyzed. It is theoretically substantiated that the main problem of physical education at high school is the students' need to achieve optimal moving regimes; it is statistically proved that the number of preparatory and special medical groups is increased during the period of study at higher education institutions. A theoretical analysis of literary sources concerning the formation of motivation for physical culture and sports was conducted.

**Key words:** students, pedagogical specialties, motivation, physical culture, sport, non-specialized physical education.

**Постановка проблеми.** Формування неспеціальної фізкультурної освіти студентів педагогічних ВНЗ не можливе без попереднього врахування мотивації, такої діяльності, яка має велике значення і є центральним компонентом і ядром у вихованні в молоді позитивного ставлення до занять з фізичного виховання. Незважаючи на те, що в сучасних умовах державним пріоритетом фізичного виховання молоді є зміцнення здоров'я, його стан у студентів країни невпинно знижується. Поряд із погіршенням умов існування (харчування, навколишнє середовище, медичне лікування тощо) спостерігається низька особиста фізична культура переважної більшості студентів. На стан здоров'я молоді вкрай негативно впливає низка чинників: нераціональне харчування, тютюнопаління, вживання алкоголю, наркотиків і токсичних речовин, дефіцит рухової активності, часті й надмірні психоемоційні стреси, зокрема, під час екзаменаційної сесії.

В. Ільїнич у концептуальній роботі "Фізична культура студента" [7] великий акцент робить на необхідності врахування мотиваційно-аксіологічного компонента для успішного навчально-виховного процесу з фізичної культури

студентів. На думку автора, “мотиваційно-ціннісний” компонент відображає активне позитивне емоційне відношення до фізичної культури, сформовану потребу в ній, систему знань, інтересів, мотивів і переконань, що організують і направляють вольові зусилля особистості, пізнавальну і практичну діяльність щодо оволодіння цінностями фізичної культури; спрямованість на здоровий спосіб життя і фізичне вдосконалення [7]. У цьому випадку науковець в мотиваційно-ціннісний аспект закладає всю сукупність психологічних детермінант – цінностей, мотивів, потреб та інтересів.

При цьому варто також враховувати темпи життя, які невпинно зростають. Сьогодні навчання у виші вимагає від молодого людини все більше інтелектуальних, емоційних і вольових зусиль. Крім того, цей процес має особливу специфіку: великий обсяг самостійної роботи, особливо на гуманітарних факультетах, проходження педагогічної практики в школі – усе це призводить до нервового перенапруження, порушення режиму праці й відпочинку, скорочення часу для фізичної діяльності, що врівноважувала б психічні навантаження. Зниження рухової активності негативно змінює функціонування організму, що супроводжується різким зниженням працездатності [5]. За статистикою кількість студентів з відхиленням у стані здоров'я до четвертого курсу збільшується в 2 рази в порівнянні з абітурієнтами. Якщо до спеціальної медичної групи під час медичного обстеження було віднесено 24% абітурієнтів, то під час проведення першого медичного обстеження ця група зростає до 40%, а після другого – до 52% від загальної кількості студентів. Ці дані свідчать, що впродовж навчання у ЗВО збільшується кількість студентів із відхиленнями в стані здоров'я [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема виховання мотивації в студентській молоді до занять фізичною культурою, залучення їх до ведення здорового способу життя вивчається науковцями не одне десятиліття (О. Гребік, П. Гунько, С. Король, А. Куртузова, О. Подлесний, С. Рясса, В. Товт та ін.), розробляються експериментальні програми з фізичного виховання студентів гуманітарного вишу для формування в них стійкої мотивації до рухової активності (Е. Захаріна) та шляхи покращення процесу фізичного виховання студентської молоді (С. Крамський, І. Малинський та ін.).

Деякі науковці відмічають, що “основна проблема фізичного виховання, у вищій школі полягає в необхідності досягнення студентами оптимального рухового режиму. Це можливо тільки при умові ефективного використання об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливають на особистість студента. У цьому випадку можливо підтримувати на достатньо високому рівні фізичний стан студентів, включаючи і стан здоров'я, і успішність” [8].

**Мета статті.** Здійснити ґрунтовний аналіз наукових джерел щодо формування мотивації студентів педагогічних спеціальностей до занять фізичною культурою і спортом.

Рівень фізичного виховання у вищій школі не сприяє ефективному зменшенню дефіциту рухової активності студентів, що є однією із причин різного роду відхилень у їхньому здоров'ї. Установлено, що впродовж терміну навчання в закладах вищої освіти кількість підготовчих і спеціальних медичних груп зростає від 5,36 % на першому курсі і до 14,46 % на четвертому курсі [4]. Наукові дослідження, присвячені руховій активності студентської молоді, інформують про низький її рівень. А це, в свою чергу, негативно

відображається на організмі людини, її нормальній життєдіяльності, фізичній підготовленості та в цілому на соматичному здоров'ї.

Р. Чаплінський, встановлюючи взаємозв'язок між фізичною активністю і серцево-судинною системою, зауважує, що "фізична активність – одна з необхідних умов життя, що має не тільки біологічне, але і соціальне значення. Здорові люди молодого і середнього віку повинні витратити на заняття фізичними вправами по 20-60 хвилин 3-5 разів на тиждень (ходьба, біг, велосипед, плавання, лижі, спортивні ігри і т.д.). При цьому заняття повинні бути досить інтенсивними" [9].

Надмірне навчальне навантаження поряд зі зниженням рухової активності в режимі дня студентів, підвищеною рухливістю нервових процесів, частими стресовими впливами й разом із несприятливими факторами можуть створити реальні умови для погіршення стану здоров'я, появи хронічних захворювань, головним чином, нервово-психічних і серцево-судинних (Е. Пирогов, Л. Іващенко, Н. Страпко та ін.).

В. Пильненький, В. Романенко, А. Драчук, досліджуючи стан здоров'я студентів педагогічних ВНЗ за допомогою об'єктивних і суб'єктивних показників та статистичних даних лікарського контролю, виявили, що самооцінка власного здоров'я студентів різних курсів неоднакова: стан здоров'я 28% першокурсників визначили як ідеальний; на другому курсі таких було 14%, а на третьому і четвертому курсах – відповідно 19% і 15,6%. Студентки третього і четвертого курсів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського стан свого здоров'я ідеальним не вважають. Відсутній ризик захворювання серцево-судинної системи у 16,6% юнаків першого курсу, 25% – другого, 23,8% – третього і 25% – четвертого. У 10,2-16,6% студентів першого-четвертого курсів він максимальний. Показники щодо кількості навчальних днів, пропущених через хворобу свідчить про те, що найбільше їх на третьому і четвертому курсах [3, 6, ].

Вимушене обмеження рухової активності скорочує потік імпульсів від м'язів до рухових центрів кори головного мозку. Це знижує збудливість нервових центрів, а, отже, й розумову працездатність. Тривала відсутність м'язового напруження і механічне стискання кровоносних судин задньої поверхні стегон при позі сидячи ускладнює відтік крові з нижніх кінцівок. Утворюються застійні явища в черевній порожнині, що погіршує травлення, знижує кровопостачання головного мозку, ускладнює його роботу [10; 11].

Серед працівників педагогічних спеціальностей, які виконують роботу сидячи, часто зустрічаються захворювання жіночої статевої сфери і шлунково-кишкового тракту. Тривале сидіння в незмінній позі веде до розслаблення м'язів живота, появи відвислого живота тощо. Для студентів гуманітарних вишів то в цілому, як констатує А. Драчук, "характерний слабкий функціональний стан серцево-судинної системи (запалення серцевого м'яза (міокардит), ревматичні етіології, ревматичне пошкодження клапанів серця, вроджені вади серця, тонзіло-кардіальний синдром). За період навчання студентів збільшується кількість осіб з міопією високого ступеня та інші захворювання" [3, с. 26].

О. Коломійцевою встановлено, що розумова та фізична втома вчителів початкових класів проявляється в період 3-5 уроків, на що вказали 51,6 і 56,6 % респондентів відповідно. Втомі піддаються, в основному, м'язи спини та

ніг, що відмічено в 83,4% випадків. Часовий період, необхідний учителям для відновлення після робочого дня, закінчується у 93,3% респондентів ближче до вечора та на ранок наступної доби. Значна частина вчителів висловили бажання поглибити свої знання та розширити коло вмінь і навичок з професійно-прикладної фізичної підготовки. Професійні захворювання педагогів показали таку картину: частіше зустрічаються відхилення в діяльності нервової та кардіо-респіраторної систем, шлунково-кишкового тракту, органів зору. З цих даних стає очевидним, що вчителям, які безпосередньо працюють у школі, не вистачає знань із галузі фізичної культури щодо здоров'язбереження, а тому студентів різних спеціальностей педагогічного вишу потрібно навчати фізкультурній освіті для того, щоб у майбутній діяльності в них не виникало таких проблем.

Попри такий невтішний стан здоров'я, студенти-педагоги не поспішають займатися фізичною культурою позааудиторно чи відвідувати спортивні секції. Так, О. Колумбет, А. Димуцька, Н. Максимович анкетним опитуванням студентів першого курсу Київського університету імені Бориса Грінченка встановили, що "більшість студентів абсолютно не займалися спортом, за винятком академічних занять (71,6%), і тільки 28,4% студентів займаються спортом. Із них: шейпінгом (12,8%), плаванням і спортивними танцями (6,1%), спортивними іграми, єдиноборствами, легкою атлетикою (5,4%), іншими видами спорту (4,1%). Стосовно мотивів, які спонукають до занять фізичним вихованням, то вони в юнаків стосуються розвитку фізичних якостей (63,0%), зміцнення здоров'я (55,4%), покращення настрою та самопочуття (33,6%), бажання поліпшити статуру (27,7%), знань та навичок ППФП (10,0%) і бажання бути привабливим для осіб іншої статі (9,2%). У дівчат мотиви в такій послідовності: зміцнити здоров'я (54,8%), бажання поліпшити статуру (42,5%), розвиток фізичних якостей (41,2%), покращення настрою та самопочуття (35,3%), отримання знань та навичок ППФП (4,4%) і найменше добитися визнання оточення й підняти свій авторитет (1,7%)".

3. Філатовою експериментально з'ясовано, що для навчальних занять студентів переважне значення мають такі чинники: 1) стан навчальної бази – 84,3%; 2) стан здоров'я – 82,2%; 3) особа викладача – 80,7%; 4) рівень висунутих вимог – 68,5%; 5) спрямованість навчальних занять – 65,3%. При цьому відношення до позанавчальної фізкультурно-спортивної діяльності в багатьох визначається такими факторами: 1) особа педагога-організатора – 86,2%; 2) стан місць занять і змагань – 74,1%; 3) стан інвентаря й обладнання, які використовуються, – 70,4%; 4) відповідальність за участь у змаганнях – 69,5% [8].

Е. Вільчковський, А. Вільчковська, В. Пасічник та А. Чвенар досліджуючи мотивацію студентів педагогічних вишів Польщі до систематичних занять фізкультурою та спортом, приходять до висновку, що "... система фізичного виховання у ВНЗ повинна враховувати потреби, мотиви, інтереси та схильності студентів до розвитку своїх рухових здібностей. Спрямованість мотивів до занять з фізичної культури повинна бути зорієнтована не стільки на результат (виконати норматив, скласти залік), скільки на сам процес їх фізкультурно-спортивної діяльності. Тому значно збільшується роль творчих, новаторських здібностей викладача фізичного виховання у ВНЗ. Від його професійної майстерності залежить не тільки організація та зміст занять з

фізичної культури, а й конструктивна, цілеспрямована виховна робота щодо формування інтересів і мотиваційних потреб студентів у здоровому способі життя” [2]. До таких новаторських положень, які мають на меті покращити бажання займатися фізичними вправами, сформуванню мотивацію до занять фізичною культурою, останнім часом (вслід за російськими) все більше долучаються українські науковці. Це і вплив нетрадиційних форм фізичної культури (А. Батюк, Т. Ольхова, М. Саїнчук), методологія побудови особистісно-орієнтованого змісту фізкультурно-спортивної діяльності студентів (G. Bezverkhnya, V. Tsybul'ska), застосування різноманіття спорту як засобу формування мотивації (Г. Коник, Є. Федоренко), пропаганда фізкультурних занять і реклама оздоровчих послуг (С. Сичов, В. Осінчук, Н. Тарасюк). Великої популярності набули підходи з формування мотивації до занять фізичною культурою молоді з використанням інформаційних технологій (В. Кашуба, Ю. Човнюк).

**Висновки.** Учителі виступають у ролі безпосередніх організаторів і вихователів, і саме вони в процесі життя і діяльності підводять учнів до розуміння норм, переконань, уявлень про здоровий спосіб життя. Цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість школярів формує в них якості здорового способу життя відповідно до ідеалів і принципів. Професійно-педагогічні цінності вчителя значною мірою стають життєвими цінностями школярів. Таким чином, стає зрозумілим, що мотиви обов'язково слід враховувати в роботі зі студентами для того, щоб дати їм (для початку) від фізичної культури те, чого вони хочуть; підвищити їх рухову активність, залучити до занять і таким чином формувати орієнтацію на цінності фізичної культури, даючи при цьому неспеціальну фізкультурну освіту.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Потребує дослідження теоретична обізнаність студентів педагогічних спеціальностей у галузі фізичної культури.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Базильчук В. Визначення підходів до вивчення проблем активізації спортивно-оздоровчої діяльності студентів / Віра Базильчук // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип.6: У 2-х т. – Л. : Вид. дім “Панорама”, 2002. – Т.1. – 442 с. – С. 147.
2. Вільчковський Е. Мотивація студентів педагогічних вузів Польщі до систематичних занять фізкультурою та спортом / Е. Вільчковський, А. Вільчковська, В. Пасічник, А. Чвенар // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2000. – № 7. – 201 с. – С. 136.
3. Драчук А. Динаміка стану здоров'я студентів гуманітарних вищих закладах освіти / А. Драчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2002. – № 22. – С. 26.
4. Драчук А.І. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю / А.І. Драчук : автореф. дис. канд. пед. наук. – 24.00.02. – Львів, 2001. – 20 с.
5. Дьяур Олена. Актуальність вивчення методів психофізичної релаксації на заняттях з фізичного виховання в педагогічному вузі / Олена Дьяур // Молода спортивна наука України: зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. Вип. 6: У 2-х т. – Л. : Вид.дім “Панорама”, 2002. – Т.1. – 442 с.
6. Пильненький В. Характеристика стану здоров'я та фізичного розвитку студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів України / В. Пильненький // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 7: У 3-х т. – Львів: НВФ “Українські технології”. – 2003. – Т. 2. – С. 229-234.

7. Физическая культура студента : учебник / под ред. В.И. Ильинича. – М. : Гардарики, 2000. – 448 с.
8. Філатова З.І. Ціннісні орієнтації та відношення студентів до занять з фізичного виховання в умовах спеціальних медичних груп / З.І. Філатова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – №8. – С. 153.
9. Чаплінський Р.Б. Фізична активність і серцево-судинна система / Р.Б. Чаплінський // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 8: У 4-х т. – Львів: НВФ “Українські технології”. – 2004. – Т. 2. – С. 383.
10. American College of Sports Medicine. 1998. ACSM’s Resource Manual for Guidelines for Exercise Testing and Prescription, 3rd ed. Baltimore Williams & Wilkins.
11. Blair, S.N., A.N. Dunn, B.H. Marcus, R.A. Carpenter, and R. Jaret. 2001. Active Living Every Day. Champaign, IL: Human Kinetics.

**Стаття надійшла до редакції 28.03.2018**

УДК 378.011.3-051:78]:005.963.1

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-255-259

**Л. М. Червонська,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького)

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ- ХОРЕОГРАФІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

### **Анотація**

У статті розглянуто проблему професійної підготовки студентів-хореографів в умовах вищої школи. Розкрито сутність понять “професійна підготовка”, “компетентісний підхід”, “компетентності”. Підготовка студентів до хореографічно-педагогічної діяльності здійснюється комплексно завдяки вивченню психолого-педагогічних та профільних дисциплін. Під час опанування профільних навчальних дисциплін студенти-хореографи набувають загальних та фахових компетентностей. Визначено загальні та фахові компетентності професійної підготовки студентів-хореографів.

**Ключові слова:** професійна підготовка, студенти-хореографи, компетентності, компетентісний підхід.

### **Summary**

The research considers the problem of professional training of students-choreographers in high school conditions. The essence of concepts “professional training”, “competent approach”, “competencies” is revealed. The training of choreographic students for choreographic and pedagogical activities comprehensively through the study of psychological and pedagogical and specialized disciplines is carried out. During the course of mastering specialized disciplines, choreography students acquire general and professional competencies. The general and professional competences of professional training of choreographic students are determined.

**Key words:** professional training, students-choreographers, competencies, competence approach.

**Постановка проблеми.** Професійна підготовка студентів-хореографів в умовах сучасної вищої школи потребує пошуку нових форм, методів та засобів навчання й виховання, які б забезпечили професійне становлення та розвиток майбутнього фахівця. Професійна підготовка студентів-хореографів у педагогічних вищих навчальних закладах – процес тривалий і багатовекторний, який охоплює не лише опанування хореографічних дисциплін, а й різнобічну педагогічну підготовку, необхідну в подальшій хореографічно-педагогічній діяльності. На сьогоднішній день під час навчальної діяльності студентів-хореографів вищих закладів освіти важливе місце займає компетентісний підхід, який характеризується зміщенням акцентів у викладанні на активну самостійну діяльність студентів, зокрема, переорієнтацію процесу навчання на параметри професійних компетентностей. Отже, професійна підготовка студентів-хореографів на основі компетентісного підходу є одним з пріоритетних завдань сучасної вищої школи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У наукових дослідженнях останніх років проблема професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі хореографії

висвітлена у працях Л. Андрощук, Т. Благової, О. Бурлі, О. Мартиненко, Т. Медвідь, О. Таранцева, А. Тарасюк, В. Чуба та ін. Науковці акцентують увагу на тому, що сучасний процес підготовки майбутніх хореографів у вищій школі відбувається на компетентісних засадах, які вимагають визначення, аналізу та систематизації професійних компетентностей хореографів [4, с. 101].

Розкриваючи актуальні проблеми підготовки майбутніх хореографів, Т. Медвідь зазначає, що заклади освіти мистецького спрямування, зокрема хореографії, стикаються з такими проблемами: скорочення аудиторних годин, збільшення годин на самостійну підготовку, зменшення навчальних кредитів, відкриття нових спеціалізацій, введення в науковий план нових навчальних дисциплін, нові форми роботи зі студентами, сучасні вимоги роботодавців до випускників, велика кількість конкурентноспроможних профільних навчальних закладів. Усе це потребує переосмислення форм та методів роботи зі студентами-хореографами [3, с. 62].

А. Тарасюк акцентує увагу на тому, що професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя хореографії базується на розвитку в нього педагогічних здібностей, психолого-педагогічних знань, педагогічного такту, педагогічної техніки, педагогічного оптимізму, практичних педагогічних вмінь і навичок, гуманних загальнолюдських цінностей, серед яких головною є доброта, що втілюється передусім у любові до дітей [7].

Основними стратегічними напрямками у сфері якісного оновлення освіти, на думку Т. Медвідь, є забезпечення високої її якості через розроблення освітніх стандартів, застосування принципів і практики культурно-мистецької освіти для вирішення соціальних і культурних завдань, які постають перед сучасним суспільством. На думку науковця, вирішальним у цьому процесі є перехід від знанневої парадигми до компетентісного підходу в освітній системі, розробка нових профілів освітніх програм та навчальних планів [4, с. 100].

**Формулювання цілей статті.** Мета цієї статті полягає у висвітленні особливостей професійної підготовки студентів-хореографів в умовах сучасної вищої школи. Реалізація мети передбачала вирішення таких завдань:

- розкрити сутність поняття “професійна підготовка”;
- уточнити сутність та зміст понять “компетентності”, “компетентісний підхід”;
- проаналізувати загальні та фахові компетентності, що набувають студенти-хореографи під час професійної підготовки у вищих закладах освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійна хореографічна підготовка розглядається науковцями як система навчання, яка забезпечує майбутніх фахівців особистісними знаннями, вміннями і навичками, що ґрунтуються на взаємодії педагогічної й виконавської майстерності. Професійна підготовка педагогів-хореографів є складним довготривалим процесом, що вимагає не лише досконалого професійного оволодіння технічною майстерністю, але й засвоєння методик викладання дисциплін хореографічного циклу, формування загальнопедагогічних та спеціальних умінь [1, с. 72-75].

Комплексний характер професійної підготовки студентів-хореографів передбачає наявність такої властивості, як професійна мобільність, що дозволяє дуже швидко переключатись з одного виду діяльності на інший, поєднувати виконання різних функцій тощо. Професійна мобільність майбутніх



хореографів базується на компетентнісному підході.

В. Болотов та В. Серіков зазначають, що саме в компетентнісному підході відображено зміст освіти, який не зводиться лише до знаннево-орієнтованого напрямку, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей тощо. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість студента, а розвиток у нього вмінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих ситуаціях [2, с. 8].

Таким чином, компетентнісний підхід розглядається як основа підготовки майбутніх фахівців, що передбачає розвиток в особистості здатності орієнтування в розмаїтті складних ситуацій, вміння прогнозувати результати своєї діяльності і нести за них відповідальність. Компетентності формуються під час опанування студентами різних навчальних дисциплін і оцінюються на різних етапах.

Підготовка фахівців за спеціальністю “Хореографія” в педагогічних вищих навчальних закладах здійснюється комплексно завдяки вивченню психолого-педагогічних та профільних дисциплін. До циклу психолого-педагогічних дисциплін входять такі: “Історія педагогіки”, “Дидактика”, “Теорія виховання”, “Основи педмайстерності”, “Загальна психологія”, “Вікова та педагогічна психологія” та інші. Педагогічна (навчальна і виробнича) практика та науково-практичне стажування студентів-хореографів є одним з найважливіших обов’язкових видів навчальної роботи майбутніх фахівців, що сприяє професійній підготовці студента-хореографа. Педагогічна практика студентів-хореографів у школі проводиться за різними напрямками: знайомство зі школою, класом, окремими учнями; позакласна хореографічно-постановочна робота; хореографічно-просвітницька робота; робота помічником класного керівника; дослідницька робота з психолого-педагогічних дисциплін тощо.

Професійна підготовка студента-хореографа також передбачає вивчення спеціальних профільних навчальних дисциплін, провідними серед яких є: “Теорія та методика викладання українського народного танцю”, “Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю”, “Теорія та методика викладання класичного танцю”, “Теорія та методика викладання бального танцю”, “Мистецтво балетмейстера”, “Історія хореографічного мистецтва”, “Методика роботи з хореографічним колективом”, “Підготовка концертних номерів”, “Теорія та методика викладання сучасного танцю” та інші.

Під час опанування навчальних дисциплін студенти-хореографи набувають загальних та фахових компетентностей, що є динамічним поєднанням знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей [5, с. 8].

До загальних компетентностей відносяться: *інструментальні* (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності); *міжособистісні* (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця); *системні* (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для удосконалення систем, розроблення нових систем) тощо [5, с. 10-11].

У стандарті вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня галузі знань 02 Культура та мистецтво за спеціальністю 024 “Хореографія” визначено 19 фахових компетентностей: здатність розуміти теорію та практику хореографічного мистецтва, усвідомлювати його як специфічне творче зображення дійсності, проектування художньої реальності в хореографічних образах; здатність оперувати професійною термінологією у сфері фахової

хореографічної діяльності; здатність використовувати принципи, методи, форми, засоби, інноваційні технології в організації освітнього процесу в початкових мистецьких та позашкільних навчальних закладах; здатність володіти методикою викладання фахових дисциплін, основними методами хореографічної педагогіки; здатність демонструвати високий рівень володіння танцювальними техніками, виконавськими прийомами, вміти застосовувати їх як виражальний засіб та інші [6, с. 5-7].

Т. Медвідь пропонує такі фахові компетентності студентів-хореографів: *організаційна*, що передбачає здатність організовувати, планувати, контролювати та оцінювати діяльність і взаємодію суб'єктів хореографічного процесу, уміння організувати навчальний процес у хореографічному класі, роботу навчальних та аматорських хореографічних колективів, дитячих танцювальних гуртків; *психолого-педагогічна*, яка забезпечує володіння базовими знаннями з педагогіки і психології та вміннями їх реалізувати у мистецькій і педагогічній діяльності; *мистецтвознавча*, що передбачає здатність застосовувати знання з історії хореографічного мистецтва, законів драматургії, світової художньої культури, історії музики та інших видів мистецтв у професійній діяльності; *музично-інформаційна і технічна*, що забезпечує володіння знаннями з теорії та історії музики, необхідними для роботи в хореографічному класі, музикальність, відчуття метроритму тощо; *методична*, що передбачає здатність застосовувати базові філософські, психолого-педагогічні та методичні знання і вміння на заняттях у хореографічному класі, володіння методикою навчання хореографії, володіння методикою роботи з дитячим хореографічним колективом; *хореографічна*, що охоплює володіння спеціальною хореографічною термінологією, володіння технікою виконання рухів, пластичністю, уміння відтворювати та яскраво демонструвати сценічний образ, володіння технікою виконання та методикою постановки класичного, характерного, історико-побутового, бального, сучасного (модерн, джаз, contemporary dance та інші) танців, здатність проводити тренаж із танцівниками різних вікових груп (екзерсис біля станка; екзерсис на середині зали; відпрацювання окремих хореографічних елементів тощо), здатність підготувати хореографічний колектив до публічного виступу; *художньо-сценічна* – здатність виявляти артистичність, здатність до імпровізації та художньої інтерпретації, сформованість сценічної культури та навичок невербальної комунікації в процесі концертного виступу, здатність до постановки концертних номерів та режисури; *медико-біологічна* – здатність правильно розподіляти різні види фізичних навантажень, здатність застосовувати на практиці знання про фізіологію людини, гігієну, уміння правильно діагностувати природні фізичні дані людини для занять хореографією, володіння методами підготовки танцівника до занять залежно від виду фізичних навантажень, здатність розраховувати фізичні можливості з урахуванням специфіки хореографічних технік, володіння прийомами релаксації [4, с. 103-105].

**Висновки.** Таким чином, представлені компетентності, на нашу думку, є найбільш значущими у процесі професійної підготовки фахівців за спеціальністю “Хореографія”, але не вичерпують усього різноманіття загальних та фахових компетентностей, що набувають студенти-хореографи під час навчання у вищих закладах освіти.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Трансформація системи хореографічної освіти викликає необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців зазначеного профілю, зорієнтованих не тільки на оволодіння певними професійними вміннями та навичками, але й формування властивостей і якостей особистості педагога-хореографа, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності і повноцінної самореалізації в соціокультурній сфері. Саме на цей аспект буде спрямовано наші подальші дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Благова Т.О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Т. О. Благова // Вісник Житомирського державного університету, 2010. – Вип.50. – Серія: Педагогічні науки. – Режим доступу: [http://eprints.zu.edu.ua/4256/1/vip50\\_15.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/4256/1/vip50_15.pdf)
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика [Електронний ресурс] / В. А. Болотов, В. В. Сериков. – 2003. – № 10. – С. 8-14 – Режим доступу: <https://www.twirpx.com/file/555374/>
3. Медвідь Т. А. Актуальні проблеми підготовки майбутніх хореографів. Сучасні стратегії розвитку хореографічної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м.Умань, 16 -17 травня 2015 р.) / ред. кол.: О. В. Дудник, Л. М. Андрощук / Т.А.Медвідь. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – С.62-66
4. Медвідь Т. А. Компетентнісний підхід як основа сучасного процесу підготовки майбутнього хореографа у вищій школі [Електронний ресурс] : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття (14-15 квітня 2016 р., м. Київ) / Т. А. Медвідь – Режим доступу: [http://elibrary.kubg.edu.ua/14533/1/T\\_Medvid\\_2016\\_14\\_04\\_konf\\_IM.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/14533/1/T_Medvid_2016_14_04_konf_IM.pdf)
5. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / Авт.: В. М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова / за ред. В.Г. Кременя. – К. : ДП “НВЦ “Пріоритети”, 2014. – 120 с.
6. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 02 Культура та мистецтво за спеціальністю 024 “Хореографія” / Л. Ю. Цвєткова, В. Ю. Сосіна, С. Г. Забрєдовський, Б. М. Колногузенко, О. В. Лиманська, А. Є. Рєхліцька. – К., 2016 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?q>
7. Тарасюк А. М. Професійна підготовка майбутніх учителів хореографії до роботи у позашкільних закладах освіти / А. М. Тарасюк // Педагогічний альманах: Збірник наукових праць / А.М. Тарасюк. – Херсон : РІПО, 2012. – Випуск 13. – 303 с.

**Стаття надійшла до редакції 14.03.2018**

УДК 371.31.001:004

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-260-266

**О. Б. Шевчук,**

кандидат економічних наук, доцент

(“Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”)

[univinfot@gmail.com](mailto:univinfot@gmail.com)

## **СТВОРЕННЯ ТА ВИКОРИСТАННЯ ВИСОКОЕФЕКТИВНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНОГО НАПРЯМУ**

### **Анотація**

У статті вперше виокремлено і формалізовано основну та 6 допоміжних проблем, які потребують вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку на основі використання інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем; розробки педагогічного підходу, системи принципів, узагальненої архітектури, понятійного апарату, врахування психолого-фізіологічних особливостей тих, хто навчається; розробки системи оцінок ефективності використання нового класу інформаційних систем навчання.

**Ключові слова:** проблеми, педагогічні технології навчання, інтелектуальні системи, експертні навчальні системи, професійна підготовка

### **Summary**

In the article, for the first time, the main and 6 auxiliary problems which require improvement of the professional training of specialists in the field of finance and economics based on the use of intellectual, expert and expert teaching systems; development of pedagogical approach, system of principles, generalized architecture, formalization of the conceptual apparatus, taking into account the psychological and physiological characteristics of those who study; developing a system for assessing the effectiveness of using a new class of information systems learning have been determined and formalized.

**Key words:** problems, pedagogical technologies of training, intellectual systems, expert teaching systems, professional training

**Постановка проблеми.** Глобалізація, входження України у світовий економічний простір, стрімкий розвиток інформаційних технологій, розробка штучного інтелекту тощо, суттєво змінили соціально-економічні та педагогічні вимоги до підготовки фахівців, особливо економічного напрямку. Вимоги певною мірою знайшли своє відображення в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI ст.), “Концепції розвитку економічної освіти” та інше [1-4] і потребують забезпечення суттєвого підвищення освітнього рівня та удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Досягти цього можна тільки на основі розробки та використання нових, високоефективних педагогічних технологій, заснованих на сучасних інформаційних системах навчання, які дозволять майбутнім фахівцям знаходити самостійні рішення в складних проблемних та суперечливих ситуаціях з різним ступенем невизначеності, що зустрічаються в професійній практиці [1; 4-6].

Однак на сьогодні створення таких високоефективних педагогічних

технологій та інформаційних систем є маловивченим [1; 2; 5; 7; 8]. Тому можна стверджувати, що є низка об'єктивних педагогічних проблем, пов'язаних з необхідністю вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку на основі використання сучасних інформаційних технологій навчання. Це робить актуальним проведення досліджень у цьому напрямі.

**Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій.** Проблемам удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, особливо фінансово-економічного напрямку, на основі використання інформаційних технологій навчання, присвячено велику кількість публікацій, монографій, дисертаційних робіт як зарубіжних, так і вітчизняних учених [1; 2; 4; 8-10].

Узагальнюючи праці, в яких розкриваються ці проблеми, можна виділити кілька основних напрямів проведених наукових досліджень:

1) *кібернетичний напрям* – дослідження і розробка методів та систем штучного інтелекту, експертних та експертних навчальних систем, що використовують знання експертів та процедури висновків на їх основі (Дж. Елті (J. Alty), М. Кумбс (M. Coombs), Д. Поспелов, Р. Форсайт (R. Forsyth), Дж. Хинтон (G. Hinton), М. Минский (M. Minsky), Е. Фейгенбаум (Feigenbaum E.), Г. Якобсен (H. Jacobsen), В. Петрушин, Е. Попов, В. Голенков, Г. Рибіна, В. Сороко, О. Журавльов, В. Бурдаєв та інші);

2) *філософський напрям* – філософські аспекти проблем штучного інтелекту, визначення сутності інтелектуальних та експертних систем як філософської категорії (Р. Акоф (R. Askof), У.Р. Ешбі (W. R. Ashby), Дж. Лукас (J.R. Lucas), Р. Пенроуз (R. Penrose), І. Харві (I. Harvey), В. Глушков, О. Дубинський та інші);

3) *інженерно-технічний напрям* – проектування та використання інтелектуальних та експертних систем у різних галузях виробництва для розв'язання складних, важко формалізованих задач та прийняття рішень в умовах різної ступені невизначеності і ризику (Дж. Андерсен (J. Anderson), Е. Вефолд (E. Wefald), Х. Сімон (H. Simon), С. Рассел (S. Russell), П. Норвіг (P. Norvig), В. Петрушин; В. Голенков, Г. Рибіна, В. Сороко, В. Бурдаєв та інші);

4) *педагогічний напрям* – проектування та використання інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем в освіті: оцінка якості навчання (Д. Драг, Б. Едельсон, Р. Левін, Ю. Рамський, О. Спірін, Я. Болюбаш, І. Булах, М. Мруга, І. Філончук та інші); розробка окремих курсів та систем (І. Адамович, Л. Бабанін, В. Берестова, П. Брусиловський, В. Даніелян, О. Заволович, Л. Поспелова, Г. Рибіна, Д. Червік, О. Шудрова, В. Фірстов, Н. Тверезовська, В. Сороко, О. Журавльов та інші); проектування та використання освітнього середовища на основі систем штучного інтелекту, експертних та експертних навчальних систем (С. Литвинова, Н.Т. Тверезовська, В. Пономаренко, С. Яшанов, Ю. Жук, В. Гура, Н. Лавріненко, С. Комлева та інші); інформатизація економічної освіти (Є. Іванченко, М. Коляда, С. Кустовський та інші); розробка педагогічних технологій вивчення економічних дисциплін із активним застосуванням освітніх інформаційних технологій (О. Вербило, Г. Ковальчук, Т. Лимонова, Н. Спрожецька, О. Набока, І. Іванникова, М. Вачевський, Л. Дибкова, Н. Уйсімбаєва, О. Гончарова, П. Клімушин та інші);

5) *психологічний напрям* – психологічні особливості проектування та

використання інформаційних технологій в освіті (Л. Виготський, О. Леонтьєв, П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Давидов, Є. Машбиць, Дж. Андерсен (J. Anderson), Ф. Зімбардо (P. Zimbardo), А. Суригін та інші).

Однак проблеми системного дослідження, розробки та впровадження нового класу інформаційних технологій навчання на основі систем штучного інтелекту, експертних та експертних навчальних систем у процес професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку досліджені недостатньо, низку проблем не формалізовано й не виокремлено, вони залишаються не розв'язаними, а для деяких науковий пошук тільки розпочато [2-4;11;12]. Це вказує на важливість і актуальність проведення досліджень з виокремлення та формалізації системи проблем, пов'язаних з удосконаленням процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку на основі застосування інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем.

**Метою роботи** є теоретичний аналіз, обґрунтування, виокремлення та формалізація системи **основних проблем**, пов'язаних з удосконаленням професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку на основі використання нового класу інформаційних технологій навчання (інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем).

Стрімкий розвиток інформаційних технологій та соціально-економічні перетворення в суспільстві призвели до суттєвих змін в освіті, а саме здійснюється перехід від “використання інформаційних технологій в освіті” до створення “освітніх середовищ, насичених інформаційними технологіями навчання та системами” [4, с. 183]. Цей перехід В. Беспалько у своєму блискучому прогнозі (рис. 1), називав “ерою навчальних автоматів” [13].

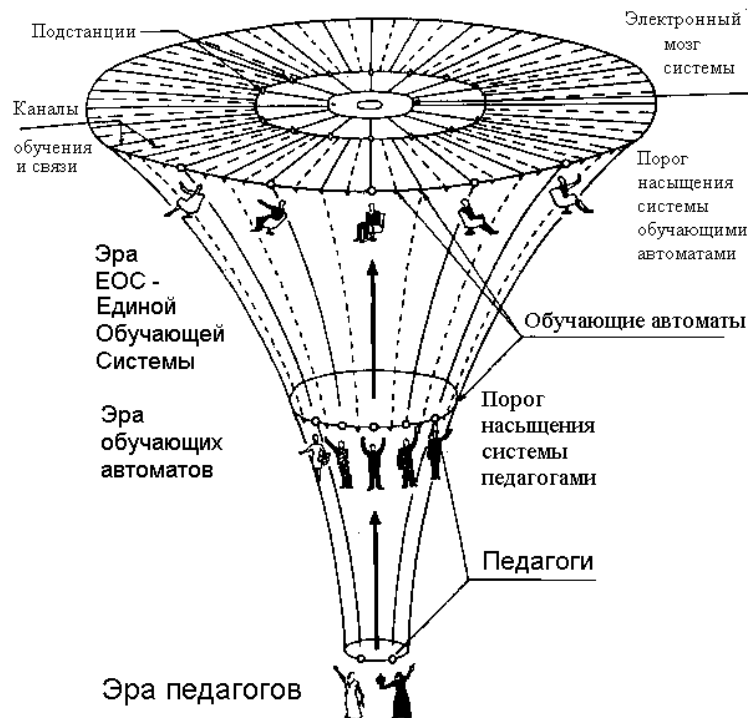


Рис. 1. Прогноз розвитку педагогічних технологій за В. Беспалько [13]

Ю. Биков у монографії “Моделі організаційних систем відкритої освіти” [3] наголошує “Інформатизація суспільства передбачає випереджувальну інформатизацію галузі науки і освіти” [3, с. 40]. Особливо це важливо для

фахівців фінансово-економічного напрямку (економічної освіти), професійна діяльність яких потребує здатності до вирішення професійних завдань сучасного виробництва, обробки значного обсягу економічної інформації, прийняття складних рішень в умовах конкуренції, невизначеності ситуації та інше.

Аналізуючи стан досліджень з проблем професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку, Т. Поясок [2] прямо вказує, що особливо актуальною проблемою сучасної економічної освіти є інформатизація [2, с.152].

Таким чином, усе це детермінує суттєві зміни, нові особливі вимоги та підходи до економічної освіти, на основі яких слід здійснювати професійну підготовку майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку у вищих навчальних закладах України. Такі суттєві зміни вимагають нових педагогічних підходів до побудови процесу їх професійної підготовки, які засновані на активному використанні нового класу інформаційних технологій навчання (інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем).

Теоретичний аналіз цих та інших наукових праць свідчить, що проблема системного дослідження зі створення та використання нового класу інформаційних технологій навчання на основі інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем у професійній підготовці майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю досліджувалась фрагментарно, зокрема, поза увагою вчених залишились такі напрями та проблеми:

1) важливі складові методів та засобів кібернетики, інформатики і психології в проектуванні та використанні інтелектуальних, експертних і експертних навчальних систем;

2) архітектура та методологія проектування систем для педагогічних технологій навчання на основі інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем, особливості їх застосування в професійній підготовці майбутніх економістів;

3) засоби підвищення професійної компетентності майбутніх фахівці, щодо прийняття рішень в умовах з різним ступенем невизначеності в соціально-економічних системах;

4) організаційно-методичні та педагогічні умови впровадження нових інформаційних технологій на основі інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем у процес професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку;

5) створення навчальних та програмно-методичних комплексів для педагогічного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку з використанням інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем.

Таким чином, аналіз теорії та практики професійної підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного напрямку дозволив виявити низку суперечностей між соціальним замовленням сучасного суспільства на високоефективну професійну підготовку фахівців фінансово-економічного напрямку, здатних ефективно вирішувати проблемні та складні економічні ситуації з різним ступенем їх невизначеності, та недостатнім рівнем розробки науково-теоретичних засад їх професійної підготовки. Основні з цих суперечностей представлено на рис. 2 та наведено нижче:

1) наявність суб'єктивних, важко формалізованих складових процесу професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку;

- 2) зростання вимог виробництва до інформаційних технологій навчання в професійній підготовці фахівців фінансово-економічного напрямку;
- 3) потреби враховувати в інформаційних технологіях навчання складні соціально-економічні ситуації з різним ступенем їх невизначеності;
- 4) недостатній рівень розробленості загальної теорії та методів кібернетики, педагогіки і психології у галузі створення та використання інтелектуальних та експертних навчальних систем;
- 5) необхідність удосконалення процесу професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку на основі інтелектуальних та експертних навчальних систем.

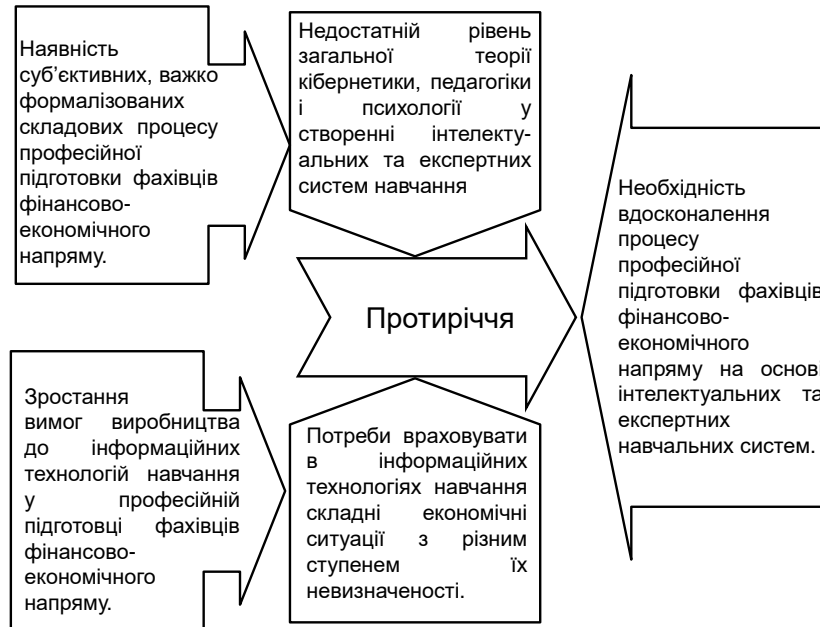


Рис. 2. Головне протиріччя дослідження

Таким чином, головне протиріччя між сучасними вимогами суспільства до високоєфективної професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку у вищих навчальних закладах засобами інформаційних технологій та недостатнім рівнем наукового й методичного дослідження цих питань дозволяє *констатувати* наявність низки проблем і робить актуальним проведення досліджень у цьому напрямку.

Серед них можна виокремити основну й допоміжні проблеми.

**Проблема 1 (основна).** Удосконалення процесу професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку на основі створення та використання нового класу інформаційних технологій навчання – інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем.

Проблема пов'язана з відсутністю загальної теорії, теоретико-методологічного обґрунтування засад створення, використання високоєфективних педагогічних технологій на основі застосування нового класу інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем, які дозволяють враховувати складні, суперечливі ситуації з різним ступенем невизначеності економічної інформації, що наявні в реальній професійній практиці майбутніх фахівців (збільшення обсягів економічної інформації, складність її обробки, поява різних нових видів та систем електронного бізнесу (*E-бізнес, E-business*) тощо).



3 **проблемою 1** тісно зв'язані допоміжні проблеми, основні з яких наведені нижче.

**Проблема 2.** Пов'язана з відсутністю системи принципів та педагогічного підходу, на основі яких необхідно створювати і використовувати новий клас інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем у професійній підготовці фахівців фінансово-економічного напрямку.

**Проблема 3.** Пов'язана з відсутністю узагальненої базової архітектури, на основі якої мають створюватися сучасні інтелектуальні, експертні та експертні навчальні системи професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку.

**Проблема 4.** Не формалізовано понятійний апарат інформаційних технологій навчання на основі нового класу інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем.

**Проблема 5.** Пов'язана з необхідністю врахування психолого-фізіологічних особливостей та емоційного стану тих, хто навчається.

**Проблема 6.** Пов'язана з відсутністю оцінок ефективності використання нового класу інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем у професійній підготовці фахівців фінансово-економічного напрямку.

Отже, з розглянутого характеру протікання особливостей професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку, виявлених протиріч, виокремлених і формалізованих проблем вдосконалення цього процесу на основі створення та використання нового класу інформаційних технологій навчання – інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем, виокремлюється необхідність проведення досліджень з зазначених проблем, що дозволить будувати на їх основі високоефективні педагогічні технології навчання, здатні враховувати збільшення обсягів економічної інформації, складність її обробки, неповноту, появу нових видів та систем електронного бізнесу (*E-бізнес, E-business*).

#### **Основні висновки**

1. Показано, що загальним проблемам підвищення професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку на основі використання нового класу інформаційних технологій навчання (інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем) у педагогіці, психології й кібернетичі приділяється істотна увага, особливо в зарубіжних англійськомовних публікаціях, проте низку проблем не формалізовано й не виокремлено, вони залишаються не розв'язаними, а для деяких науковий пошук тільки розпочато. Це робить актуальним проведення досліджень у вказаному напрямі.

2. Виокремлено і формалізовано основну та 6 допоміжних проблем, що потребують: 1) вдосконалення педагогічного процесу професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку; 2) розробки педагогічного підходу та системи принципів, на основі яких необхідно створювати і використовувати новий клас інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем; 3) розробки узагальненої архітектури, на основі якої мають створюватися сучасні інтелектуальні, експертні та експертні навчальні системи професійної підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку; 4) формалізації понятійного апарату інформаційних технологій навчання на основі нового класу інтелектуальних, експертних та експертних навчальних систем; 5) врахування психолого-фізіологічних особливостей та емоційного стану тих,

хто навчається; б) розробки системи оцінок ефективності використання нового класу інформаційних навчальних систем у професійній підготовці підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку.

3. Розв'язання виокремлених проблем дозволить розробити новий педагогічний підхід та інформаційні системи навчання, що здатні суттєво підвищити професійну підготовку фахівців фінансово-економічного напрямку.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Пономаренко В. С. Проблеми підготовки компетентних економістів та менеджерів в Україні : монографія / В. С. Пономаренко. – Х.: ВД "ІНЖЕК", 2012. – 327 с.
2. Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Поясок Тамара Борисівна. – Київ, 2009. – 559 с.
3. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: [монографія] / В.Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
4. Литвинова С.Г. Теоретико-методичні основи проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.10 / Литвинова Світлана Григорівна ; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання НАПН України. – К., 2016. – 601 с.
5. Тверезовська Н. Т. Проблеми формування інтелектуальних навчаючих систем // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків : ХХПІ, 2001. – № 29. – С. 35-40.
6. Тверезовська Н.Т. Проблеми придбання експертних знань // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків: ХХПІ, 2001. – № 27. – С. 59-65.
7. Жалдак М. І. Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах / М. І. Жалдак // Комп'ютер у шк. та сім'ї. – 2013. – № 3. – С. 8-15.
8. Биков В.Ю. Проблеми та перспективи інформатизації системи освіти в Україні / В.Ю. Биков // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Вип.13 (20). – С. 3-18.
9. Спірін О. М. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ [Електронний ресурс] / О. М. Спірін, М. П. Шишкіна, Ю. Г. Запорожченко // Інформ. технології і засоби навчання. – 2012. – № 1. – Текст. дані. – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/632/483> (дата звернення 22.09.17). – Назва з екрана.
10. Яшанов С. М. Проблеми формування та перспективи розвитку інформаційно-освітнього середовища закладів педагогічної освіти / С. М. Яшанов // Інформатика та інформаційні технології. – Науково-методичний журнал. – 2012. – №2. – С.16-23.
11. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 193 с.
12. Жук Ю.О. Проблеми формування інформаційного середовища навчального закладу [Електронний ресурс] / Ю. О. Жук, О. І. Вольневич // Інформаційні технології і засоби навчання. – Текст. дані. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/286/272> (дата звернення 22.09.17). – Назва з екрана.
13. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Из-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

**Стаття надійшла до редакції 17.03.2018**

УДК 378.041.046 – 021.66

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-267-271

**К. Й. Щербакова,**

кандидат педагогічних наук, професор  
Маріупольський державний університет  
(vladimirsherbakov@ukr.net)

**Н. М. Щербакова,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Бердянський державний педагогічний університет  
(vladimirsherbakov@ukr.net)

## **ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ**

### **Анотація**

Характеризуються особливості організації навчального процесу студентів магістратури в контексті опанування ними навичками самостійної роботи. Процес навчання розглядається як структурно-функціональна модель, що включає такі елементи: мета, особливості організації навчального процесу, зміст і форма самостійної роботи та результат.

**Ключові слова:** андрагогічна модель, самостійна робота студентів, організація навчального процесу в закладах вищої освіти.

### **Summary**

The article describes peculiarities of organization of educational process of magistrates students in the context of using by them habits of independent work.

**Key words:** andragogichna model, independent work students, organization of educational process, Institution Higher Educational.

У сучасній педагогічній освіті особливої актуальності набуває проблема підготовки фахівців в умовах навчання в магістратурі. При цьому головними завданнями у визначеній проблемі є засвоєння соціально-особистісного, загальнонаукового, інструментально-технологічного та професійного досвіду, що забезпечить їм можливість вирішувати в єдності навчальні, наукові та методичні проблеми. Важливим в організації відповідного освітнього процесу в магістратурі є створення умов для активної самостійної роботи студентів, що забезпечить засвоєння ними динамічних знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь та визначатиме здатність майбутніх фахівців успішно здійснювати подальшу навчальну й професійну діяльність. Відповідно до цього вважаємо, що й освітній процес студентів магістратури має спиратися особливу структурно-функціональну модель підготовки фахівців, у якій провідна роль належить їх самостійній роботі.

Проблема організації самостійної роботи студентів привертає увагу багатьох учених, зокрема І. Архангельського, Н. Батечко, В. Бенери, В. Буряка, І. Зимньої, В. Загвязинського та інших. У своїх дослідженнях науковці зазначають, що цей вид діяльності необхідно розглядати як підґрунтя формування професійної та інноваційної готовності майбутніх фахівців. Самостійна робота студентів (СРС) використовується у двох значеннях: широкому – як активна пізнавальна творча діяльність, яка має місце в будь-якому виді освітньої діяльності, та більш вузькому значенні – як один з видів

навчальних занять. Дослідники (І. Зимня, В. Загвязинський та інші), характеризуючи самостійну роботу як специфічну форму навчальної діяльності, наголошують на тому, що вона організовується самим суб'єктом учіння відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів, у найбільш зручний та раціональний, на його думку, час і здійснюється під опосередкованим керівництвом викладача. С. Архангельський вважає самостійну роботу студентів особливістю методики навчання у вищій школі, основним завданням якої є вміння здобувати шляхом власних пошуків наукові знання і активного інтересу до їх здобуття.

Самостійну роботу як основний вид навчальної діяльності магістрантів розглядає В. Бенера, наголошуючи на її здійсненні відповідно до сучасних тенденцій в освіті.

Мета статті: обґрунтувати теоретичні засади самостійної роботи студентів магістратури, розробити структурно-функціональну модель її організації та довести вплив СРС на професійну готовність фахівця.

Якість професійної підготовки майбутніх магістрів безпосередньо залежить від основних підходів до організації освітнього процесу, які використовуються в закладах вищої освіти. Серед них маємо виокремити, по-перше, *нормативно-законодавчий підхід*, який характеризує підготовку фахівців до роботи в конкретному науковому колі, спираючись на державні й спеціальні професійні стандарти, що відображають загальні й національні здобутки прогресивної педагогічної практики вищої школи, орієнтують на необхідні професійні якості й характеристики діяльності фахівців.

По-друге, важливим є *діяльнісно-технологічний підхід*, який забезпечує ціннісно-смыслову сферу діяльності майбутніх магістрів та передбачає удосконалення змістового компонента їх професійної підготовки. Саме такий підхід сприяє розвитку професійної мотивації, оволодінню сучасними інформаційними технологіями, опануванню вміннями самостійної діяльності.

По-третє, *контрольно-моніторинговий підхід*, який дозволяє сформувати в майбутніх магістрів уміння за допомогою інструментарію педагогічного вимірювання своєчасно отримувати «зворотній зв'язок», якісну інформацію про зміни в рівнях підготовки студентів до професійної діяльності в закладах освіти. Така організація освітнього процесу відповідає андрагогічній моделі (освіта дорослих) й орієнтує заклади вищої освіти на переосмислення і значну перебудову усього педагогічного процесу.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що професійна підготовка студентів магістратури має певні особливості, одна з них – спрямованість навчання на науку та її розвиток. Майбутні магістри оволодівають готовими науковими знаннями, й водночас – методами науки. Це стимулює їх на постійний науковий пошук та поступове зближення навчальної й наукової діяльності. Постійна співпраця, співтворчість студентів магістратури з викладачами, як правило, вченими, мотивує їх на самостійну експериментальну працю. Отже, самостійна навчальна робота поєднується з дослідницькою.

Професійна підготовка фахівців у магістратурі (і за змістом, і за формою навчання) має чітку спрямованість на формування в них особистісних якостей майбутніх викладачів, науковців або організаторів системи освіти. У педагогіці такий підхід називають *контекстним*.

Розробка нової політики держави в галузі освіти дорослих потребує

аналізу і визначення змісту категорії “безперервна освіта”. Аналіз уявлень про феномен безперервності дозволяє в основу тлумачень покласти сучасний сенс та зміст багатозначного поняття “освіта” як способу трансляції та зрощування норм культури, соціальної практики, індивідуальної діяльності людини і з засвоєння нею картини світу.

У сучасній європейській гуманістичній культурі безперервна освіта розглядається в межах процесів розвитку. Безперервна освіта не окрема, а як загальна категорія в межах розвитку досліджуються з трьох позицій: з позиції людини – як освіта протягом життя; з позиції сфери освіти – як відкрита освіта, що створює умови для особистісно-професійного розвитку людини, груп людей, суспільства в цілому; з позиції позаосвітньої сфери – як випереджальна підготовка фахівців і професіоналів для активного життя в позаосвітніх системах діяльності [4, с. 17-21].

Основними критеріями сучасного навчального процесу в закладах вищої освіти є поступовий і обов’язковий перехід навчання, його змісту на вищий теоретичний рівень та посилення уваги до організації самостійної роботи студентів. Організуючи навчальний процес, наша увага зосереджувалася на забезпеченні спрямованості змісту навчання на зв’язок з наукою шляхом самостійного розв’язання проблем. При цьому важливим було інтегрувати самостійну роботу в усі форми навчального процесу (аудиторні та позааудиторні).

На основі декомпозиції самостійної роботи студентів нами були виокремлені такі її складові: мета, особливості організації навчального процесу, зміст і форма самостійної роботи та результат. Це дозволило нам побудувати структурно-функціональну модель, яка відображена на рис. 1:



**Рис. 1. Структурно-функціональна модель організації СРС у магістратурі**

Основними умовами підвищення ефективності освітнього процесу ми вважали формування відповідної мотивації до самостійної роботи з боку

студентів; розкриття цінності знань з позиції методології, теорії, наукових шкіл, практики; розвиток у студентів звички наполегливо й відповідально працювати, критично аналізувати інформацію, виробляти і відстоювати власне бачення у вирішенні наукових проблем. Крім того, самостійну роботу ми розглядали як процес, що забезпечує прогресивні зміни в особистості майбутнього магістра. Ці зміни, перш за все, стосується специфіки його особистісних якостей: мотивованість, компетентність, відповідальність, креативність, організованість, ініціативність тощо. У процесі самостійної роботи створюються умови для накопичення досвіду професійної діяльності, в якій важливе значення мають проєктувально-цільові, діагностичні, дидактичні, аналітичні, організаційно-методичні, комунікативні, стимуляційно-регулятивні, контрольні-оцінювальні та рефлексивні уміння. На формування таких умінь було спрямовано нашу роботу.

Так, вивчаючи навчальну дисципліну “Методологія та організація наукового дослідження”, студенти отримували завдання різного рівня складності. Наприклад, розкрийте зв'язок між методологічною та теоретичною основою дослідження; доведіть необхідність дотримання принципу єдності історичного, логічного; розробіть структурно-функціональну модель емпіричних методів дослідження тощо.

При цьому майбутні магістри добре орієнтувалися в тому, що проблемні завдання виконують у навчальному процесі потрібну функцію: вони є початковою ланкою процесу засвоєння нових знань; забезпечують накопичення відповідних умінь роботи з науковою інформацією; є основним засобом самоконтролю й самовдосконалення майбутнього фахівця.

Самостійна робота студентів магістратури розглядалася нами як інтеграційний фактор. Різні види самостійної роботи передбачалися під час організації усіх форм навчального процесу: лекцій, семінарських, практичних і лабораторних занять. Так, одним із важливих критеріїв лекції вважалася підготовка майбутнього викладача реалізовувати стрижневу гуманістичну ідею про творчу співпрацю педагога зі студентами в контексті емоційної взаємодії. Працюючи в тісному контакті зі студентами, викладач має можливість активізувати їх мисленнєву діяльність за рахунок спільного вирішення проблемних питань, створення проблемних ситуацій; акумулювати значний обсяг теоретичних знань з урахуванням новітніх досягнень; відображати зв'язок з іншими науками; скеровувати студентів у масиві наукової інформації.

Семінарські, практичні і лабораторні заняття, як правило, передбачають пізнавальну самостійність студентів, що забезпечує високий результат у їх професійній підготовці.

Так, на семінарських заняттях викладач організовує дискусію за певним планом на матеріалі попередньо вивчених тем, перелік яких визначається робочою програмою з навчального предмета. Структура семінарського заняття включає такі елементи: тема, мета заняття, завдання для самостійної роботи студентів (аналіз літератури, спостереження, експериментування тощо), питання для обговорення (план дискусії), індивідуальні навчально-дослідні завдання (практичні, творчі), методичні рекомендації для підготовки студентів до заняття, література (базова, додаткова).

Готовність до активної роботи на занятті є важливим показником рівня сформованості в них навичок самостійної роботи. Для виступу на семінарському занятті студенти готують тези, схеми, моделі, проєкти. На

кожному занятті викладач оцінює роботу студентів. Додатковими балами оцінюється участь студентів у дискусії (короткі виступи), їх уміння формулювати і відстоювати свою позицію.

На лабораторних заняттях майбутні фахівці під керівництвом викладача проводять природні або імітаційні експерименти чи досліди в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях або аудиторіях. На таких заняттях у студентів магістратури формується науковий світогляд; уміння пізнавати природу педагогічних явищ; знання про наукові методи пізнання; переконання в тому, що наукові теорії відображають об'єктивну реальність, а практика є критерієм перевірки теоретичних положень; уміння організовувати експеримент у лабораторних умовах; науковий інтерес до науково-дослідної діяльності кафедри; практико орієнтовані знання про майбутню професію. Структура лабораторного заняття, як правило, включає такі структурні компоненти: вступна, основна, заключна, підсумкова частини.

Аналіз власного досвіду організації самостійної роботи студентів магістратури засвідчив, що її інтеграція в процес підготовки фахівців у закладах вищої освіти дозволяє сформулювати необхідні для їх майбутньої професійної діяльності вміння: виділяти проблему й бачити в ній протиріччя; визначати мету, формулювати завдання, доцільно обирати методи їх розв'язання; виділяти конкретні ситуації у виучуваній проблемі; формулювати гіпотезу, ставити близькі й далекі цілі; вміння працювати з науковою інформацією, проявляти мобільність; розробляти структурно-функціональні моделі й алгоритми їх реалізації; здійснювати перспективне планування, самостійно робити висновки; проявляти рефлексію. Опанування цими вміннями залежить від того, яке місце в навчальному процесі ЗВО матиме самостійна робота.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження – удосконалення побудови освітнього процесу в закладах вищої освіти та місце в ньому самостійної роботи як системи.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бенера В. Є. Розвиток вітчизняного досвіду організації самостійної роботи студентів у сучасній практиці вищої школи України / В. Є. Бенера // Актуальні проблеми гуманітарної освіти : зб. наук. праць / [за ред. А. М. Ломаковича, В. Є. Бенери]. – Кременець : ВЦ КОГПІ ім. Тараса Шевченка, 2015. – Вип. 12. – С. 3–7.
2. Батечко Н. Г. Особливості організації самостійної роботи магістрантів – майбутніх викладачів вищої школи / Н. Г. Батечко. // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2014. – № 3-4. – С. 46-51.
3. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Професійна освіта” / І. М. Шимко. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
4. Щедровицкий Г. П. Очерки по философии образования (статьи и лекции) / Г. П. Щедровицкий. – М. : Эксперимент, 1993. – С. 17–21., с. 17–21.
5. Щербакова К. Й. Методологія та організація наукового дослідження : навч. посіб. / К. Й. Щербакова, Н. М. Щербакова. – Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2017. – 190 с.
6. Щербакова Н. Професійна підготовка педагога в умовах навчання в магістратурі / Н. Щербакова // XSH International scientific conference “The modern science, business and education” – julu, 03 -04. – Varna Universiti of Menegement, Bulgaria, 2017. – С. 267- 273.

*Стаття надійшла до редакції 03.04.2018*

## ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 37.034

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-272-277

О. Ю. Пономарьова,

здобувач

(Київський університет Бориса Грінченка)

[moshel70@ukr.net](mailto:moshel70@ukr.net)

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СТАРШОКЛАСНИКІВ

#### Анотація

У статті розглянуто педагогічні умови виховання толерантності старшокласників. Розкрито сутність поняття “умова”. Окреслено різноманітні підходи науковців щодо педагогічних умов виховання толерантності школярів. Подано широкий спектр педагогічних умов виховання толерантності, орієнтованих на розвиток різних компонентів толерантності, оновлення різних форм учнівського самоврядування, розвиток навичок комунікації та співпраці учнівської молоді, а також спрямованих на розвиток міжособистісної толерантності. На основі узагальнених результатів дослідження виокремлено найбільш ефективні педагогічні умови щодо виховання толерантності у старшокласників.

**Ключові слова:** толерантність, умови, педагогічні умови, виховання толерантності.

#### Summary

The article deals with the pedagogical conditions for upbringing tolerance in senior school pupils. The essence of the concept “condition” is revealed. Different approaches by scientists on the pedagogical conditions for upbringing tolerance in senior school pupils are determined. A wide range of pedagogical conditions for upbringing tolerance and various components of tolerance are shown.

Given various forms of student’s self-management, which develop communication and cooperation skills for young personality.

**Key words:** pedagogical conditions, upbringing, tolerance, senior school pupils.

**Постановка проблеми.** Питання виховання толерантності молоді на сучасному етапі розвитку України має надзвичайну актуальність, адже саме зараз наша країна перебуває в активному процесі трансформації, проходить нелегкий шлях культурного й духовного відродження. Усе це ставить перед закладами середньої освіти певні вимоги щодо забезпечення високого рівня розвитку моральних якостей підростаючої особистості, серед яких однією з найважливіших є толерантність. Виховання толерантності старшокласників здійснюється в організованому навчально-виховному процесі, успішність якого залежить від створення педагогічних умов, шляхів та принципів їх упровадження.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема толерантності, створення педагогічних умов і виховання була висвітлена в наукових працях Т. Авксентьевої, А. Алексюка, В. Андреева, І. Беха, І. Бойчук, О. Бражнич, С. Брунової, Л. Маслак, А. Найна, М. Нарійчука, С. Ожегова, О. Пехоти, П. Підкасистого, Г. Пономарьової, В. Тернопільської та ін. До проблеми окреслення педагогічних умов виховання толерантності у своїх роботах звертались О. Ашихміна, О. Брянцева, О. Волошина, Я. Довгополова,



П. Комогоров, О. Матвієнко, Т. Мельник, Н. Рогова, Ю. Тодорцева, Г. Шеламова та ін.

**Метою** статті є розгляд педагогічних умов виховання толерантності старшокласників.

**Виклад матеріалу.** Зазначимо, що різноманітні джерела різноаспектно розкривають сутність поняття “умова”, визначаючи її як “вимогу, що висувається однією із сторін; як усний або письмовий договір про що-небудь; правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; обставини, за яких відбувається що-небудь” [4]; “обстановку, у якій здійснюється що-небудь; обставини, при яких відбувається що-небудь; обов’язкові обставини, передумови, що визначають, зумовлюють існування чого-небудь” [3]; “необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь” [10].

В енциклопедичному словнику поняття “умова” розглядається як “сукупність чинників, що впливають на кого-небудь, що-небудь; створюють середовище, в якому відбувається щось. Умова характеризує постійні чинники суспільного, побутового та іншого оточення” [12, с. 298, 625].

У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” “умова” визначається як вимога, що висувається однією із сторін; усний чи письмовий договір про що-небудь; правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; обставина, яка уможливорює здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь” [1, с. 1295].

Отже, можемо зазначити, що умова є чинником, завдяки якому виникає й існує річ або процес. Вона також є сукупністю форм, методів, прийомів, які впливають на процес виховання толерантності старшокласників.

Тож, І. Свириденко визначає педагогічні умови як обставини, що сприяють розвитку або гальмуванню навчально-виховного процесу, комплекс засобів, які створюються в навчальному закладі для ефективного здійснення освітнього процесу [11].

Водночас Л. Гринкруг зауважує, що впровадження принципу толерантності в діяльність учасників освітнього процесу передбачає організацію умов, які сприяють формуванню психологічних установок толерантної свідомості його учасників, надають можливість для особистого розвитку без будь-якої дискримінації; встановлюють відносини відкритості, уваги один до одного і солідарності, захищеність усіх учасників від різних джерел нетерпимості, насильства й відчуження [2, с. 69].

Підкреслимо, що однією з провідних рис, притаманною особистості, є саме толерантність [7; 13; 14; 15; 17; 18; 19; 20; 21], тоді як проблема формування навичок такої поведінки виявляється у формі діалектичної єдності кардинально протилежних категорій: схильність до критичних висловлювань (стриманість у негативних оцінках); скептицизм до інформації, що надходить із зовнішніх джерел (здатність сприйняти точку зору співбесідника); обстоювання власної думки (здатність погодитись з тим, хто наводить неспростовні конкретні докази).

Цікавим для нашого дослідження виявилось визначення та обґрунтування вітчизняними науковцями педагогічних умов, які підвищують та сприяють формуванню толерантності, а саме: оновлення навчальної інформації з психології толерантності; тренування та набуття аналітичних

умінь, конструювання і презентації способів розв'язання конфліктних педагогічних ситуацій засобами техніки вчителя-фасилітатора; створення ситуацій успіху; рух до демократизації шкільного життя, що, у свою чергу, сприятиме забезпеченню самостійності, утвердженню терпимості, підвищенню поваги до людей з іншою точкою зору; надання свободи вибору й усвідомлення відповідальності [14] завдяки оновленню форм шкільного самоврядування; зорієнтованість на особистісний підхід у вихованні; формування потреб в емоційному контакті з оточуючими.

Слід зазначити, що кожний автор визначає термін “педагогічні умови” залежно від завдань, що розв'язуються в конкретному дослідженні. Але загальним для всіх дефініцій є те, що умови, визначені авторами, спрямовані на вдосконалення управління взаємодією учасників педагогічного процесу при розв'язанні конкретних дидактичних завдань з виховання толерантності в учнів певної вікової категорії.

Отже, до педагогічних умов дослідниками та вченими були віднесені такі, які цілеспрямовано організовуються у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів і забезпечують його ефективне функціонування. При цьому важливим аспектом виступає сукупність певних обставин, послідовність дій, що створюються у виховному процесі [6] та позитивно впливають на формування особистості.

Узагальнюючи вищевикладене, ми дійшли висновку, що *педагогічні умови – це комплекс необхідних обставин, які сприяють ефективному досягненню поставленої мети та реалізація яких сприятиме вирішенню окреслених нами завдань під час виховання толерантності старшокласників у процесі самоврядування.*

На основі аналізу науково-педагогічних досліджень нами було виділено такі педагогічні умови виховання толерантності в старшокласників: 1) *формування виховного середовища*, що активізує засвоєння учнями толерантності в особистісних взаєминах; 2) *забезпечення єдності знань*, мотиваційно-ціннісних суджень та практичних дій старшокласників щодо толерантності в особистісних взаєминах; 3) *розвиток самоврядування* для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів, виявлення ними толерантності, розуміння суспільної та суб'єктивної необхідності й важливості дотримання толерантних норм у власній поведінці на основі взаєморозуміння та партнерської взаємодії; 4) *відбір педагогічно доцільних форм, методів, засобів виховання толерантності в особистісних взаєминах старшокласників*; 5) *навчально-методичне та організаційно-технічне забезпечення виховного процесу*; 6) *залучення учнів до розв'язання практичних моральних ситуацій*, які вимагали б від особистості прояву толерантності, ініціативи, самостійності та відповідальності; 7) *залучення юнаків і дівчат до колективного обговорення морально-етичних дилем [9], пов'язаних із виявленням толерантності в особистісних взаєминах в реальних життєвих ситуаціях*; 8) *використання групових форм виховної взаємодії, які забезпечують систематичну демонстрацію учнями толерантних вчинків, що перевищують їхній актуальний рівень морального розвитку*; 9) *застосування педагогічної підтримки старшокласників у моральному самовизначенні, вияві толерантності*; 9) *виховання юнаків і дівчат за індивідуально розробленим алгоритмом*; 10) *створення сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському*

середовищі; 11) формування в учнів позитивних мотиваційних установок на спілкування, взаємодію, необхідність виявлення толерантності в особистісних взаєминах.

Для визначення рівня значущості виділених педагогічних умов нами було запропоновано групі експертів, до якої входили класні керівники старших класів, визначити найбільш значущі умови виховання толерантності старшокласників на основі розробленого нами опитувальника, який дав змогу виокремити найбільш пріоритетні методом математичної статистики та визначення середньозваженої оцінки результатів вибору респондентів.

До таких умов ними було віднесено: 1) формування виховного середовища, що активізує засвоєння учнями толерантності в особистісних взаєминах; 2) розвиток самоврядування для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів, виявлення ними толерантності, розуміння суспільної та суб'єктивної необхідності й важливості дотримання толерантних норм у власній поведінці на основі взаєморозуміння та партнерської взаємодії; 3) залучення учнів до розв'язання практичних моральних ситуацій, які вимагали б від особистості прояву толерантності, ініціативи, самостійності та відповідальності; 4) застосування педагогічної підтримки старшокласників у моральному самовизначенні, вияві толерантності, що свідчить про вибір респондентами найбільш значущих, на їх думку, умов виховання толерантності. На нашу думку, такий вибір зумовлений позицією педагогів, що в згуртованому учнівському середовищі, де панує взаємоприйняття один одного, взаємоповага, взаєморозуміння, взаємодопомога, щирість та відвертість, засвоєння юнаками й дівчатами толерантності відбувається шляхом стимулювання осмислення толерантності, а це можливо лише за умови створення відповідного виховного середовища.

Учнівське самоврядування в межах нашого дослідження розглядається як спрямованість на організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії його учасників. Ефективно організоване самоврядування створює для учнів простір для виявлення ними толерантності, відповідальності, надійності в особистісних взаєминах, розвиває вміння об'єктивно оцінювати як власні вчинки, так і інших людей, приймати думку за умови відмінності від власної, доходити компроміс задля позитивного результату спільної діяльності. Залучення учнів до розв'язання практичних моральних ситуацій, на думку вчителів, дасть змогу поглибити розуміння старшокласниками сутності толерантності особистості, механізмів її прояву; особливостей особистісних взаємин, усвідомити необхідність виявляти толерантність у повсякденному житті, формує в юнаків і дівчат внутрішнє переживання толерантності як особистісної цінності.

Педагогічна підтримка учнів у моральному самовизначенні, вияві вчинку (толерантності) сприяє створенню сприятливих умов для розвитку моральної свідомості юнаків і дівчат, формуванню здатності до самостійних дій і морального самовизначення. На нашу думку, цей пункт варто включити до формування виховного середовища, не виокремлюючи в окрему педагогічну умову.

**Висновки.** Таким чином, з огляду на теоретичне вивчення наукової літератури, аналіз результатів опитування респондентів, основними педагогічними умовами виховання толерантності старшокласників визначаємо: формування виховного середовища, що активізує прояв учнями толерантності в особистісних взаєминах; розвиток самоврядування на основі

партнерської взаємодії та залучення учнів до розв'язання практичних моральних ситуацій, які вимагали б від особистості розуміння нею необхідності прояву толерантності у взаєминах. Отже, **перспективними для подальших досліджень** ми вбачаємо вивчення шляхів виховання толерантності в процесі формування виховного середовища в умовах середнього закладу освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
2. Гринкруг Л. С. Принцип толерантности и критерии его реализации в деятельности участников образовательного процесса в вузе / Л. С. Гринкруг // *Фундаментальные исследования*. – 2008. – № 2. – С. 68–70.
3. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2004. – 576 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти: Затв. Указом Президента України від 27 квіт. 2002 р. № 347 // *Освіта*. – 2002. – 24 квітня – 1 травня (№ 26). – С. 2–4.
5. Петько Л.В. Виховний потенціал методу ситуаційного аналізу (“Case study” method) у формуванні професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л. В. Петько // *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання : зб. наук. пр. ; за ред. академіка В.І.Бондаря*. – К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2015. – Вип. 27. – С. 133–140.
6. Петько Л.В. Особистість. Соціум. Навчальне Середовище / Л.В. Петько // *Гуманітарний вісник ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди”*. Педагогіка. Психологія. Філософія : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 35. – С. 101–109.
7. Петько Л.В. Філософсько-лінгвістичні ідеї розуміння міжлюдської комунікації у соціальному середовищі / Л.В. Петько // *Наукові записки Національного університету “Острозька академія”*. Серія “Філологічна” : зб. наук. праць / укл. І.В.Ковальчук, Л.М.Коцюк, С.М.Новоселецька. – Острог : Вид-во Національного ун-ту “Острозька академія”, 2015. – Вип. 53. – С. 309–312.
8. Петько Л.В. Формування духовних цінностей студентської молоді шляхом створення професійно спрямованого іншомовного навчального середовища в умовах університету (на прикладі вивчення англійською мовою новели О'Генрі “Останній листок”) / Л.В.Петько // *Проблеми освіти: наук. зб. / засн. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти*. – К. : ПП Лисенко М.М., 2014. – № 79. – С. 302–307.
9. Петько Л.В. Формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету шляхом розгляду моральних орієнтирів студентів / Л.В.Петько // *Педагогічний альманах: зб. наук. пр. ; редкол. В.В.Кузьменко та ін.* – Херсон : КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”, 2016. – Вип. 29. – С. 164–172.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.283, с. 442
11. Свириденко І. М. Педагогічні умови виховання вірності в особистісних взаєминах студентів вищих навчальних закладів: дис... на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : [спец.] 13.00.07/ Свириденко Ірина Миколаївна. – Житомир, 2012. – 250 с.
12. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 4-е. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 1600.
13. Тернопільська В.І. Психологія для старшокласників: соціально-комунікативний аспект : навч. посіб. / В.І.Тернопільська. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 308 с.
14. Тернопільська В.І. Відповідальність особистості: гуманітарний аспект / В.І.Тернопільська // *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2004. – № 14. – С. 47–50.
15. Тернопільська В.І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження : монографія / В.І.Тернопільська. – Вид.-во ПП “Рута”, 2008. – 300 с.
16. Тернопільська В.І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Тернопільська Валентина Іванівна. – К., 2009. – 573 с.

17. Тернопільська В.І. Толерантність як детермінанта формування соціальної активності особистості / В. І. Тернопільська, О. Г. Литвиненко, О.Ю. Пономарьова // Topical issues of social pedagogy: Collective monograph. – CARICOM, Barbados, 2017.

18. Тернопільська В.І. Теоретичні засади реалізації ціннісного підходу у вихованні особистості / В. І. Тернопільська // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – 2016. – Вип. 88. – Ч. 2. – С. 118–121.

19. Тернопільська В.І. Толерантність як складова соціально-комунікативної культури особистості / В. І. Тернопільська // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І.Франка. – 2008. – № 40. – С. 92–95.

20. Kovalynska I.V. A Survey of multicultural education in Ukraine: state approach / I. V. Kovalynska, V. I. Ternopil'ska // Science and practice: Collection of scientific articles. – Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. – P. 256-259.

21. Pet'ko L. Multicultural upbringing of students and the formation of professionally oriented foreign language teaching environment / L. Pet'ko // Perspectives of research and development : Collection of scientific articles. – SAUL Publishing Ltd, Dublin, Ireland, 2017. – P. 164–170.

**Стаття надійшла до редакції 17.03.2018**

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Андрощук І. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Хмельницький національний університет);

**Бянь Лулу** – аспірант (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка);

**Вакалюк Т. А.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Житомирський державний університет імені Івана Франка);

**Вербівський Д. С.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Житомирський державний університет імені Івана Франка);

**Войтовська О.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова);

**Галецький С.М.** – викладач (Національний університет “Острозька академія”);

**Гладун Т. О.** – аспірант (Луганський національний університет імені Тараса Шевченка);

**Дружененко Р. С.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Київський університет імені Бориса Грінченка);

**Заболотний В. Ф.** – доктор педагогічних наук, професор (Вінницький державний педагогічний університет);

**Ігнатенко С. А.** – старший викладач (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова);

**Коновальська Л. О.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянський державний педагогічний університет);

**Косенко Ю. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Маріупольський державний університет);

**Кулик О. Д.** – кандидат педагогічних наук, доцент (ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”);

**Кулінка Ю. С.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Криворізький державний педагогічний університет);

**Литвиненко О. Г.** – здобувач (Київський університет імені Бориса Грінченка);

**Мисліцька Н. А.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Вінницький державний педагогічний університет);

**Мінгальова Ю. І.** – асистент (Житомирський державний університет імені Івана Франка);

**Несторенко Т. П.** – кандидат економічних наук, доцент (Бердянський державний педагогічний університет);

**Ніконенко Т. В.** – старший викладач (Бердянський державний педагогічний університет);

**Онипченко О. І.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Комунальний заклад “Харківська гуманітарно-педагогічна академія” Харківської обласної ради);

**Остенда Ж.** – студент (Вища технічна школа в Катовіцах (Польща);

**Остенда О.** – PhD (Вища технічна школа в Катовіцах (Польща);

**Павленко Є. А.** – старший викладач (Маріупольський державний університет);

**Петько Л. В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова);

**Пономарьова О. Ю.** – здобувач (Київський університет Бориса Грінченка);

**Рижкова С. В.** – кандидат педагогічних наук (ДВНЗ “Донбаський державний педагогічний університет”);

**Рубель І. С.** – аспірантка (ДЗ “Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”);

**Савош В. О.** – кандидат педагогічних наук (Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти);

**Сальник І. В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка);

**Сахарова О. М.** – аспірантка (Миколаївський національний університет імені В.О.Сухомлинського);

**Семеняко Ю. Б.** – аспірант (Бердянський державний педагогічний університет);

**Сизоненко І. Г.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянський державний педагогічний університет);

**Сікора Я. Б.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Житомирський державний університет імені Івана Франка);

**Смаковський Ю. В.** – старший викладач (Бердянський державний педагогічний університет);

**Спірін О. М.** – доктор педагогічних наук, професор (Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України);

**Тернавська Л. М.** – викладач (Бердянський університет менеджменту і бізнесу);

**Толстова О. В.** – асистент (Житомирський державний університет імені Івана Франка);

**Тургенєва А. О.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянський державний педагогічний університет);

**Цибульська В. В.** – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини);

**Червонська Л. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Мелітопольський

державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького);

**Чеховська О. Л.** – дисертант (Придністровський державний університет ім. Т. Г. Шевченка);

**Шевчук О. Б.** – кандидат економічних наук, доцент (“Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”);

**Щербакова К. Й.** – кандидат педагогічних наук, професор (Маріупольський державний університет);

**Щербакова Н. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянський державний педагогічний університет);

**Ярова О. Б.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянський державний педагогічний університет);

**Ярощук Л. Г.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Бердянський державний педагогічний університет).



## **ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ**

### **Технічні вимоги до оформлення статті:**

- Обсяг статті – 8–12 повних сторінок.
- Стандарти: папір формату А4, шрифт набору Times New Roman, кегль 14 pt, міжрядковий інтервал – 1.5, всі поля – 2 см. Сторінки без нумерації (нумеруються олівцем на звороті). Параметри абзацу: перший рядок – відступ 1,25 см, відступи зліва і справа – 0 мм.
- Текст набирається без переносів, на всю ширину сторінки. Допускається виділення ключових понять напівжирним шрифтом, цитат – курсивом. Необхідно використовувати прямі лапки (парні – “...”). При наборі тексту потрібно розрізняти символи дефісу (-) та тире (–).

### **Матеріали розташовуються в такій послідовності:**

- 1) індекс УДК (окремий абзац з вирівнюванням по лівому краю);
- 2) прізвище та ініціали автора / авторів (окремий абзац з вирівнюванням по центру);
- 3) науковий ступінь, або аспірант / магістрант (окремий абзац з вирівнюванням по центру);
- 4) місце роботи / навчання: назва установи, населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи); всі дані про місце роботи – окремий абзац з вирівнюванням по центру;
- 5) електронна адреса (окремий абзац з вирівнюванням по центру);
- 6) назва статті (великими літерами, напівжирний шрифт, окремий абзац без відступів першого рядка з вирівнюванням по центру);
- 7) анотації статті (по 500 друкованих знаків кожна) та ключові слова подаються двома мовами: мовою, якою написана стаття, та англійською (окремі абзаци з вирівнюванням по ширині).
- 8) текст статті; бібліографічні посилання у тексті беруться у квадратні дужки. Перша цифра – номер джерела у списку літератури, друга – номер сторінки. Номер джерела та номер сторінки розділяються комою з пробілом, номери джерел – крапкою з комою, напр.: [4], [6, 35], [6; 7; 8], [8, 21; 9, 117]. У реченні крапка ставиться після дужок, посилань.
- 9) список використаних джерел (оформлений за останніми вимогами ВАК України (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 5. – С. 26–30). Джерела наводяться в алфавітному порядку (окремі абзаци з виступом першого рядка – 1 см).

## REQUIREMENTS FOR CONTENT AND DESIGN OF AN ARTICLE TEXT

### The materials should be formatted as follows:

- Electronic version of the article send by e-mail: [naukabdpu@gmail.com](mailto:naukabdpu@gmail.com)
- Paper length: 8 – 12 full pages.
- Page format: A4, font: 14 pt Times New Roman Cyr, line spacing – 1.5, all margins – 2 cm. Do not add pagination (pages are numbered in pencil on the back). Paragraph settings: first line indentation – 1.25 cm, left and right indentation – 0 cm.
- The text is typed without hyphenation and covers the entire width of the page. It is allowed to highlight the key concepts in bold type, quotations – in *italics*. You must use straight double quotation marks "..."). When typing the text, distinguish between hyphen (-) and long dash (–) symbols.

### The materials must be arranged as follows:

- 1) UDC (not obligatory for abstracts) – separate paragraph, left alignment;
- 2) name(s) and initials of author(s) (separate paragraph, right alignment);
- 3) academic degree or postgraduate / undergraduate student (separate paragraph, right alignment);
- 4) place of work / study: name of the institute and city (if its name is not part of the name of the institute); all the data on the place of work (separate paragraph, right alignment);
- 5) the author's e-mail address (separate paragraph, right alignment);
- 6) title of the article (capital letters, in bold type, without a paragraph indentation, centre alignment);
- 7) the text of the article: references in the text should be given in square brackets. The first number is a reference number in the list of references, the second one – a page number. A reference number and a page number are separated by a comma with a space, reference numbers – by a semicolon, e.g.: [4], [6, 35], [6; 7; 8], [8, 21; 9, 117]. The sentence punctuation follows the bracket;
- 8) references should be formatted according to the latest requirements of the SCC of Ukraine (The Bulletin of SCC of Ukraine. – 2009. – № 5. – P. 26-30). References are given in alphabetical order (separate paragraphs, first line indentation – 1 cm);
- 9) Abstracts (500 printed characters each) and keywords (5–10 words or phrases) must be given in two languages (separate paragraphs, justified text). The extended English abstract of 2000 printed characters is also obligatory.

*Наукове видання*

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ  
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

**Серія: Педагогічні науки**

**ВИПУСК 1**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB № 20510-10310P від 24.12.2013 року

**Головний редактор**

**Богданов Ігор Тимофійович** – доктор педагогічних наук, професор,  
ректор Бердянського державного педагогічного університету

**Відповідальний редактор**

**Попова Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук,  
доцент Бердянського державного педагогічного університету

**Технічний редактор та комп'ютерна верстка**  
**Анжеліка Денисова**

*Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами*

Підписано до друку 27.04.2018 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура "Arial". Друк – лазерний.  
**Ум.-друк. арк. 19,7** Обл.-вид. арк. 19,9.  
Наклад 300 прим. Вид. № 155.

---

Адреса редакції:

71100, м. Бердянськ, Запорізька обл., вул. Шмідта, 4

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єкта видавничої справи ДК №2961 від 05.09.2007 р.

*Scientific Edition*

**SCIENTIFIC PAPERS OF BERDYANSK STATE  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**Series: Pedagogical sciences**

**ISSUE 1**

**Editor in Chief**

**Bogdanov Igor** – doctor of pedagogical sciences, professor,  
rector of Berdyansk State Pedagogical University

**Editor**

**Popova Olga** – Ph. D. (Pedagogics), Associate professor of Berdyansk State  
Pedagogical University

**Computer version  
Anzhelika Denisova**

Signed to the print 27.04.2018  
Format 60x84/16. Offset paper.  
Fonts “Arial Narrow”. Printing – laser.  
Conv. pr. sheet. 19,7  
Number of copies 300.

---

Shmidt Str., 4, Berdyansk, Zaporozhye region, 71100

Certificate of state registration  
DK №2961 of 05.09.2007