

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Бердянський державний педагогічний університет

# Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету

Педагогічні науки



Випуск 1

Бердянськ  
2016

**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 № 12 від 12.04.2016 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:**

**Богданов Ігор Тимофійович** – д.пед.н., проф. каф. технічних дисциплін, перший проректор Бердянського державного педагогічного університету (головний редактор); **Баханов Костянтин Олексійович** – д.пед.н., проф. каф. педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Бердянського державного педагогічного університету; **Глазкова Ірина Яківна** – д.пед.н., проф., зав. каф. іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету; **Загороднова Вікторія Федорівна** – д.пед.н., проф. каф. української мови та методики викладання фахових дисциплін Бердянського державного педагогічного університету; **Зайцева Лариса Іванівна** – д.пед.н., проф., зав.каф. дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету; **Коваль Людмила Вікторівна** – д.пед.н., проф. каф. початкової освіти, директор Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету; **Котляр Володимир Пилипович** – к.пед.н., проф. каф. дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету; **Крижко Василь Васильович** – к.пед.н., проф., зав. каф. педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін Бердянського державного педагогічного університету; **Сосницька Наталя Леонідівна** – д.пед.н., проф., зав. каф. методики викладання фізико-математичних дисциплін та інформаційних технологій у навчанні Бердянського державного педагогічного університету; **Чулкова Людмила Опанасівна** – д.пед.н., проф. кафедри іноземних мов і методики викладання Бердянського державного педагогічного університету.

**Н-34** Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.1. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2016. – 352 с.

У збірнику друкуються результати педагогічних досліджень науковців Бердянського державного педагогічного університету та інших вищих навчальних закладів України. У публікації подано нові погляди на актуальні проблеми теорії та історії педагогіки, часткових методик.

ЗМІСТ

<b>Агейчева А. О., Мангура С. І.</b> Захист інтелектуальної власності в системі дистанційної освіти.....	6
<b>Ачкан В. В.</b> Інноваційні проекти в математичній освіті в країнах Європейського Союзу.....	11
<b>Бузова О. Д.</b> Синтез мистецтв як фактор формування естетичного ставлення майбутнього вчителя-хореографа.....	17
<b>Бунчук О. В.</b> Діяльність товариства шкільної освіти в часи радянської влади 1920 р. ....	24
<b>Власова Н. Ф.</b> Аналіз сучасної практики формування громадянської позиції молоді в зарубіжній і українській освіті.....	28
<b>Волкова Т. В.</b> Підготовка майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій до аналізу ринку освітніх послуг і ринку праці у процесі дипломного проектування.....	36
<b>Вільхова О. Г.</b> Дитяча народна хореографія в діяльності організатора позакласної та позашкільної виховної роботи в УРСР ...	43
<b>Гамза А. В.</b> Формування текстотворчої компетентності в молодших школярів на засадах лінгводидактики.....	48
<b>Герасимчук В. Л.</b> Санітарно-просвітницька робота громадських товариств на Закарпатті міжвоєнного періоду.....	54
<b>Главатських І. М.</b> Психокорекція смислотиттєвих орієнтацій студентів .....	60
<b>Дика Н. М., Огарь Ю. В.</b> Реалізація когнітивно-комунікативної методики навчання синтаксису у профільній школі.....	65
<b>Древаль Ю. Д., Сичікова Я. О.</b> Аналіз стану виробничого травматизму в закладах освіти як основа для вдосконалення культури охорони праці.....	72
<b>Дурнева Т. В.</b> Надання смислів професійним ціннісним орієнтаціям керівника навчального закладу.....	81
<b>Єрмак Ю. І.</b> Реорганізація освітньої системи України 1917-1920 рр. (план єдиної національної школи).....	88
<b>Заболоцький А. Ю.</b> Моделювання системи дистанційного навчання ВНЗ.....	94
<b>Каданер О. В.</b> Формування ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення фахових дисциплін	99
<b>Камин А. А.</b> Евристический аспект в решении открытых задач.....	104
<b>Карпенко О. О., Погорелов М. Г., Чернишов С. О.</b> Функціонально-структурний метод як засіб удосконалення навчального процесу вишу.....	113
<b>Комаров А. І.</b> Використання інформаційно-комунікативних технологій у процесі вивчення іноземної мови.....	116
<b>Кушнір Т. І.</b> Робота з учнями 8-х класів над формуванням граматичної компетентності під час вивчення простого ускладненого речення.....	122
<b>Лазаренко С. С.</b> Сутнісні виміри емоційно-естетичного досвіду учня середніх класів у контексті навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів.....	128
<b>Лещенко Е. В.</b> Соціокультурні особливості просвітницької діяльності	

М. Каришева та Р. Квітки – послідовників М. Корфа.....	135
<b>Лупаренко С. Є., Чернорук Л. В.</b> Організація діяльності музичних шкіл в СРСР (1950-1980 рр.).....	143
<b>Лучкевич В. В.</b> Роль університетської агенції Франкофонії в інтернаціоналізації вищої освіти.....	148
<b>Матюха Г. В., Карпінська М. О.</b> Педагогічні інновації в навчальному процесі з англійської мови в основній школі.....	154
<b>Мицик Г. М.</b> Логопедична освіченість та її місце в структурі корекційно-мовленнєвої компетентності батьків дітей дошкільного віку з вадами мовлення в сільській місцевості.....	161
<b>Нищак І. Д.</b> Науково-педагогічні засади проектування методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій.....	167
<b>Остраус Ю. М.</b> Комунікативні якості як критерій сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.....	172
<b>Панова С. О.</b> Основні чинники формування вмінь самовдосконалення в майбутніх учителів математики.....	179
<b>Петько Л. В.</b> Формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету для студентів спеціальності “Музичне мистецтво” (на прикладі вірша Мері Ховітт “Павук і Муха”).....	184
<b>Попкова Е. І.</b> Особливості формування управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти.....	190
<b>Почтовюк С. І., Черненко В. П.</b> Методичні основи формування інформаційної культури майбутніх психологів.....	195
<b>Ryzhkova S. V., Belska A. K.</b> The role of the innovational processes in the pedagogical activity of teachers.....	202
<b>Роженко І. В.</b> Психолого-дидактичні умови управління пізнавальною діяльністю студентів при дистанційному навчанні.....	206
<b>Синьова Т. В., Алексєєва Л. І., Алексєєв М. Е.</b> Педагогічні умови розвитку полікультурної взаємодії студентів у навчально-виховному процесі вишу.....	211
<b>Склярєнко І. Ю.</b> Періодизація розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення у 20-60-ті рр. ХХ століття.....	218
<b>Смагулова Н. О.</b> Сутність понять “фахова та професійна компетентність”: їх тлумачення, різниця та взаємодія.....	227
<b>Соловійова Т. Г., Олійник І. С.</b> Групова робота як засіб формування здорового способу життя молодших школярів.....	232
<b>Старокожко О. М.</b> Родові взаємозв'язки концептів “парадигма” та “дослідницький підхід”.....	237
<b>Стефанишин К. Л.</b> Синтаксичний аспект опрацювання прийменника в шкільному курсі української мови.....	244
<b>Суділовська М. М.</b> Філософсько-педагогічні погляди Г. Сковороди в дослідженнях Д. Чижевського.....	250
<b>Толкачова А. С.</b> Попередження шкідливих звичок в учнів шкіл-інтернатів.....	255
<b>Тільчарова К. О.</b> Корпоративна ідентичність – запорука успішності	

академічного бренду.....	260
<b>Улюкаєва І. Г.</b> Концепція дошкільного виховання Софії Русової.....	266
<b>Устименко Ю. С.</b> Діагностичний інструментарій щодо визначення рівнів сформованості готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання.....	273
<b>Ушмарова В. В.</b> Обґрунтування закономірностей і принципів формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти.....	279
<b>Халабузар О. А.</b> Імплементация синергетичного підходу в підготовці майбутніх філологів.....	285
<b>Царик О. М.</b> Культура мовлення учнів у навчальних закладах західних областей України початку ХХ ст. ....	291
<b>Чернишова Н. В.</b> Витоки ідей виховання милосердя в молоді.....	298
<b>Шевченко М. Ю., Бєльська А. К.</b> Розвиток комунікативної культури особистості як важливий чинник освітнього процесу.....	303
<b>Шевчук О. Б.</b> Психологічні принципи в проектуванні та розробці експертних навчальних систем.....	307
<b>Шукула Р. Р.</b> Використання засобів прородничого музею в міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука.....	313
<b>Шумілова І. Ф.</b> Самоосвіта студентів з питань формування загальнокультурної компетентності.....	318
<b>Юдіна О. В.</b> Формування в студентів іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності з використанням інтернет-ресурсів.....	328
<b>Юник Т. І.</b> Інноваційні технології поетапного запам'ятовування матеріалу музичних творів студентом-піаністом.....	334
<b>Ярова О. Б.</b> Школо-базований менеджмент як інструмент демократизації європейської початкової освіти.....	342
<b>Вимоги до написання статей</b> .....	350

УДК 37.018.43:347.77(485)

**А. О. Агейчева,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
**С. І. Мангура,**  
викладач  
(Полтавський національний  
технічний університет)

## **ЗАХИСТ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ВЛАСНОСТІ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

**Постановка проблеми.** Провідними принципами побудови дистанційного навчання в навчальному закладі є єдина методологічна основа, децентралізація створення та управління єдиною системою дистанційної освіти, режим найбільшого сприяння, комплексність, доступність, модульність.

Дистанційне навчання базується також на деяких важливих принципах: інтерактивності, стартових знань, індивідуалізації, ідентифікації, регламентного навчання, педагогічної доцільності застосування засобів нових інформаційних технологій.

Дистанційне навчання має багато переваг як соціальних, так і економічних. Як і у випадку корпоративного навчання, економіка є головною рушійною силою. Дистанційна освіта також має багато переваг для суспільства, хоча вони важче піддаються кількісній оцінці. Незважаючи на величезну кількість навчальних закладів у світі, попит на ринку освітніх послуг, як і раніше, перевищує пропозицію. Дистанційне навчання створює рівні можливості для всіх, хто бажає здобути освіту, підвищити кваліфікацію, пройти перепідготовку та знайти роботу. Ця система дозволяє отримати вищу освіту паралельно з основною діяльністю людини, розширює можливості навчання за кордоном, отримання вчених ступенів, визнаних міжнародним освітнім співтовариством. Дистанційна освіта передбачає більш широкі перспективи у виборі вишу. Основу освітнього процесу при дистанційному навчанні складає цілеспрямована й контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який навчається за індивідуальним розкладом у зручному для нього темпі.

Звичайно, рівень необхідності навчання і можливості отримати освіту за допомогою комунікаційних технологій варіюється залежно від економічного розвитку окремо взятої країни

**Аналіз досліджень і публікацій.** Систематизація та проведення аналізу існуючих практикумів та методів забезпечення якості дистанційного навчання створюють необхідну основу для наукових доробок. Наукові роботи Кристиана Нільсона, Генри Олсона, Анни Танер підтверджують важливість дослідження авторського права при дистанційному навчанні. Необхідність подальших досліджень обумовлена захистом інтелектуальної власності системи електронного навчання у вишах. Доуни та Ровай досліджуючи взаємодію Інтернет та вищої освіти, підтверджують важливість захисту інтелектуальної власності при дистанційному навчанні.

**Мета статті.** Вивчення поточної політики в галузі інтелектуальної власності дослідницьких університетів у відношенні до онлайн-матеріалів дистанційних програм є дуже важливим аспектом дослідження. Поширення дистанційного навчання переконує викладачів, адміністраторів та установи, що інституційна політика повинна захищати і підтримувати середовище, яке заохочує творчість, продуктивність та академічну свободу. Це забезпечує фундамент для аналізу, критики та подальшого розвитку послідовного захисту авторського права й інтелектуальної власності, пов'язаних із матеріалами дистанційних курсів. Дослідження захищеності інформаційних ресурсів такого навчання представляє великий науковий і прикладний інтерес. При реалізації системи дистанційного навчання виникають проблеми захисту інтелектуальної власності навчальних курсів, контроль знань студентів, підтвердження повноважень віддаленого клієнта.

З розвитком інформаційних технологій все більша увага приділяється дослідженням у галузі дистанційного навчання [1; 2; 3]. Вищезазначені проблеми обумовлюються великими втратами від витоку інформації, що подається авторами навчальних курсів, достовірності позицій контролю та обліку, а також можливістю підміни студентами результатів дистанційного навчання. Захищеність інформації в системі дистанційного навчання впливає на функціонування як основний чинник в її існуванні і розвитку. Для успішного вирішення вищезгаданих проблем необхідно визначити необхідну і достатню міру захищеності інформаційних ресурсів. Критеріями необхідності й достатності цієї міри захищеності виступає критичність, цінність інформаційних ресурсів системи дистанційної освіти, відповідно актуальним завданням є розробка методів оцінки цінності, критичності та захищеності інформаційних ресурсів системи дистанційного навчання.

Дослідники стверджують, що передача захищеного авторським правом матеріалу є незаконною, навіть якщо не було ніякої особистої вигоди для продавця[4].

Кількість онлайн курсів збільшується у вищих навчальних закладах. Широке використання онлайн-курсів потребує відповіді на питання щодо права власності на матеріали курсу і збільшує напруженість у відносинах між викладачами та університетами, що стосуються прав і обов'язків, пов'язаних з онлайн-курсами. Електронні засоби захищені від піратства, але це ніяк не стосується інформації, яка розміщується в Інтернеті. Адже ця інформація, особливо та, що стосується науки, освіти, відноситься до інтелектуальної власності. Нині переважна більшість курсів дистанційного навчання закриті, тобто показані тільки демоверсії, за якими часом неможливо судити про їх якість. Відкриті курси, статті, книги відверто використовуються без жодних посилань. Швидкого вирішення цієї проблеми не існує, але це необхідно, бо від цього прямо залежить поширення навчально-освітньої інформації у світовому мережевому просторі, якість створюваних і використовуваних освітніх продуктів. Ці проблеми пов'язані в основному з педагогічною стороною дистанційної форми навчання. Звичайно, існують і інші проблеми, пов'язані, наприклад,

з необхідністю систематичного оновлення апаратного парку, програмного забезпечення, відповідно постійного підвищення рівня володіння навичками користувача персонального комп'ютера викладачами. Типове обґрунтування такого підходу, використання інтелектуальної власності означає те, що викладачі не є авторами робіт, створеними за допомогою ресурсів університету.

Із упровадженням дистанційного навчання за допомогою цифрових засобів доставки таких, як навчальні, електронна пошта та інші Інтернет-технології, поширилось порушення прав інтелектуальної власності.

Як тільки захищений авторським правом матеріал записується у форматі матеріальних (рукописи або електронний файл), він автоматично стає захищеним. Тим не менш, реєстрація в Бюро реєстрації авторських прав забезпечує додатковий захист у разі порушення і часто знаходиться в інтересах автора, якщо порушення стає проблемою. Захищені авторським правом роботи можуть бути відтворені, адаптовані для створення похідних праць, поширюватися і виконуватися іншими авторами. Останнє може також передавати права на інші. Якщо захищений авторським правом матеріал відтворений без дозволу власника, порушник може нести за це відповідальність. Прикладом порушення авторського права є користування програмним забезпеченням та мультимедійними матеріалами. Такі матеріали, як ідеї, факти і відкриття, не підпадають під захист авторського права, оскільки не зафіксовані в матеріальній формі.

Якщо відсутній письмовий договір надання права власності викладачу, то при звільненні з роботи права власності можуть залишатися за роботодавцем. В умовах роботи за наймом право власності переходить від первісного власника до роботодавця, який, у свою чергу, змінює термін дії авторського права з 50 років у випадку індивідуальної власності на 75 років з організаційними правами власності. Це відповідає зміні на захист того, що політика університету визначає їх як традиційні наукові роботи [5].

Питання інтелектуальної власності, пов'язані з програмним забезпеченням та іншими електронними матеріалами, є більш складними з ростом числа онлайн-курсів та програм в університетах, і все більш широке використання технології професорсько-викладацького складу для адміністрування своїх курсів. Необхідно враховувати, що в минулому традиційні наукові роботи не були основним джерелом доходу для університету. Поява та розвиток цифрових форматів таких, як курси і програми, може вплинути на право університетів визначати традиційні наукові роботи майбутньою політикою навчальних закладів [6].

У рамках дистанційного навчання деякі установи та викладачі вирішують проблему авторства цифрових власних матеріалів. Зокрема передові цифрові матеріали змісту курсу часто використовують значну кількість організаційних ресурсів таких, як дизайн, місце на сервері, управління і технічне обслуговування, спеціалізоване програмне забезпечення та інші витрати, пов'язані з інфраструктурою.

Викладачі приділяють багато часу і зусиль, і хочуть бути визнаними



відповідно, щоб допомогти фінансувати й розвивати свої майбутні дослідження та публікації.

Одним з елементів, що ускладнює процес, є те, що матеріали, розроблені викладачами з інституційними ресурсами, можуть бути легко передані через засоби масової інформації та швидко розповсюджені серед великих аудиторій.

Без сумніву, онлайн-навчання ні в якому разі не зможе стати заміною традиційному навчанню. Воно не в змозі створити студентську атмосферу і замінити спілкування з педагогом. За допомогою дистанційної освіти жителі невеликих міст отримують можливість проходити та успішно закінчувати курси столичних університетів і академій. Віртуальним слухачам, які суміщають навчання з роботою, дається шанс скоротити кількість аудиторних годин і отримувати конкретні знання без відриву від безпосередньої діяльності.

За допомогою дистанційного навчання з'являється можливість встановити баланс між суспільним попитом на освіту та його пропозицією.

Усі освітні установи, що використовують інформаційно-комунікаційні технології, фактично знаходяться поза правовим полем. Необхідно відзначити, що на сьогоднішній день для розвитку системи дистанційної освіти практично відсутня нормативно-правова база.

У вишах і інших організаціях поступово створюються електронні підручники і бібліотеки з них, інформаційно-освітні середовища, однак відсутні правові засади використання даних матеріалів, розміщених у мережі. Для ефективної роботи навчальних закладів, що використовують технології дистанційного навчання, необхідна координація їх дій, а також створення відповідної нормативної бази, надання дистанційному навчанню офіційного статусу.

Нормативно-правова база дистанційної освіти повинна формуватися у вигляді пакета національних актів з питань організації правового регулювання відносин між об'єктами і суб'єктами у сфері дистанційної освіти з урахуванням єдиних вимог, визначених Міністерством освіти і науки. В основу повинні бути покладені такі принципи: облік конституційних норм, відкритість і доступність інформації, захист прав інтелектуальної власності, інформаційна безпека, узгодженість норм з актами інших галузей законодавства, а також з міжнародним законодавством. Якщо система дистанційної освіти матиме нормативно-правову базу, вона стане однією з офіційних форм отримання освіти. Визначено, що технічні повинні забезпечувати програму роботи студентів над змістом навчального матеріалу (програму процесу його засвоєння), поєднання функцій навчання і виховання, посилення можливості контролю і самоконтролю за процесом і його результатами засвоєння знань, допомога в реалізації ідей диференційного і проблемного навчання. Однак, слід зауважити, що сьогодні, говорячи про дистанційне навчання і вирішуючи проблеми його впровадження в практику, провідні шведські вчені значну увагу приділяють в основному аспектам інформаційного обміну як основі випереджаючої освіти, орієнтованої на існування людини в інформаційному суспільстві[7].

Основу освітнього процесу при дистанційному навчанні складає цілеспрямована і контрольована інтенсивна самостійна робота студента, який вчиться за індивідуальним розкладом у зручному для нього темпі.

**Висновки та перспективи подальших розвідок дослідження проблеми.** Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікативних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві

Визначено, що технічні засоби повинні забезпечувати програму роботи студентів над змістом навчального матеріалу (процесу його засвоєння), поєднання функцій навчання і виховання, посилення можливості контролю і самоконтролю і його результатами, допомога в реалізації ідей диференційного і проблемного навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Swedish Agency for Networks and Cooperation in Higher Education [Електронний ресурс] // Frequently asked questions – FAQ. Retrieved June 7, 2008. – Режим доступу : <http://english.netuniversity.se/page/4888/faq.htm>
2. Swedish National Agency for Higher Education [Електронний ресурс] Kartläggning av distansverksamheten vid universitet och högskolor. årsrapportering av ett regeringsuppdrag, 2010. – Режим доступу : [www.hsv.se](http://www.hsv.se).
3. Tait, A. What are open universities for? In Open Learning / A. Tait // The Journal of Open and Distance Learning. – 2008. – No. 23 (2). – P. 85–93.
4. The Bologna Process Website [Електронний ресурс]. – Retrieved on June 8, 2012. – Режим доступу : [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html)
5. Swedish patent and registration office [Електронний ресурс]- режим доступу: [prv.se/programs](http://prv.se/programs) and distance courses.
6. Rovai, A. P. Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment / A. P. Rovai, J. R. Downey // Internet and Higher Education. – 2010. – No. 13. – P. 141–147.
7. Rennie, F. Re-Thinking Sustainable Education Systems in Iceland: The Net-University Project / F. Rennie, S. Jóhannesdóttir, S. Kristinsdóttir // International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2011. – No. 12 (4). – P. 88–104.

#### Анотація

Розглядаються головні аспекти захисту інтелектуальної власності при впровадженні дистанційного навчання. Актуальність роботи зумовлена необхідністю впровадження дистанційного навчання та використання можливостей, які дає електронне навчання. Досліджено проблему необхідності захисту інтелектуальної власності в системі дистанційного освіти.

**Ключові слова:** дистанційна освіта, електронне навчання, інформаційно-комунікативні технології навчання, безперервна освіта дорослих, інтелектуальна власність

#### Аннотация

Рассматриваются основные аспекты защиты интеллектуальной собственности при внедрении дистанционного обучения. Актуальность работы обусловлена необходимостью внедрения дистанционного обучения и использованием возможностей, которые дает электронное обучение. Исследована проблема необходимости защиты интеллектуальной собственности в системе дистанционного образования.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, электронное обучение, информационно-коммуникативные технологии обучения, непрерывное образование взрослых, интеллектуальная собственность

#### Summary

Main aspects of intellectual property protection in the implementation of distance learning are studied. The relevance based on the necessity of implementation of distance learning and e-learning is considered in the article.

**Key words:** distance education, e-learning, information and communication technology training, adult life long education, intellectual property

**В. В. Ачкан,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## **ІННОВАЦІЙНІ ПРОЕКТИ В МАТЕМАТИЧНІЙ ОСВІТІ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

**Постановка проблеми.** Відповідно до “Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” [5], “Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності” [3] сучасний етап розвитку національної освіти характеризується тим, що освіта має бути інноваційною і сприяти формуванню особистості, здатної до прийняття змін упродовж життя, яка може застосовувати набуті знання в практичній діяльності. Перед вищими навчальними закладами постає проблема розробки теоретичних основ створення педагогічних інновацій та підготовки вчителів (зокрема, вчителів математики) до усвідомленого вибору, апробації, адаптації та впровадження інновацій у навчально-виховний процес школи.

В умовах реформування та глобалізації системи освіти, входження України у єдиний європейський простір вищої освіти, створення передумов для академічної мобільності вельми важливо в процесі підготовки майбутніх вчителів математики до інноваційної педагогічної діяльності орієнтувати їх на ознайомлення, врахування, апробацію, дослідження ефективності та впровадження інноваційного педагогічного досвіду як українських науковців та вчителів-новаторів, так і їх колег із-за кордону. Вище наведені міркування зумовлюють актуальність аналізу та врахування інноваційного педагогічного досвіду математичної освіти країн Європейського союзу.

**Аналіз актуальних досліджень.** Останнім часом різні проблеми педагогічної інноватики досліджували М. Артюшина, Л. Буркова, Ю. Будас, Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, В. Олексенко, О. Попова, О. Шапран та ін. Окремі аспекти формування готовності молодого вчителя фізико-математичних дисциплін до інноваційної педагогічної діяльності розглянуті у роботі І. Волощук [4]. У той же час питання врахування інноваційного досвіду іноземних країн у математичній освіті представлені лише в окремих публікаціях Є. Боркача (на рівні вищої освіти) [1] та З. Сердюк (на рівні середньої освіти) [4].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Питання реалізації інноваційних проектів у математичній освіті країн ЄС досі не розглядалося.

**Метою статті** є аналіз досвіду країн Європейського союзу щодо реалізації проектів, пов'язаних із удосконаленням математичної освіти, впровадженням педагогічних інновацій.

**Виклад основного матеріалу.** Інтерес до інновацій світової педагогічної громадськості виявляється у створенні інформаційних служб (Центр дослідження інновацій в освіті під егідою ЮНЕСКО, Азіатський

центр педагогічних інновацій для розвитку освіти, Центр досліджень та експериментів у математичній освіті (Франція), Центр інновацій у навчанні математики (Великобританія)), започаткуванні програм упровадження педагогічних інновацій, проведенні міжнародних конференцій, діяльності організацій, що узагальнюють педагогічні інновації в різних країнах світу, інформують про них педагогічну громадськість на сторінках спеціальних часописів.

Одним із напрямів удосконалення шкільної математичної освіти в країнах Європейського союзу є реалізація міждержавних інноваційних проектів, які відрізняються вузькою спрямованістю та тісною співпрацею між школами та вчителями. Коротко охарактеризуємо деякі з них.

Одним із перших проектів, пов'язаних із інноваціями в математичній освіті на рівні Європейського союзу, був проект "InnoMathEd" (Innovations in Mathematics Education on European Level) – інновації в математичній освіті на Європейському рівні. Участь у здійсненні проекту брали університети Австрії, Болгарії, Великобританії, Італії, Кіпру, Німеччини, Норвегії та Чехії. Метою проекту, який реалізувався у 2008 – 2010 роках, було проголошено розвиток ключових компетенцій учнів та їх здатності використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в процесі навчання математики.

Серед основних завдань проекту було ознайомлення вчителів із інноваціями в математичній освіті (акцент на інноваціях, пов'язаних із упровадженням ІКТ та активними і дослідницькими методами і технологіями), створення для них усіх можливих форм підтримки для оволодіння засобами ІКТ, методами та способами індивідуалізації та диференціації навчання за допомогою ІКТ [10].

Для досягнення мети в рамках проекту здійснювалась розробка, тестування, оцінювання та поширення методичних рекомендацій щодо створення інноваційного навчального середовища, а саме розробка стратегій використання ІКТ у навчанні математики у початковій та на різних ступенях середньої школи. Під егідою цього проекту впроваджувались у навчальний процес країн-учасниць програми динамічної математики, такі, як GEONExT [8], GeoGebra [9] и Elica [6]. При цьому не методичною перевагою цих програм є те, що вони не захищаються правом інтелектуальної власності. Принаймні, автори проекту запевняють, що вчителі зможуть ними користуватися та поширювати серед учнів, не турбуючись щодо інтелектуальних прав.

Коротко охарактеризуємо можливості, що надає одна із перелічених вище програм. GEONExT [8] дозволяє працювати як на площині, так і в просторі (будувати багатокутники, багатогранники, тіла обертання, знаходити площі та периметри побудованих фігур, візуалізувати математичні співвідношення, використовувати певні можливості анімації). До того ж GEONExT має інтегровану систему комп'ютерною алгебри, яка дозволяє будувати графіки функцій. Також науковці в рамках проекту акцентували увагу на:

– необхідності додаткового стимулювання та мотивації вчителів-новаторів;

– публікації відеофільмів з прикладами найкращих уроків із

використанням запропонованих програм;

- публікації коротких електронних посібників для використання в навчальному процесі з математики GEONExT [8], GeoGebra [9] й Elica [6].

У рамках проекту створено, протестоване, узгоджено із правом інтелектуальної власності (там, де була така потреба) понад три тисячі ресурсів ІКТ. Йдеться як про методичні розробки, які розміщені на відповідних сайтах (рекомедації щодо проведення уроків із використанням певних засобів ІКТ, вивчення певних тем), так і про навчальні програми, сайти навчального призначення, форуми, блоги і т.ін.

Логічним продовженням та розширенням ідеї та методології проекту “InnoMathEd” стало впровадження проекту Фібоначчі (Fibonacci) (Disseminating inquiry-based science and mathematics education in Europe), який реалізовувався у 2010 – 2013 роках. Цей проект був присвячений упровадженню проблемно-пошукової роботи учнів початкової та середньої школи в процесі навчання математики. У реалізації проекту брали участь представники двадцяти однієї країни (Австрії, Бельгії, Болгарії, Великобританії, Греції, Данії, Естонії, Ірландії, Іспанії, Італії, Люксембургу, Польщі, Португалії, Німеччини, Румунії, Сербії, Туреччини, Чехії, Фінляндії, Франції та Швейцарії). Один із ключових слоганів проекту був: “Не проповідувати факти, стимулювати дії.”

До пріоритетів інноваційних перетворень у системі математичної освіти автори проекту віднесли:

- перенесення акцентів з готових знань на формування в учнів здатностей самостійно розв’язувати проблеми;

- перенесення уваги вчителів із формування обчислювальних навичок та навичок використання формул на розуміння учнями сенсу, важливості та можливостей застосування математичного матеріалу;

- перенесення уваги з вирішення окремих проблем (розв’язування рівнянь, побудова графіків) на “вирішення проблеми у контексті” (де і для чого стане у нагоді здатність розв’язувати рівняння та будувати графіки: йдеться про прикладну спрямованість навчання математики, посилення міжпредметних та зв’язків);

- активне застосування проектної технології навчання на основі міждисциплінарного підходу;

- використання місцевого (регіонального) компонента в навчанні математики;

- перенесення акцентів у процесі навчання математики на формування в учнів стратегічних навичок навчання протягом життя (зокрема, вчитися будувати стратегію навчання, формулювати питання та відповідати на них; досліджувати явище, процес, подію; спостерігати, здійснювати відкриття, припускати, пояснювати, доводити) [7].

Серед інноваційних напрямів проекту було впровадження ІКТ у математичній освіті, зокрема систем динамічної геометрії та комп’ютерної алгебри (dynamic geometry systems (DGS) and computer algebra systems (CAS)). Наприклад, створені методичні рекомендації щодо використання динамічної геометрії для веб- і мобільних пристроїв.

Ще одним інноваційним проектом, пов’язаним із удосконаленням

математичної освіти у Європі, є проект “PRIMAS” (Promoting Inquiry in Mathematics and Science Education Across Europe), який реалізовувався у той же час, що і проект “Fibonacci”. Чотирнадцять університетів Великобританії, Данії, Іспанії, Кіпру, Нідерландів, Німеччини, Норвегії, Румунії, Словаччини, Швейцарії, Угорщини та Мальти працювали разом протягом чотирьох років із метою реалізації технології так званого “довідниково-орієнтованого” навчання. У рамках проекту розглядалися методичні аспекти вивчення математики, природничих дисциплін (фізика, хімія, біологія, технології), були розроблені матеріали для організації навчання математики на основі вищезгаданої технології та для допомоги вчителям і викладачам у процесі професійного саморозвитку. Також була побудована професійна мережа педагогів, які допомагають реалізовувати технологію довідниково-орієнтованого навчання після закінчення реалізації проекту. Під “довідково-орієнтованим” навчанням автори проекту розуміють навчання, яке передбачає дослідження світу за допомогою формулювання питань, пошуку відповідей на них та аналізу цих відповідей з метою розуміння та формування нових знань і набуття нового досвіду. Охарактеризуємо основні напрями реалізації цієї технології в навчанні математики:

– *навчання через складні та відкриті задачі (на жаль, так і не вдалося з'ясувати, що автори мають на увазі під поняттям “відкритої задачі”);*

– *організація самостійної роботи учнів із задачами та проблемами: як індивідуальної, так і групової (остання переважно в гетерогенних групах);*

– *зміна ролі вчителя, який виступає помічником учнів, допомагаючи їм долати перешкоди, що виникають у процесі вирішення проблем [13].*

*У рамках проекту “PRIMAS” [13] створені методичні рекомендації, спрямовані на допомогу вчителям у розвитку дослідницьких навичок учнів та широкий спектр професійних курсів для розвитку та створення можливостей для вчителів використовувати ефективні методи навчання. Серед ключових ідей проекту були:*

– *орієнтувати вчителів постійно розмірковувати над своєю діяльністю та удосконалювати власну практику викладання;*

– *орієнтувати вчителів на використання інноваційних методів навчання та їх постійне вдосконалення;*

– *орієнтувати вчителів на врахування контекстних факторів у навчанні математики та природничих дисциплін;*

– *забезпечити довготривалу підтримку вчителів.*

Ще одним прикладом інноваційного проекту у сфері математичної освіти в Європі є проект “mc”<sup>2</sup>, зорієнтований на проектування та розробку системи використання ІКТ у навчанні математики. Участь у проекті, починаючи із 2014 року, беруть університети Утрехта (Нідерланди), Барселони (Іспанія), Потсдама (Німеччина), імені Клода Бернара (Ліон, Франція), імені Мартіна Лютера (Галле-Віттенберг, Німеччина), інститути обчислювальної техніки та управління (Патри, Греція) та освіти (Лондон, Великобританія) і компанії “Aristod”, “Talent” “Testaluna”, які займаються

розробкою програмного забезпечення та моделювання у віртуальних середовищах. Метою проекту є розробка, створення та впровадження в навчальний процес так званої “с-книги” (*c-book*) – цифрової системи як рушійної сили творчих процесів проектування та творчого математичного мислення. **“С” від слова creative – творчість, креативність, тобто можна перекладати як “креативну книгу” або точніше систему математичних ресурсів та методичних рекомендацій щодо використання цих ресурсів для розвитку творчого мислення учнів у процесі навчання математики.** До основних характеристик “с-книги” автори відносять:

- інтерфейс для роботи із інформацією та оцінювання діяльності користувачів і реалізації зворотного зв'язку;
- динамічну електронну книгу, яку педагоги можуть доповнювати та вдосконалювати;
- набір динамічних та конструкційних цифрових інструментів, призначених для розвитку творчості учнів та візуалізації процесу навчання.

Серед конкретних завдань проекту є об'єднання зусиль зацікавлених сторін для переосмислення методичних перспектив та можливостей використання освітніх ресурсів у ХХІ столітті. Реалізація цього завдання передбачає створення чотирьох груп відповідно у чотирьох країнах, кожна з яких складається із різних суб'єктів, що:

- беруть участь у розробці та виробництві цифрового контенту для розвитку творчого математичного мислення;
- створюють методичні ресурси для с-книги з метою розвитку творчого математичного мислення та організують співпрацю на регіональному, міжрегіональному та європейському рівнях;
- розширюють знання фахівців щодо творчого вдосконалення цифрового освітнього контенту за допомогою:
  - прагматичного оцінювання навчального процесу із використанням с-книг та перспектив їх поширення в освіті (зокрема, у математичній освіті);
  - створення методичних рекомендацій та розробки принципів використання с-книг у навчанні;
  - поширення цифрових засобів навчання [11].

Впливовим проектом, пов'язаним із інноватикою та математичною освітою у Європейському освітньому просторі, є проект “PARRISE” (“Promoting attainment of responsible research and innovation in science education”), який планується реалізувати у 2013 – 2017 роках. Участь у проекті беруть вісімнадцять університетів Австрії, Великобританії, Естонії, Кіпру, Ізраїлю, Іспанії, Португалії, Нідерландів, Франції, Угорщини та Швеції. Проект спрямований на збирання, упорядкування та впровадження інноваційних технологій та засобів навчання на рівні початкової та середньої школи. Серед основних завдань проекту:

- забезпечити загальноосвітню основу для соціально-наукового дослідження на основі навчання у формальних та неформальних навчальних середовищах;

- визначити приклади інновацій у практичній педагогічній діяльності;
- побудувати мережу транснаціональних громад, що складатиметься із викладачів, вчителів, науковців та громадських експертів для реалізації найкращих інноваційних прийомів, методів, засобів та технологій;
- розробити перелік компетенцій, які складають основу для соціально-наукового дослідження навчання у формальних та неформальних навчальних середовищах для європейських вчителів початкової (віком 10-12 років) та двох ступенів середньої школи (віком 12-16 та 16-18 років);
- розповсюджувати навчальні ресурси та приклади найкращих педагогічних практик через сайт, цифрові та друковані видання;
- оцінити успіхи підготовки викладачів із допомогою розроблених та дібраних матеріалів [12].

**Висновки.** Одним із інноваційних напрямків удосконалення математичної освіти у країнах Європейського союзу є реалізація міжнародних проектів, спрямованих на вдосконалення системи математичної освіти, розробку, впровадження та поширення педагогічних інновацій. Такі проекти реалізуються під егідою Європейського союзу протягом трьох-чотирьох років та відрізняються конкретною практичною спрямованістю і тісною співпрацею університетів, шкіл та бізнесу. Проведений аналіз проектів “InnoMathEd”, “Fibonacci”, “PRIMAS”, “mc<sup>2</sup>”, “PARRISE” дає підстави стверджувати, що до основних напрямків удосконалення системи математичної освіти науковці Європейського союзу відносять: компетентісно орієнтоване навчання, посилення ролі ІКТ (а саме використання та розробку програм динамічної математики, використання хмарних технологій навчання), посиленні інтеграційних процесів в освіті, активізацію навчальної діяльності учнів (через використання дослідницьких методів, довідково-орієнтованого навчання), посилення індивідуалізації та диференціації у навчанні, зміну ролі вчителя математики у навчальному процесі.

Нагальною та важливою для подальшого удосконалення математичної освіти України, підготовки вчителя математики до інноваційної педагогічної діяльності є врахування кращого досвіду Європейських країн, участь українських науковців та вчителів-практиків у реалізації міждержавних проектів, спрямованих на удосконалення якості математичної освіти.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** полягають в аналізі напрямів інноваційного педагогічного досвіду в математичній освіті у країнах Європейського союзу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Боркач Є. І. Система підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін в умовах запровадження Болонського процесу в Угорщині : монографія / Є.І. Боркач. – Черкаси : Чабаненко Ю.А., 2013. – 351 с.
2. Волощук І. А. Формування готовності молодого вчителя фізико-математичних дисциплін до інноваційної діяльності в системі методичної роботи школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І. А. Волощук. – Черкаси, 2010. – 22 с.



3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 № 522 “Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності” – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>
4. Сердюк З. О. Відсотки у шкільному курсі математики у Словаччині / З. О. Сердюк // 36. наук. праць за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. “Проблеми та перспективи фахової підготовки вчителя математики”. – Вінниця : Планер, 2015. – С.70 – 73.
5. Указ Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
6. Elica. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.elica.net/site/index.html>
7. Fibonacci-Project – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.fibonacci-project.eu/>
8. GeoGebra. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.geogebra.org/cms/>
9. GEONEXT. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://geonext.uni-bayreuth.de/>
10. InnoMathEd – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.math.uni-augsburg.de/de/prof/dida/innomath/>
11. MC Squared Project – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mc2-project.eu/>
12. PARRISE – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.parrise.eu/>
13. PRIMAS – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.primas-project.eu/en/index.do>

#### **Анотація**

У статті проаналізовано досвід країн Європейського союзу щодо реалізації інноваційних проєктів (“InnoMathEd”, “Fibonacci”, “PRIMAS”, “mc<sup>2</sup>”, “PARRISE”), спрямованих на вдосконалення математичної освіти; виділено основні напрями інноваційних змін.

**Ключові слова:** інноваційні проєкти, математична освіта, напрями інноваційних змін.

#### **Аннотация**

В статье проанализировано опыт стран Европейского союза по реализации инновационных проектов (“InnoMathEd”, “Fibonacci”, “PRIMAS”, “mc<sup>2</sup>”, “PARRISE”), направленных на усовершенствование математического образования; выделено основные направления инновационных изменений.

**Ключевые слова:** инновационные проекты, математическое образование, направления инновационных изменений.

#### **Summary**

The article analyzes the experience of European Union as for implementation of innovative projects ( “InnoMathEd”, “Fibonacci”, “PRIMAS”, “mc<sup>2</sup>”, “PARRISE”), aimed to improve mathematics education. The main directions of innovative changes have been defined.

**Key words:** innovative projects, mathematical education, directions of innovative changes.

**УДК 372.8:793.3:7.01:111.852**

**О. Д. Бузова,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## **СИНТЕЗ МИСТЕЦТВ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ХОРЕОГРАФА**

**Постановка проблеми.** Утвердження гуманістичної парадигми на сучасному етапі розвитку суспільства активізує увагу науково-педагогічної громадськості до проблеми духовно-естетичного розвитку учнівської молоді в контексті загальних проблем художньої культури. Вирішення педагогічних завдань, що постають у світлі загальнодержавних

пріоритетів, значною мірою залежить від рівня підготовки вчителів мистецького циклу предметів, зокрема, майбутніх учителів-хореографів.

**Метою** дослідження є визначення педагогічних умов активізації естетичного ставлення до різних видів мистецтва шляхом проведення художніх аналогій, а головним завданням – окреслення відповідних методів між хореографічним та іншими видами мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Реалізація комплексного використання різних видів мистецтв ґрунтується на фундаментальних дослідженнях феномену синтезу мистецтв. Дослідники ХХ століття, продовжуючи пошук закономірних засад взаємодії мистецтв, наголошують на принциповій можливості взаємопроникнення різних способів художнього засвоєння дійсності на основі не лише зовнішньо-тематичних, а й внутрішніх закономірностей мистецького синтезу. Серед найґрунтовніших – концепція мистецтва як цілісного духовного феномену у Ф. Шміта; ідея нерівномірного видового розвитку, актуального та репрезентативного видів мистецтва у М. Кагана, Ю. Борева, В. Міхальова; типологія тематичних та внутрішніх зв'язків мистецтв А. Бурова; групи синтезу мистецтв А. Зіся та ін.

Про можливості комплексного використання різних видів мистецтв у професійній підготовці художньо-педагогічних кадрів наголошувалось багатьма сучасними дослідниками у сфері художньо-естетичної освіти. Учені дійшли висновку, що використання синтезу мистецтв повинно об'єднувати у свідомості учнів загальні художні явища, які розглядаються різними видами мистецтва, а майбутньому педагогу необхідно враховувати специфіку кожного виду та можливості впливу його художньо-виражальних засобів на індивідуально-вікові особливості учнів, досягнення відповідного результату.

На особливу увагу з огляду на проблему нашої статті заслуговує думка О. Щолокової щодо необхідності використання різних видів мистецтв у навчальному процесі. Автор наголошує, що саме творчі здібності учнів активізуються на широкому тлі комплексної взаємодії мистецтва [4. с.122]. О. Щолокова стверджує, що естетичний зв'язок комплексу, його завдання полягають у посиленні емоційного сприймання художніх творів мистецтва, оскільки кожне мистецтво має власні зображальні та виражальні засоби художнього відтворення світу. Дослідниця висловлює думку, що взаємозв'язок між цими художніми засобами проявляється в запозиченні художніх прийомів та образних асоціацій одного виду мистецтва іншим.

На думку О. Шевнюк, синтез мистецтв є невід'ємною складовою культурологічного курсу, який значно підвищує ефективність засвоєння студентами знань і посилює мотиваційний компонент їх навчальної діяльності. Дослідниця стверджує, що комплексна взаємодія різних видів мистецтв слугує опорою внутрішніх дій, які здійснюються студентом у процесі оволодіння відповідними знаннями, та допомагає здійснювати занурення в різні соціокультурні простори.

Розвиваючись, відокремлені види мистецтва прагнули до взаємозв'язку, оскільки кожен з них доповнює інші види новими художньо-виражальними

засобами. Для художньої освіти важливо, що кожен вид мистецтва має власні художні завдання та власні можливості художнього впливу.

У своїх дослідженнях М. Лещенко вказує, що, на думку канадських педагогів, завдяки використанню комплексної взаємодії різних видів мистецтв учні набувають здатності розуміти й відчувати себе та інших, висловлювати свої думки та почуття. Художня діяльність на основі синтезу мистецтв допомагає дітям навчитися виражати за допомогою зовнішніх пластичних форм (динамічних і пластичних) свій внутрішній стан.

Естетичне ставлення – категорія, що інтегрує різні сторони естетичного виховання особистості (В. Бутенко, І. Зязюн, Б. Лихачов та ін.). На основі аналізу особистісно-орієнтовного естетичного виховання (Г. Падалка, Г. Шевченко та ін.) можна стверджувати, що за умови виявлення нестандартного мислення в системі загального естетичного поля, виникнення у студентів оригінальних асоціацій, аналогій, зв'язків між окремими видами мистецтва, педагогічний процес у системі музично-педагогічної освіти набуває максимально індивідуалізованого забарвлення і передбачає творчу самореалізацію особистості.

Користуючись висновками науковців про існування в структурі естетичного ставлення двох видів діяльності (естетичне відображення та естетичне перетворення), що мотивуються потребою в удосконаленні, ми розглядаємо педагогічні умови його активізації шляхом проведення емоційно-образних паралелей.

Перший етап естетичного відображення – пізнання естетичної цінності у формі естетичного сприйняття, результатом якого є конкретно-чуттєвий образ предмета (явища). Діяльність уяви та здатність до асоціювання виступають ключовими здібностями при сприйнятті мистецтва, оскільки художні образи спеціально розраховані на “співавторство”, “домислювання”.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо художній образ як процес, ланцюг образно-смыслових асоціацій, через який виражається зміст художньої ідеї. Образи всіх видів мистецтва мають соціально-психологічну обумовленість, тому для керівництва поліхудожнім вихованням важливо з'ясувати психологічну основу художнього взаємозв'язку різних видів мистецтва. Б. Ананьєв виокремлює два основних види асоціативних відчуттів: асоціації однойменних відчуттів та асоціації різнойменних відчуттів [1, с.79]. На основі їх взаємодії відбувається кристалізація більш складного продукту – асоціацій за суміжністю, подібністю та контрастом як основних форм взаємозв'язку між сприйняттям, уявленням, мисленням та відчуттям.

Реалізація впливу мистецтва відбувається і в процесі сприймання мистецтва, і в інтерпретації художніх образів, що передбачає творчо-спонукальну функцію мистецького навчання. Г. Падалка стверджує, що під час сприйняття художніх образів можна спостерігати діяльність співтворчості. Той, хто сприймає твір мистецтва, не лише розшифровує, розгадує, декодує створене іншим. Читач, слухач, глядач настільки входить до відтвореного чи зображеного автором, що стає ніби співавтором, передбачаючи розвиток подій, розвиток форми, конструює у

власній уяві той плин мистецького відтворення, який відчуває сам. Вільно чи невольно той, хто сприймає твір мистецтва, “втягується” у його зміст настільки, що неусвідомлено продовжує розгортання образів у власній уяві [3, с. 21].

Інший вид діяльності – естетичне перетворення – є провідним у художній творчості, оскільки є формою вираження естетичного ставлення. Результати перетворювальної діяльності, втілюють естетичний смак та ідеал творчої особистості, певний рівень його спеціальних вмінь і навичок, виступають універсальним комплексом образних асоціацій. Ураховуючи ієрархію мистецької взаємодії, встановлюється певний порядок використання мистецтв, завдяки якому з ланцюжка асоціативних відчуттів формуються стереотипи ціннісного відношення до мистецтва, що й забезпечує єдність всіх етапів формування естетичного ставлення.

Підсумовуючи важливість процесу створення поліхудожніх образів у різних видах підготовки студентів-хореографів, зазначимо, що основними педагогічними умовами їх розвитку є:

1) забезпечення етапності в цьому процесі – від розрізнення вражень через упорядкування, поглиблення, усвідомлення, поєднання у стійкі зв'язки;

2) постановка завдань у всіх видах творчої діяльності студентів, вирішення яких ґрунтується на пошуку, відборі та означенні паралелей між хореографією та іншими видами мистецтва.

Ураховуючи педагогічний потенціал комплексної взаємодії мистецтва, нами було розроблено методи, які дозволяють спрямовувати процес спілкування з різними видами мистецтва на активізацію естетичного ставлення майбутніх учителів хореографії.

Образно-асоціативний метод передбачає забезпечення естетичних переконань на основі утворення і сприймання студентами художньо-образних зв'язків між різними видами мистецтва, застосування не тільки споріднених, а й контрастних за змістом образів.

Аналітико-формотворчий метод спрямований на порівняння виражальних та зображальних засобів у різних видах мистецтва і на цій основі усвідомлення студентами універсальних та специфічних художніх закономірностей. Цілісний підхід до художньо-порівняльного аналізу, де зміст і форма розглядається в нерозривній єдності, виступає принциповим моментом запропонованого методу.

Порівняння виражальної єдності форми в різних видах мистецтва має на меті, з одного боку, виявлення їх спорідненості, а з іншого – сприяє усвідомленню специфіки хореографічної творчості.

Тому ефективність формування естетичного ставлення майбутнього вчителя хореографії, на нашу думку, досягається шляхом орієнтації студентів на застосування в процесі фахової підготовки комплексної різних видів мистецтва. Тим більше, що хореографія, як відомо, за своєю природою є синтетичним видом мистецтва, у якому поєднується музика (супровід, музичний образ), література (сюжетна основа танцю – лібрето), декоративно-прикладне мистецтво, живопис (декорації, костюм, реквізит), танець (образність рухів).

У процесі хореографічного навчання значне місце приділяється прослуховуванню та розбору музичних творів, яскравому, образному емоційному слову, живопису, що направляє сприйняття і творчу активність студентів. Це сприяє формуванню вмінь студентів створювати й відображати художні образи, розвитку здатності розуміти засоби художньої виразності творів мистецтва. У практиці хореографічного навчання використовуються різноманітні завдання з метою формування естетичного ставлення майбутнього вчителя хореографії.

Мистецтвознавець В.Пасютинська звертає увагу на те, що наприкінці XIX – початку XX ст. хореографічне мистецтво піднялося на небувалу висоту завдяки поєднанню в ньому кількох мистецтв: танцю, симфонічної музики та живопису, які відіграли не допоміжне оформлювальне значення, а мали велике художнє навантаження. Специфічною особливістю танцювального мистецтва є особливо органічний зв'язок його мови з мовою музики, що, у свою чергу, сприяє духовному розвитку особистості. Танець завжди існує в єдності з музикою, але кожен з цих видів мистецтв розкриває розвиток людських переживань по-своєму: танець – через виразні рухи тіла, а музика – через інтонацію. Танець і музика мають загальну сферу виразності, до складу якої входять: темпи, ритми, інтонації, акценти, прискорення, уповільнення тощо. Цієї ж думки дотримувався видатний балетмейстер Р.Захаров, який указував, що гармонійне поєднання всіх компонентів хореографії – лібрето, музики, декорацій, танцю, костюмів – дозволяє цілком розкрити ідейно-образний зміст хореографічного твору.

У процесі хореографічного навчання значне місце приділяється прослуховуванню та розбору музичних творів, яскравому, образному емоційному слову, живопису, що направляє сприйняття і творчу активність студентів. Це сприяє формуванню в них умінь створювати й відображати художні образи, розвитку здатності розуміти засоби художньої виразності творів мистецтва, вихованню художнього смаку та естетичного ставлення. Ураховуючи важливість комплексної взаємодії різних видів мистецтв і синтетизм хореографічного мистецтва, у практиці хореографічного навчання використовуються різноманітні завдання з метою формування естетичного ставлення майбутнього вчителя хореографії. Наприклад, завдання на образне сприйняття музичного твору; визначення емоційно-психологічних станів музики; використання живопису та кольору, завдання “Образна ілюстрація музики” та ін. Мета цих завдань – дедуктивним шляхом, від аналізу часткового до утворення цілісної картини мистецького синтезу, прослідкувати сполучення вузлових моментів єдиного цілого мистецького твору.

Але більш цікавим є інший шлях пізнання мистецького синтезу за участю хореографічного мистецтва – від загального до часткового (індуктивний). Він застосовується найменше, хоча в поєднанні з дедуктивним напрямком сприяє створенню цілісної картини занурення в поліхудожні особливості й закономірності мистецького синтезу. Наприклад, у вирішенні ключової проблеми майбутнього вчителя хореографії – як бачити пластику й хореографію певного історико-

побутового танцю в сучасній сценічній дії (синтез класичної драматургії, хореографії, музики, живопису та ін. в розгорнутому сценічному творі, міні-спектаклі, театральньо-сценічному номері) – потрібно використовувати вміння почуттєво-емоційного “переключення” жанрової домінанти мистецького синтезу. Адже хореографія сьогодні перестає бути лише супроводом сценічної дії, її функції в сучасній сценічній дії мають ще більше точок дотику з музичним мистецтвом, оскільки музично-хореографічний синтез, який розгортається в часі, несе на собі найважливішу функцію драматичного навантаження.

Яскравим прикладом відтворення літературних образів на сцені став балет “Лісова пісня” М. Скорульського. Аналіз літературного першооснови – драми-феєрії Лесі Українки – вказує на її близькість природи балетного мистецтва. Цей твір різниться казковою фантастикою, подихом високої поезії, майже танцювальними ритмами, що відчуються у віршованому тексті драми, ніби призначений для хореографічного втілення.

Своєрідний літературний матеріал знайшов своє відображення в музиці. Глибокий зміст п’єси композитор прагнув розкрити, спираючись на національний мелос, піднімаючи народні наспіви до симфонічного узагальнення. Інтонації різноманітних за своїми емоціональними відтінками українських народних пісень і танців пронизують партитуру балеті. Однак М. Скорульський не прямолінійно цитує фольклорні мелодії, а майстерно розвиває окремі музичні образи, збагачує їх виразними оркестровими барвами (розвиток на основі національній основі традицій балетної музики П. Чайковського).

Виразні музичні характеристики “Лісової пісні” витримані в народному дусі, розкриті в симфонічному розвитку через систему лейтмотивів. Дуже вдало за допомогою двох провідних лейтмотивів вирішує композитор образ Мавки. Перший – ніжний, прозорий – передає чистоту, безпосередність і благородність дочки лісу, другий – хвилюючий і натхненний – розкриває могутність сили її кохання.

Відображаючи в музиці світ реальний і фантастичний, композитор вдається до прийому протиставлення. Зіставлення музичних прийомів не завжди виправдане, іноді дуже ілюстративне, але у Лесі Українки лісові істоти наділені великими людськими почуттями.

Таким чином, характеризуючи принципи взаємодії в балеті музики і драми, можемо узагальнити: головними моментами синтезу жанрів виступають літературний символізм та система лейтмотивів в музичній формі, відповідність танцювальних ритмів віршованого тексту сутності хореографічної пластики. Синтез музики і драми окреслює цілісність духовного задуму поетеси й композитора і вважається як етап реалізації поліхудожнього підходу.

Використовуючи поліхудожній підхід, можна узагальнити особливості балетмейстерської трактовки цього твору. Це доцільно зробити через опосередкування поняттям “музично-хореографічний образ”, який ми трактуємо як різновид поліхудожнього образу. У ньому підкреслюється необхідність гармонійного поєднання музичного та хореографічного мистецтв, що взаємодіють на основі літературного

першоджерела в умовах музично-сценічного жанру балету.

Таким чином, комплексна взаємодія мистецтва – це необхідний фактор активізації естетичного ставлення майбутніх учителів хореографії, у якому віддзеркалюється система індивідуального ставлення фахівця до дійсності. Опора на самостійність мистецтва дозволяє активізувати естетичне ставлення студентів до сприймання й оцінки художніх творів у єдиний поліхудожній образ. Активізацію естетичного ставлення засобами комплексної взаємодії мистецтва ми розцінюємо як важливу умову професійного, зокрема хореографічного становлення майбутніх учителів хореографії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960–485с.
2. Падалка Г. М. Музична педагогіка / Г. М. Падалка. – Херсон, 1995. – 104с.
3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка: Освіта України, К., – 2008. – 274с.
4. Щолокова О. П. Система професійної підготовки студентів педагогічних вузів до художньо-естетичної освіти школярів : дис. д-ра пед.наук: 13.00.01; 13.00.04 / КНУ ім. Т.Шевченка. – К., 1996.
5. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004.
6. Юсов Б. П. Принцип побудови інтерактивних поліхудожніх програм з образотворчого мистецтва / Б. П. Юсов // Мистецтво і освіта. – 2001. – №3. – С.40-41.

#### Анотація

У статті автор розглядає проблеми синтезу мистецтв майбутніх учителів хореографії. Удосконалення процесу цілісного усвідомлення художніх особливостей синтетичного жанру – хореографії. Розглядається проблема естетичного розвитку студентів засобами комплексної взаємодії; методи активізації естетичного відношення студентів до художніх образів.

**Ключові слова:** синтез мистецтв, естетичне ставлення, взаємодія мистецтв, поліхудожнє виховання, художній образ.

#### Аннотация

В статье рассматривается проблема синтеза искусств и полихудожественная направленность воспитания будущих учителей. Предлагается рассмотрение проблемы развития эстетического отношения будущих учителей хореографии, совершенствование процесса целостного осознания художественных особенностей синтетических жанров искусства через художественный образ, предлагаются методы активизации эстетического отношения студентов.

**Ключевые слова:** синтез искусств, эстетическое отношение, взаимодействие искусств, полихудожественного воспитания, художественный образ.

#### Summary

The problem of arts' synthesis and polyart direction of education of future teachers is considered in the article. The author suggests consideration of the problem of development of future choreography teachers' aesthetical attitude, improvement of the process of understanding of art peculiarities of synthetic genres of art through the art image. In the article methods of intensification of aesthetical attitude of students are suggested.

**Key words:** synthesis of arts, aesthetical attitude, interaction of arts, polyart education, art image.

УДК 373.5.018:061.2(477) “1920”

**О. В. Бунчук,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач  
(Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького)

## **ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ЧАСИ РАДЯНСЬКОЇ ВЛАДИ 1920 р.**

**Постановка проблеми.** Дослідження питань історії освіти вкрай важливе для розвитку національної освітньої системи, оскільки сприяє формуванню нових педагогічних ідей. Накопичені людством знання та досвід дають можливість успішно вирішувати ті завдання, які стоять перед суспільством на сучасному етапі розвитку Української незалежної держави.

На наш погляд, у часи утвердження української державності в галузі освіти враховувати вітчизняні дослідження з метою уникнення помилок попередніх поколінь та залучення кращих надбань для утвердження національної системи освіти й ефективної підготовки кваліфікованих фахівців, здатних підвищувати свій професійний рівень протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства.

У цьому контексті вивчення досвіду діяльності Товариства шкільної освіти за часів радянської влади дасть можливість дослідити цей процес, виявити прогресивні тенденції, окреслити перспективу використання позитивних напрацювань у складних соціально-політичних умовах 1920 року, переосмисливши їх. Окрім того, важливо з'ясувати, які проблеми порушували відомі педагоги, громадські діячі зазначеного періоду з метою використання цього арсеналу корисних педагогічних ідей у практиці підготовки фахівців нового часу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основою джерельної бази досліджуваної проблеми є архівні матеріали, які розкривають зміст статті. Також ця тема висвітлена в матеріалах різноманітних періодичних видань, що виходили друком у 1920-х рр.: “Вісті з Української Центральної ради”, “Державний вісник”, “Вільна українська школа” тощо.

Важливим джерелом для досліджуваної проблеми є також підручники, написані сучасниками Товариства шкільної освіти – істориками і діячами освіти, які присвятили їх не тільки окремим питанням становлення освіти 1920 р., а й особливостям організації нової національної школи, проект якої розроблявся в ті часи членами ТШО, зокрема, Д. Дорошенком, С. Постернаком, С. Русовою, Я. Чепігою та ін.

**Мета роботи** – розглянути діяльність Товариства шкільної освіти в часи радянської влади 1920 р. і описати внесок, зроблений провідними діячами в розвиток національної школи зазначеного періоду.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Коли прийшла радянська влада в грудні 1919 року і школи перейшли під опіку держави, Товариство шкільної освіти не припинило своєї діяльності, а навпаки – розгорнуло її.



На новому етапі перед Товариством ставились такі завдання:

- 1) дбати про організацію філій ТШО на місцях;
- 2) відкривати нові школи там, де їх не вистаєає;
- 3) організувати громадський нагляд за школами;
- 4) займатись розробкою теоретичних і практичних питань школи, побудованої на принципах Єдиної трудової школи;
- 5) з метою підготовки вчителів для нової школи організувати курси;
- 6) створювати зразкові трудові школи, “де вчителі й громадянство побачать усю перевагу нової школи перед старою”;
- 7) організувати дитячі трудові колонії;
- 8) дбати про видання “Здорової книжки для шкільної і позашкільної освіти” [1, с. 176-177].

Отже, з приходом радянської влади Товариство шкільної освіти поставило перед собою інші завдання. Товариство залишило за собою право заснувати експериментальні трудові школи як реалізацію теоретично-педагогічних поглядів Ради Товариства. Всю увагу було звернуто на теоретичне розроблення підстав українського шкільництва й постачання української школи, вчителя відповідною літературою, потрібну в умовах нової трудової школи.

Хвилювала Товариство й доля вчителів. Тому при ТШО було відкрито так зване інформаційне бюро. На його засіданнях розглядалися питання про працевлаштування вчителів, їх матеріальне становище – забезпечення житлом, літній відпочинок, каси взаємодопомоги, допомога вчителям похилого віку, які вже не працюють, та інші питання. До бюро звернулися 266 вчителів, які шукали роботу. Більшість з них була працевлаштована.

На Загальних Зборах Товариства його секретар О. Дорошкевич у доповіді щодо діяльності ТШО з 1 січня по липень 1920 р. зазначив: “Уряд рахувався з Товариством шкільної освіти, звертався до нього за допомогою, враховував його побажання, прислухався до голосу Товариства в різних випадках. Позиція Ради ТШО була цілком аполітична, проводилась тільки культурно-освітня робота. Діяльність Товариства проводилась в повному контакті зі всіма громадськими інституціями, які мали відношення до освіти – як з кооперативними установами, так і з учительськими організаціями. Українські кооперативи допомагали ТШО фінансово. Учительські організації відгукнулися на заклик ТШО, і Товариство мало представників від Центрального Бюро ВУС, від Ради спілок, був установлений контакт з Профспілкою робітників освіти та культурно-освітніми інституціями” [2, с. 23].

Подальші події не дали можливості реалізувати плани Ради Товариства. 4-го вересня 1920 р. несподівано на Іриненській, 4, де містилося Товариство, розпочався загальний обшук з боку РТЧК, в результаті якого заарештовано тих співробітників Товариства, що випадково тоді були в приміщенні Товариства. Нікого з членів президії, ані з членів Ради, яка несла всю відповідальність за діяльність Товариства, заарештовано не було, навіть обшуку в них не було зроблено, хоча агенти

РТЧК й стежили за окремими членами Ради. Забрано було випадкових людей, технічних співробітників, що жодної відповідальності за працю Товариства не несли.

Звісно, Рада Товариства абсолютно ні в чому не визнавала себе винною і вважала подію 4-го вересня тільки виявом непорозуміння. Голова губревкому Київщини т. Ветошкін офіційно заявив делегації Ради Товариства шкільної освіти, що до них жодних обвинувачень політичного змісту не зроблено. Врешті до цього висновку прийшла і РТЧК, звільнивши всіх співробітників Товариства після того, як вони просиділи три тижні в неможливих умовах.

Варто відзначити, що з боку Київського Губвідділу Наросвіти Рада Товариства, на жаль, не зустріла доброзичливого ставлення: так, наприклад, умовою “реабілітації” Товариства висувалося переформування Товариства, злиття його з Оркомом. Але більш конкретних форм цього переформування не зазначалося. Якоюсь подвійною була позиція Оркому на чолі з т. Гадзінським, принаймні, він відкрито не став в оборону Товариства шкільної освіти, а навіть обмірковував шляхи використання майна і помешкання Товариства.

26-го вересня робота Товариства, яку було відновлено після подій 4-го вересня, несподівано знову перервалася. З боку Оркому й почасти Губнаросвіти розпочалася нова акція боротьби проти Товариства шкільної освіти. Помешкання Товариства було опечатано, а 30-го вересня звідти вивезено папір, підшивки документів. Діяльність Товариства була припинена до окремого дозволу з Харкова. Робітники його переслідувалися, майно розкрадалося і знищувалося. Розуміючи, що в Києві правди не знайти, Рада Товариства надіслала 4-го жовтня 1920 року телеграму в Харків Наркому Освіти Гриньку, Голові ЦВК Петровському, Голові Раднаркому Раковському такого змісту:

“Четвертого вересня в помешканні української культурно-освітньої організації Товариства шкільної освіти було проведено обшук РТЧК, заарештовано чотирьох технічних співробітників Товариства і приватних осіб, що випадково зайшли до Товариства. Через три тижні всіх заарештованих випущено без жодного обвинувачення, а Товариство продовжувало свою працю. Але 28-го вересня його знову опечатано, а 30-го вересня невідомо куди вивезено частину майна. Тепер майно Товариства конфіскується РТЧК і передається Губнаросвіті, діяльність ТШО фактично припинено. Вважаючи це прикрим непорозумінням відносно організації, що відіграла історичну роль в розвитку української культури, Рада просить вашого захисту і призначення розслідування справи на місці. До вирішення справи вищими органами влади прохаємо не припиняти діяльності Товариства і не реквізувати майна.

Рада Товариства звертається до вищої освітньої установи УРСР з проханням: 1) остаточно реабілітувати Товариство і дати йому можливість реалізувати намічені плани, гарантувавши від подібних наскоків у майбутньому; 2) дати розпорядження про повернення забраного в Товаристві майна і грошей.

Поруч з нами подібне єврейське Товариство-Культур-Лігу, яке

спокійно веде широку освітню працю, субсидується Губнаросвітою та громадськими організаціями, і це дає нам надію, що бажання Ради Товариства шкільної освіти буде здійснено. Ми шукаємо справедливого до себе відношення в часи відродження українського народу, без чого здобуткам революції може загрожувати загибель серед темряви й некультурності народних мас. Голова Чепіга. Секретар Дорошкевич».

Але Київ фактично не чекав відповіді з Харкова, майно Товариства переписувалося за наказом Губнаросвіти, і сам будинок мали забрати під інші установи. Тим часом, несподівано для Губнаросвіти, будинок по Іриненській, № 4 передано військовій владі під бурсу для курсів Всеобуча; під час цих змін чимало книжок Товариства знищено і тільки дещо було вивезено на Прорізну. [3].

Аналіз архівних документів показав, що останні Загальні Збори ТШО відбулися 25 липня 1920 р., протоколи засідань комісії, Ради Товариства датуються вереснем, жовтнем 1920 року, доповідь у Народний Комісаріат Освіти УСРР від Ради ТШО – 20 листопада 1920 року. Інших документів, які б підтверджували діяльність Товариства шкільної освіти після 20 листопада 1920 р., в архівах не знайдено. Отже, можна зробити висновок, що з грудня 1920 р. Товариство припинило свою діяльність.

**Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, Товариство продовжило свою діяльність і за часів радянської влади – змінюється тільки напрямки своєї діяльності. Позбавившись важкого обов'язку матеріального утримання української школи (за часів денікінщини), воно всю свою увагу звертає на внутрішні шкільні справи: на реформу школи, на вироблення програм єдиної трудової школи, на видання потрібних книжок для вчителів й учнів. На початку 20-х років молода радянська влада змушена була рахуватися з великим авторитетом ТШО серед українського народу. Та згодом новій владі, на жаль, діяльність ТШО стала не потрібна. З початку вересня по грудень 1920 р. ТШО переживало тяжкі часи: в його помешканні відбувалися обшуки, співробітники його заарештовувалися, майно було реквізовано і передано до Губнаросвіти. Хоча Товариство і намагалося реорганізувати свою роботу, зрештою змушене було припинити свою діяльність.

Аналіз архівних документів показав, що ТШО – позапартійна культурно-освітня інституція, яка не переслідувала жодних політичних завдань, а своє головне завдання вбачала у проведенні українізації школи і вирішенні пов'язаних з цим проблем. У дотриманні цих завдань фундатори та провідні діячі ТШО вбачали основну заповуку його успішної діяльності та розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вільна Українська Школа: Орган Всеукраїнської учительської спілки. – 1919-1920 шк. р. – № 4-5.
2. Державний архів м. Києва. – Ф. 346 Товариство шкільної освіти. – Оп. 1. – Спр. 1. Протоколи загальних зборів, комісій Товариства шкільної освіти, 25 арк.
3. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України, м. Київ. – Ф. 4746. – Оп. 1. – Спр. 1. Доповідна записка в Народний Комісаріат Освіти від Ради Товариства від 20.11.1920 р., 5 арк.

**Анотація**

У статті розглядається культурно-освітня діяльність Товариства шкільної освіти під час радянської влади 1920 р. Зокрема, автором звертається увага на завдання, які ставилися товариством на новому етапі, а саме: дбати про організацію філій ТШО на місцях; відкривати нові школи, займатись розробкою теоретичних і практичних питань школи, побудованої на принципах Єдиної трудової школи; влаштовувати педагогічні курси, створювати зразкові трудові школи, організувати дитячі трудові колонії.

**Ключові слова:** Товариство шкільної освіти, радянська влада, філії ТШО, єдина трудова школа, дитячі трудові колонії.

**Аннотация**

В статье рассматривается культурно-образовательная деятельность Общества школьного образования во время советской власти в 1920 г. В частности, автором обращается внимание на задачи, которые ставились обществом на новом этапе, а именно: заботиться об организации филиалов ТШО на местах; открывать новые школы, заниматься разработкой теоретических и практических вопросов школы, построенной на принципах Единой трудовой школы; устраивать педагогические курсы, создавать образцовые трудовые школы, организовывать детские трудовые колонии.

**Ключевые слова:** Общество школьного образования, советская власть, филиалы ТШО, единая трудовая школа, детские трудовые колонии.

**Summary**

The article examines the cultural-educational activity of the Society of school education during the Soviet rule in the 1920s, in particular, the author draws attention to the challenges posed by the society at a new stage, namely: take care of the organization of branches TCO; to open new schools, to develop theoretical and practical questions of the school built on the principles of the Unified labor school; to arrange educational courses, to create exemplary schools, organizing children's labor colony.

**Key words:** Society, school of education, the Soviet government, branch office, TCO, unified labor school, children labor colony.

**УДК 37.017.4:005.642.4-053.6(045)**

**Н. Ф. Власова,**

начальник управління молоді,

фізичної культури та спорту

(Запорізька обласна державна адміністрація)

**АНАЛІЗ СУЧАСНОЇ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МОЛОДІ В ЗАРУБІЖНІЙ І УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ**

**Постановка проблеми.** Проблема формування громадянської позиції особистості зі зміною політичної ситуації в Україні набула особливої гостроти. Це обумовлено тим, що Україна знаходиться в умовах політичних, соціально-економічних та гуманітарних криз і суперечностей, крім того, країна знаходиться в стані війни. Тому формування соціально-активної особистості зі зрілою громадянською позицією, особистості, для якої дотримання законодавства є ціннісною орієнтацією, та яка здатна захищати вітчизну, на сьогодні є вкрай актуальним завданням для всіх державних інститутів, організацій та об'єднань.

Все це актуалізує пошук принципово нових підходів до організації педагогічної роботи з молоддю, спрямованої на формування соціального досвіду, який стане основою становлення поінформованих,

відповідальних і залучених до суспільного життя громадян з високим рівнем громадянської позиції.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Слід зазначити, що громадянська позиція, будучи міждисциплінарним поняттям, у сучасній науці досліджувалася на філософському, соціологічному, психологічному, педагогічному рівнях. На філософському рівні науковцями розкрито зміст поняття “громадянська позиція” і виявлено її ціннісні аспекти (О. Міхаліна, М. Мамардашвілі та ін.), визначено окремі проблеми формування соціальної активності та обґрунтовано її значення для громадського становлення особистості (Л. Архангельський, С. Іконнікова, В. Лісовський та ін.).

На соціологічному рівні досліджувалося те, яким чином положення особистості в суспільстві визначається системою її прав і обов'язків, місцем індивіда в системі соціальних відносин (В. Кон, Ю. Резнік та ін.). На психологічному рівні науковцями (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Бодалев, К. Божович, С. Рубінштейн та ін.) розглядалися різноманітні аспекти цілісної позиції особистості, які залежать від специфіки діяльності людини. У працях учених осмислюються передумови та основи громадянського становлення особистості, обґрунтовуються механізми формування громадянської позиції.

Питання формування громадянської позиції в процесі громадянської освіти та виховання в педагогічних дослідженнях висвітлені досить детально визначені теоретичні засади формування громадянської культури учнів загальноосвітньої школи (Н. Дерев'янка, Ю. Завалевський, П. Вербицька, І. Сахневич та ін.), розкрито можливості громадянської освіти у формуванні громадянської позиції (Т. Болотіна, М. Бренсон, Л. Нельсон, Ч. Уайт та ін.), обґрунтовано вплив соціальних і політичних умов на становлення громадянина (А. Мудрик, В. Сластьонін та ін.), визначено взаємозалежність громадянської культури та громадянської позиції особистості (А. Шаміч), розкрито суперечності процесу розвитку громадянської позиції старшокласників та виділено педагогічні умови цього процесу (С. Митросенко, Т. Османкіна, В. Судакова та ін.), доведена можливість формування громадянської позиції засобами рефлексії (Н. Крицька).

Громадянська освіта розглядається науковцями як фактор інформаційного суспільства (С. Клепко, Н. Чернуха) та державне та громадське партнерство у формуванні демократичної громадянськості (С. Рябова, В. Зелюк, М. Лахижи).

Дослідниками окреслено шляхи формування громадянської позиції школярів у процесі вивчення суспільно-політичних дисциплін і предметів гуманітарного циклу (Н. Мещерякова), прилучення до культурно-історичних цінностей регіону (І. Лиман), трудової підготовки (Т. Веремєнко), пошукової діяльності з увічнення пам'яті полеглих у роки війни (В. Судакова), в рамках діяльності громадської організації (О. Солодова, Л. Щербакова).

Разом з тим, результати нашого опитування старшокласників шкіл м. Запоріжжя показали, що сьогодні більшість сучасних молодих людей не відчують себе частиною суспільства, не приймають як особистісну цінність, такі складові громадянської позиції як “громадянський обов'язок”,

“військовий обов’язок”, “національна ідея” тощо, практика доводить соціальну пасивність, або недостатню активність досить значної кількості молоді. Це підтверджується результатами соціологічних досліджень [1], на основі яких можна зазначити, що в нашому суспільстві значно змінилося ставлення молоді до таких цінностей, як Вітчизна, обов’язок, патріотизм, честь. Таким чином, аналіз наукової літератури, стану педагогічної практики дозволив виявити істотне протиріччя між потребою суспільства у формуванні громадянської позиції молоді як активних учасників політичних та суспільних процесів, що відбуваються в українському суспільстві, і недостатньою вивченістю в педагогічній науці питань, пов’язаних із визначенням способів і засобів формування громадянської позиції старшокласників.

Пошук шляхів вирішення цього протиріччя потребує аналізу сучасної практики формування громадянської позиції молоді, що й обумовило вибір теми даного дослідження.

**Мета статті** полягала у визначенні на основі аналізу системи громадянської освіти в зарубіжному та вітчизняному досвіді організаційно-педагогічних умов формування громадянської позиції старшокласників в умовах загальноосвітнього закладу освіти.

У своєму дослідженні ми спирались на розробки Т. Кобелевої, яка визначає громадянську позицію старшокласника як інтегративну систему його відносин до держави, права, громадянського суспільства, до себе як громадянина, що визначають орієнтацію особистості на загальне благо і реалізуються в діяльності [6, с. 6].

Науковцями доведено, що на рівень розвитку складових громадянської позиції (мотиваційно-потребової, оцінно-емоційної і діяльнісної) [2; 5; 8] впливає соціальний лад держави, провідна ідеологія країни, релігійні або світські переконання родини, рівень розвитку педагогічної науки та практики. Громадянське становлення взаємопов’язане з проблемами морального вибору, ідеалами добра і гуманізму, моральним розвитком людини.

Тому перед сучасною школою ставиться завдання: сприяти становленню особистості зі сформованою громадянською позицією, здатної орієнтуватися в найскладніших і суперечливих умовах сучасної суспільної, політичної та економічної дійсності; особистості, готової до виконання основних соціальних функцій, здатної до суспільно-перетворюючої діяльності, тобто, виховати повноцінного громадянина України, про що зазначається в “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті” [7]. І це є логічним, адже саме освіта є вирішальним фактором трансформації соціальних відносин і формування відповідної моделі конкретної історичної особистості – громадянина України. Розглянемо потенціал навчально-виховного процесу вітчизняної школи у формуванні громадянської позиції старшокласника. Слід зазначити, що цей процес передбачається навчальними курсами дисциплін гуманітарного та суспільствознавчого циклу. Але, на нашу думку, активну роль у формуванні громадянина можуть відігравати також навчальні дисципліни природничо-математичного циклу.

Ми вважаємо, що програмові вимоги до викладання математики акцентують увагу на економічному вихованні учнів. Зокрема, розв'язування задач сприяє формуванню умінь оперувати економічними категоріями: норма часу, норма виробітку, продуктивність праці, собівартість продукції, рентабельність, прибуток, якість продукції тощо, а також оцінці економічної ефективності технологічних процесів, аналізу результатів впровадження нових технологій. Це, в свою чергу, у поєднанні з бесідами виховного характеру переконує дітей, що економічні знання дадуть змогу краще адаптуватися в умовах ринкових відносин, нових форм господарювання. Уроки хімії можуть стати базовими для формування таких громадянознавчих умінь, як реалізація та відстоювання власних прав як виробника та споживача продукції хімічної промисловості; орієнтація в умовах вільного ринку при виборі перспективних джерел енергії. Фізика виховує бережливе ставлення до природи і людини, розкриває роль людського фактора на виробництві (тобто зростає роль відповідальності людини за власну діяльність). У процесі вивчення біології формуються цінності громадського суспільства та позитивного ставлення до них (екологічне виховання на уроках біології, а особливо – на уроках екології рідного краю). До методів роботи з формування громадянської позиції на уроках природничо-математичного циклу можна також віднести розповіді про відомих українських учених, які не лише зробили неоціненний вклад у світову науку, а й стали прикладом громадянськості та патріотизму. Одним із прийомів такої цілеспрямованої діяльності може стати використання епіграфів до кожного уроку, які містять, крім наукового, глибокий громадянський контекст.

Як свідчить педагогічний досвід, усебічний підхід до реалізації системи громадянського виховання в школі не може бути досягнутий засобами однієї дисципліни або навчального курсу. Більш ефективним є включення компонентів громадянського виховання в тематику різних шкільних дисциплін і позакласних заходів, а також відповідна організація шкільного життя. Його ефективність залежить, насамперед, від реального визнання педагогами особистості учня як суб'єкта виховання, найважливішого пріоритету, найбільшої цінності суспільства. У зв'язку з цим важко переоцінити можливості позакласної та позашкільної роботи з учнівською молоддю, яка є сферою, що, в першу чергу, орієнтується на створення єдиного освітнього простору та формування в школярів цілісного сприйняття світу; на гармонізацію вимог щодо реалізації освітнього стандарту і створення умов для розвитку індивідуальних інтересів і потреб особистості. Тобто робота з формування громадянської позиції у молоді передбачає органічний зв'язок навчальної та позашкільної роботи.

Серед методів і форм громадянського виховання в позашкільний час пріоритетну роль необхідно відвести активним та інтерактивним методам, які ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовуються на самостійний пошук істини. До таких методів належать: ситуаційно-рольові ігри, групова проблемна робота, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, “мозкові атаки” тощо. Для розвитку соціальної активності учнів упроваджуються

проектні технології в шкільні системи виховання, створюються учнівські громадські організації, органи шкільного самоврядування.

Прикладом такого синтезу технологій є участь дітей та молоді в громадських об'єднаннях, організаціях та рухах. Саме вони надають поштовху до самореалізації особистості, створюють умови для соціалізації та, як наслідок, формують активного громадянина і патріота. Участь школярів у громадських рухах створює необхідні умови для набуття ними соціального досвіду громадянського становлення. Яскравим прикладом є участь дітей у реалізації суспільно значущих проектів. Саме громадські рухи надають можливість спробувати старшокласнику кожен крок реалізації такого проекту на кожному етапі: цілепокладання (результат – усвідомлення суспільної користі), планування (принцип взаємовідповідальності кожного члена дитячого громадського руху за результат), процес реалізації (особиста відповідальність, самоконтроль), аналіз якості проекту (громадянська відповідальність).

Попередній виклад дозволяє стверджувати, що в педагогічній практиці нашої країни громадянське виховання є складовою цілісної моделі або системи шкільної освіти. Воно охоплює не лише навчальний курс у предметному значенні, але й є надпредметною цариною діяльності кожного навчального закладу, що сприяє вихованню громадянських демократичних цінностей усіх учасників навчального процесу.

Проаналізуємо підходи в організації громадянського виховання в зарубіжній освіті.

Громадянська освіта в школах США здійснюється чотирма шляхами: навчальний предмет, міжпредметна форма діяльності в умовах освітянського простору; організація позакласної та позашкільної діяльності; організація шкільного життя, що сприяє демократичній поведінці [4, с. 219]. У "Національних стандартах" США і в розроблених різними центрами програмах компонент знань з громадянського виховання реалізується у формі п'яти основних питань, а саме: "1. Що таке громадянське життя, політика і уряд? 2. Якими є основи американської політичної системи? 3. Як уряд, заснований відповідно до конституції, реалізує завдання, цінності і принципи американської демократії? 4. Якими є взаємовідносини Сполучених Штатів з іншими націями, у чому полягає їх участь у світових справах? 5. Якою є роль американських громадян в підтримці і розвитку демократії?" [4, с. 220].

Незважаючи на те, що в останні роки уряд США виділяє недостатньо коштів на програми з громадянського виховання, вони все одно розробляються в різних добровільних асоціаціях громадян, добровільних фундаціях, лобістських групах, спортивних товариствах, релігійних та інших організаціях. Незалежно від джерела фінансування програма повинна відповідати єдиним вимогам, зазначеним у державних стандартах і передбачати ознайомлення учнів з Конституцією США, політичними та урядовими документами. Крім того, зміст програм включає ознайомлення школярів із громадянськими правами та обов'язками, практична частина охоплює управління управління шкільною спільнотою та регулювання взаємовідносин між її учасниками.



Наприклад, програма некомерційної організації iCivics [4], спрямована на активізацію громадянської позиції школярів за допомогою привабливих навчальних ресурсів, зокрема, інтерактивних, збільшує можливості вчителів у підготовці свідомого покоління громадян, надаючи їм нові засоби для активного залучення дітей до життя держави шляхом навчання основам демократії. Такі ресурси включають принти планів уроків, ігри з винагородами, цифрові інтерактиви. Ігри iCivics надають учням середовище для вирішення реальних проблем і можливість спробувати себе в різних суспільних ролях. Ігри базуються на чітких навчальних цілях та є допоміжними матеріалами, що інтегруються з планами уроків. На нашу думку, цей досвід є дуже ефективним і потребує адаптації в українських школах, тому що ігри iCivics, крім того, що спрямовані на формування нових знань, вмінь та навичок, як і інші форми навчальної діяльності, дають можливість учням: а) опанувати теорію через практичну діяльність (шляхом розв'язання конкретних завдань); б) узнати відразу результати своєї квазіпрофесійної діяльності (наприклад, гра "Суд", у якій суддя оцінює роботу учасника як юриста); в) стати суб'єктом власного навчання.

У Польщі цивільні знання включають інформацію за чотирма напрямками – цивільне, політичне, соціоекономічне та культурне: 1) знання з побудови і функціонування політичної та інституційної систем, знання основних демократичних документів, що лежать в основі громадянського суспільства; 2) ідентифікація громадян як жителів Польщі і визначення ролі мультикультуралізму в польському суспільстві; 3) соціоекономічні знання про лад суспільства, включаючи професійну підготовку та економічні знання, пов'язані з системою податків, соціальної та інституційної систем держави; 4) знання культурної та історичної спадщини, загальний розвиток громадян.

Для Польщі, як і для нашої країни, формування в школярів громадянської позиції є однією з найактуальніших проблем. Значна увага в польській середній освіті в цьому контексті приділяється гуманітарним дисциплінам, окреме місце серед яких посідають історія та література. З цією метою в програмах з цих навчальних предметів значний акцент робиться на патріотичному вихованні, велика увага приділяється зіставленню й аналізу релігійних міфів та історичних легенд, суттєво розширені хронологічні рамки історії Польщі та поглиблено вивчається політична ситуація в країні [3, с. 27].

На думку польських педагогів [3], рівень політичної та правової свідомості, громадянської культури є одним із важливих показників результату процесу виховання старшокласників. Можна зазначити, що комплексний підхід до процесу виховання в школі, у якому визначені головні напрямки і завдання виховної діяльності педагогів, показав свою життєздатність і ефективність. За програмою "Головні напрямки виховної роботи в школі і навчально-виховних закладах", значне місце в якій відведене формуванню громадянської культури, політичної та правової свідомості учнів, затвердженою Міністерством просвіти і виховання ще у 1983 р., учителі працюють і дотепер. З метою поширення серед

польської молоді громадянських знань, необхідних для існування в незалежному демократичному суспільстві, у шкільну програму введено дисципліну "Громадянська едукація" (1989 р.). Дуже важливим кроком у розвитку демократії в країні можна вважати спільну розробку Міністерства освіти Польщі та Департаменту підготовки вчителів з Мершон Центром при університеті штату Огайо (США) "Проект програми громадянської освіти у демократичному суспільстві" для середньої загальноосвітньої школи, в якому окреслені напрямки роботи педагогів. Головними завданнями програми є: а) опрацювання нового змісту підручників і дидактичних матеріалів з навчальної дисципліни "Наука про життя в суспільстві" для основних і середніх шкіл; в) опрацювання програми предмета "Навчання учнів основам знань з громадянознавства" для вищих шкіл; в) створення осередків освіти з громадянознавства й економіки для вчителів. Значним внеском в оптимізацію процесу формування громадянської позиції та світогляду старшокласників стало видання посібника "Вибрані допоміжні тексти для вчителів з громадянського виховання у рамках програми з громадянської освіти у демократичному суспільстві".

Усе це дозволяє зазначити, що, незважаючи на деякі відмінності у змісті громадянської освіти в різних країнах світу, можна виділити спільне в завданнях формування громадянської ідентичності особистості засобами навчально-виховної діяльності освітніх закладів, а саме: сприяння становленню незалежного громадянина суспільства, формування почуття відповідальності за наслідки дій та виконання юридичних і моральних зобов'язань індивідуума суспільства, розвиток навичок дотримання встановлених стандартів поведінки без засобів зовнішнього впливу; прийняття персональних, політичних та економічних зобов'язань громадянина (турбота про себе, сім'ю, дітей, включаючи їх навчання; інформованість з щодо суспільних проблем; участь у голосуванні, сплата податків; прийняття як цінності поваги до людської гідності, чужої думки; дотримання закону при розвитку власної ініціативи; самовдосконалення почуття відповідальності, уміння користуватися особистими свободами).

Усе вищевикладене і власний досвід роботи дозволяє виділити такі напрямки формування громадянської позиції учнів старших класів:

1) мотиваційно-орієнтаційний: формування потреби участі в громадянській і політичній діяльності, інтересу до політичних, правових і суспільних проблем, установок і орієнтацій на суспільне благо;

2) соціально-діяльнісний: набуття досвіду громадської діяльності, формування вміння збирати, аналізувати й оцінювати суспільно-політичну інформацію, умінь соціальної взаємодії, навичок участі в дискусіях, публічних виступах, ділового спілкування, соціологічного дослідження, спрямованого на забезпечення розвитку позитивного відношення до держави, права, громадянського суспільства, до себе як громадянина;

3) рефлексивно-оцінний: розвиток здатності осмислювати і оцінювати особисту громадянську позицію.

За результатами дослідження ми виділяємо такі організаційно-

педагогічні умови успішного виховання громадянськості та патріотизму учнів у закладах освіти: прищеплення поваги до історико-культурної спадщини українського народу з метою усвідомлення ними сутності громадянськості, патріотизму; виховання шанобливого ставлення до державних символів (герб, прапор, гімн), органів державної влади країни; формування в учнів морально-психологічної та фізичної готовності до виконання ними конституційного обов'язку щодо захисту Батьківщини, поваги до захисників Вітчизни, воїнів; формування неприйняття екстремізму, національної та релігійної нетерпимості; педагогічна підтримка дитячих і молодіжних громадських об'єднань, учнівського самоврядування; розвиток соціально значущої діяльності учнів.

**Висновки.** Результати теоретичного дослідження і досвід роботи з молоддю дозволяє зазначити, що громадянська освіта дає можливість старшокласникам увійти в простір громадянського суспільства, зайняти більш активну позицію серед своїх однолітків, сформувати компетенції для життя в демократичному суспільстві. Але фрагментарне впровадження громадянської освіти не показало високої ефективності. Основними причинами такого результату ми вбачаємо у відсутності: а) узгодженості різних ланок освіти при впровадженні спеціальних навчальних програм громадянського навчання; б) системності в підготовці педагогічних працівників із питань громадянської освіти та поширенні позитивного досвіду; в) моніторингу та координації діяльності всіх соціальних інститутів, які займаються формуванням громадянської позиції молоді. На нашу думку, для досягнення результату формування громадянської позиції молоді необхідно адаптувати позитивний досвід закордонних освітніх установ, які проводять значну роботу (тісно пов'язану з мультикультурною освітою, формуванням громадянських цінностей, розвитком громадянської активності) по створенню відповідного освітнього середовища, реалізовану через посилення навчального плану з громадянською складовою й активізацію позааурачної роботи.

Інтеграція кращих зразків досвіду формування громадянської позиції молоді в зарубіжній та вітчизняній освіті створює можливості для реалізації відповідних проектів щодо створення стандартів громадянської освіти в Україні, посилює роль громадських організацій в забезпеченні позашкільної освіти.

**Перспективними для подальшого дослідження є розробка та практичне впровадження навчальних програм підготовки педагогічних кадрів до формування громадянської позиції учнів різного віку.**

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Батищева О. Громадянська освіта як інструмент формування громадянського суспільства в Україні: проблеми та шляхи їх подолання / Ольга Батищева // Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід : матер. Першої наук.-практ. конф. – 2013. – С. 9–15.
2. Бойчук М.А. Запровадження громадянської освіти в Україні як необхідна умова виховання демократії [електронний ресурс] / М.А. Бойчук. – Режим доступу : <http://novyn.kpi.ua/2011-1/05-filos-Boichuk.pdf>
3. Герасимчук В. Історія та рідна мова в патріотичному вихованні студентської молоді України і Польщі / В. Герасимчук // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 27–28.)
4. Геринг Джанет. Нові потреби громадянської освіти американського суспільства / Дж. Геринг // Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід :

матер. Першої наук.-практ. конф., Острого, 19 червня 2013 року / [ відп. ред. О. С. Батіщева; перекл. Ольга Батіщева] – Острого : ГО “Центр демократичного лідерства”, 2013. – С. 219-221.

5. Карнаух А. Громадянська освіта як засіб формування політичної культури молоді. Український центр політичного менеджменту [електронний ресурс] / А. Карнаух. – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=1&n=79&c=1905>

6. Кобелева Т. И. Формирование гражданской позиции учащихся старших классов средствами социального проектирования : автореф. дисс. на соискание степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т. И. Кобелева. – Самара, 2006. – 24 с.

7. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.

8. Романів Т. Засади формування активної громадянської позиції молоді / Т. Романів // Молодіжна політика: проблеми та перспективи : зб. матер. VI міжнар. наук.-практ. конф., 15-16 травня 2009 р., Дрогобич / [наук. ред. С. А. Щудло]. – Дрогобич : ДДПУ, 2009. – С. 92 – 94.

#### **Анотація**

У статті на основі аналізу системи громадянської освіти в зарубіжному та вітчизняному досвіді виокремлено спільне в завданнях формування громадянської ідентичності особистості засобами навчально-виховної діяльності освітніх закладів, визначено напрямки та обґрунтовано педагогічні умови формування громадянської позиції старшокласників в умовах загальноосвітнього закладу освіти.

**Ключові слова:** громадянська позиція, система громадянської освіти, соціальна активність старшокласників, підходи в організації громадянського виховання, формування громадянської позиції учнів.

#### **Аннотация**

В статье на основе анализа системы гражданского образования в зарубежном и отечественном опыте выделены общее в задачах формирования гражданской идентичности личности средствами учебно-воспитательной деятельности образовательных учреждений, определены направления и обоснованы педагогические условия формирования гражданской позиции старшеклассников в условиях общеобразовательного учреждения.

**Ключевые слова:** гражданская позиция, система гражданского образования, социальная активность старшеклассников, подходы в организации гражданского воспитания, формирование гражданской позиции учащихся.

#### **Summary**

In the article there have been defined common in problems of formation of civil identity of personality by means of educational activities of educational institutions. Directions and pedagogical conditions of formation of civil position of students in educational institutions have been considered.

**Key words:** citizenship, civil society, social activity of senior pupils, approaches to the organization of civil education, formation of civil position of the students.

**УДК 378.147.33**

**Т. В. Волкова,**

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ У ГАЛУЗІ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО АНАЛІЗУ РИНКУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ І РИНКУ ПРАЦІ У ПРОЦЕСІ ДИПЛОМНОГО ПРОЕКТУВАННЯ**

Сучасні тенденції розвитку професійної освіти безпосередньо пов'язані з тими вимогами, що висувуються нині до фахівця. Концепцією Державної програми розвитку освіти України визначено, що основна мета професійної освіти полягає в підготовці висококваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, компетентного, ерудованого,

відповідального, соціально й професійно мобільного, орієнтованого в суміжних галузях діяльності, такого, що вільно володіє професією за фахом, економічними і правовими знаннями, основами наукової організації праці й культури виробництва, здібного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, технічної та соціальної творчості, самовдосконалення, готового до постійного професійного зростання, до роботи за різних форм організації праці й виробництва в умовах конкуренції.

Адекватність вищої освіти, як зазначається в Резюме Всесвітньої декларації про вищу освіту, варто оцінювати з точки зору відповідності практичній діяльності навчальних закладів очікуванням суспільства [1]. Особливої уваги потребує підготовка інженерно-педагогічних працівників для системи професійної освіти, оскільки ринок праці, що інтенсивно формується, вимагає підвищення ефективності підготовки робітників різних галузей. Підготовка компетентних інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій ускладнюється тим, що впродовж усього періоду навчання студенти інженерно-педагогічних спеціальностей одержують специфічні знання, які базуються на інтеграції психолого-педагогічного і комп'ютерного компонентів у підготовці фахівців. За такої підготовки педагогічні та технічні знання у світогляді майбутнього магістра набувають цілісної системи знань та умінь. *Гіпотеза дослідження* полягає в тому, що якість формування в майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій **інформаційно-аналітичної** складової професійної компетентності підвищиться, якщо цілі, зміст, методи і засоби підготовки розробити на основі моделі компетентності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У Бердянському державному педагогічному університеті спільно з науковцями Української інженерно-педагогічної академії розробляються теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій, що відображено в працях науковців С. Артюха, А. Ашерова, І. Богданова, Т. Бондаренко, Н. Брюханової, Л. Горбатюк, В. Жигір, О. Коваленко, М. Лазарева, Н. Кравченко, М. Кудінова, М. Павленка, О. Сосницького, В. Хоменка, С. Хоменко, Г. Чуприни та ін.

Важливе значення для нашого наукового пошуку мають праці вітчизняних учених, присвячені проблемі підготовки фахівців, здатних до взаємодії ринку освітніх послуг і ринку, Л. Антошкіної, Л. Білоусової, Т. Десятова, П. Захарченка, Ю. Зінковського, О. Камінецького, Н. Ничкало, В. Супруна, М. Солдатенка, Л. Сушенцевої, О. Щербак та ін.

*Методологічну та теоретичну основу дослідження* складають теорії формування особистості інженера-педагога (С. Артюх, С. Батишев, В. Безрукова, Р. Горбатюк, І. Каньковський, В. Косирев, Т. Лазарева, А. Маленко, О. Меньяйленко, В. Сидоренко, Б. Соколов, А. Тарасюк, Л. Тархан та ін.); філософські і методологічні засади інформатизації освіти (В. Биков, Л. Білоусова, А. Верлань, Б. Гершунський, С. Григор'єв, В. Гриценко, В. Гріншун, Р. Гуревич, А. Гуржій, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, М. Кадем'я, Л. Карташова, К. Колін, В. Лапінський, Н. Морзе, В. Осадчий, Ю. Рамський, А. Ракітов, І. Роберт, С. Семеріков, Ю. Триус,

А. Урсул та ін.); теорії змісту навчання (В. Беспалько, І. Богданов, І. Козловська, В. Краєвський, В. Ледньов, М. Скаткін та ін.); теорії систем і системний аналіз (В. Афанасьєв, В. Беспалько, І. Глауберг, В. Глушков, Г. Єльнікова, М. Згуровський, Т. Гаврилова, Ю. Машбиць, І. Новік, Н. Панкратова, А. Шевченко, Е. Юдін та ін.); діяльнісний підхід до навчання (Г. Атанов, П. Гальперін, А. Леонтєв, Н. Тализіна, В. Шадриков та ін.); теорія самоактуалізації особистості (Г. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін.); праці з теорії й методики навчання інформатики у ВНЗ (Я. Ваграменко, К. Колос, О. Кузнецов, В. Лаптев, М. Лапчик, Н. Пак, І. Семакін, О. Смолянінова, О. Спирін, Є. Хеннер, М. Швецький та ін.); дослідження з психології мислення (П. Гальперін, А. Леонтєв, С. Рубінштейн, Г. Щедровицький та ін.); компетентнісний підхід до навчання (А. Андрєєв, В. Байденко, С. Бешенков, І. Васильєв, О. Гура, І. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук, О. Ракітіна, В. Свистун, Ю. Татур, А. Хуторський, В. Ягулов та ін.); наукові засади підготовки фахівців із захисту інформації (І. Горбенко, Г. Маклаков, В. Хорошко).

Водночас системне вивчення проблеми формування інформаційно-аналітичної складової професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій науковцями не здійснювалося, що й зумовило вибір теми нашої публікації.

**Мета статті** полягає в розкритті *підходу* до дипломного проектування майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій на основі аналізу соціально-економічного розвитку регіону у сфері освіти для подальшого застосування набутих знань і практичних навичок інформаційно-аналітичної діяльності в закладах ПТО України.

Акалемік В. Глушков зазначав, що здібності людини до переробки інформації є обмеженими, тому автоматизовані системи управління є тим новим інструментом, який у тісній взаємодії з інструментами організаційного й економічного характеру може допомогти подолати інформаційний бар'єр – сумарну складність задач управління [2]. Професійна підготовка майбутнього педагога, на думку професора Н. Морзе, має враховувати діяльнісну модель педагога і будуватися на основі аналізу основних видів його професійної діяльності та основних функцій педагога в закладі освіти: *інформаційно-орієнтаційна, проектувальна, аналітична, мобілізаційна, трансляційна, діагностично-оцінювальна* діяльності; за умов ступеневої освіти магістр освіти має бути підготовлений до виконання посадових обов'язків заступника директора з питань використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [3]. За висновками професора Ю. Зінковського, важливим актуальним завданням системи ПТО є підготовка нових наукоємних робітничих кадрів, що потребує територіального структурування закладів освіти, а також їхніх навчальних закладів за регіональною, економічною ознакою та доцільністю [4]. Одним із підходів забезпечення високої якості освітніх послуг у державі є *принцип випереджувального планування* для визначення суворої відповідності попиту на ринку освітніх послуг їхній пропозиції [5].

За результатами наукових праць, освітні послуги безпосередньо пов'язані з ринком праці через систему освітніх потреб, які є факторами

потенційного попиту. Важливими інформаційно-аналітичними уміннями майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій є визначення відповідності параметрів функціонування ринку освітніх послуг потребам ринку праці та прогностичне моделювання регіональної професійної освіти регіону [6–8].

Методика аналізу регіонального розвитку в дипломному проекті може бути виконана за певним алгоритмом. Для аналізу використовуються показники, подані в щорічних статистичних збірниках (див. рекомендовану літературу).

*1. Аналіз соціально-економічного розвитку регіону (табл. 1).*

**Висновок.** Упродовж 2009–2015 рр. соціально-економічний розвиток Запорізького регіону в цілому демонстрував тенденції, притаманні українській економіці. Нарощування обсягів валового регіонального продукту свідчить про розширене суспільне відтворення, однак темпи його росту є нижчими, ніж в Україні. Динаміка результатів промислового та сільськогосподарського виробництва, з одного боку, підкреслює індустріально-аграрний статус регіону, а з іншого – демонструє дію стримуючих факторів економічної динаміки у 2015 році. До таких факторів можна віднести, зокрема, значний рівень інфляції, поданий індексами споживчих цін, та нестабільність інвестиційного процесу, подана інвестиціями в основний капітал. Темпи приросту доходів населення та середньомісячної реальної заробітної плати закладають матеріальну основу соціального розвитку та показують певні досягнення регіону порівняно з загальноукраїнськими показниками. Однією з причин формування подібної ситуації є нижчий порівно з Україною в цілому рівень безробіття.

*Таблиця 1*

**Соціально-економічні показники регіону**

Показники розвитку		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
ВВП в цінах попереднього року	Україна	85,2	104,1	105,2	103			
	Запорізька область	78,9	103,2	102,3	101,2			
Продукція промисловості	Україна	78,1	111,0	107,6	98,6			
	Запорізька область	69,3	107,8	106,3	97,8			
Продукція сільського господарства	Україна	98,2	98,5	119,9	94,9			
	Запорізька область	88,1	102,1	114,3	80,4			
Доходи Населення	Україна	105,8	123,1	113,6	115,2			
	Запорізька область	103,9	123,7	113,9	112,7			
Індекс споживчих Цін	Україна	115,9	109,4	108,0	99,7			
	Запорізька область	116,2	110,3	108,2	99,2			
Середньомісячна реальна заробітна плата	Україна	90,8	110,2	108,7	114,9			
	Запорізька область	87,4	110,2	110,0	112,5			
Інвестиції в основний капітал	Україна	58,5	99,4	122,4				
	Запорізька область	56,5	162,2	73,0				

2. Аналіз демографічних процесів (розподіл населених пунктів регіону за економічними зонами (табл. 2), загальна чисельність населення регіону і розподіл населення за віковими групами (табл. 3), коефіцієнт народжуваності (табл. 4).

Таблиця 2

**Розподіл населених пунктів регіону за економічними зонами**

№ з/п	Регіон	Місто	СМТ	Село
1.	Запорізька область			
2.	Дніпропетровська область			
3.	Донецька область			
4.	Херсонська область			
5.	Україна			

*Висновок.* В останні роки виявляється тенденція переміщення сільського населення до міста, що спричинено погіршенням умов сільського життя, знищенням медичного обслуговування населення, скороченням робочих місць, зменшенням перспектив професійного зростання молоді, відсутністю закладів професійної освіти. Варто зауважити, що актуальним є питання розробки схеми вдосконалення системи професійної освіти і перепрофілювання навчальних закладів з урахуванням реальних соціально-економічних умов і демографічних прогнозів.

Таблиця 3

**Розподіл населення регіону за 2005 – 2015 рр. за віковими групами, тис. осіб**

№ з/п	Регіон	2005				2006				...				2014				2015			
		1-	16-	26	Σ				Σ				Σ				Σ				Σ
1.	Запорізька область				Σ				Σ				Σ				Σ				Σ
2.	Україна				Σ				Σ				Σ				Σ				Σ

*Висновок.* Увіковому співвідношенні населення регіону більш молоде, ніж населення України. Середній вік особи складає \_\_\_ років, що на \_\_\_ років більше середнього віку громадянина по Україні.

Таблиця 4

**Коефіцієнт народжуваності населення, %**

№ з/п	Регіон	2005	2006	...	2014	2015
1	Запорізька область					
2	Україна					

*Висновок.* Коефіцієнт народжуваності має тенденцію до зниження. Потрібна комплексна робота за багатьма напрямками, щоб виправити таку ситуацію.

3. Аналіз динаміки міграційних процесів (міграційні втрати населення (табл. 5).

Таблиця 5

**Міграційні втрати населення регіону, тис. осіб**

№ з/п	Регіон	2005	2006	...	2014	2015
1	Запорізька область					
2	Україна					

*Висновок.* За останні 10 років міграційні втрати населення регіону склали понад \_\_\_ тис. осіб, природний приріст населення за ці роки не



перекрив міграційних втрат, у результаті чого чисельність області зменшилася на \_\_\_ тис. осіб, або на \_\_\_%.

4. *Аналіз тенденцій у сферах зайнятості та безробіття населення (табл. 6–8).*

**Таблиця 6**

		Зайнятість населення регіону за галузями, тис. осіб																			
№ з/п	Регіон	2005					2006					2014					2015				
		промисловість	сільське господ.	транспорт і зв'язок	будівництво	сфера послуг															
1	Запорізька область																				
2	Україна																				

**Висновки:** 1) позитивною тенденцією в сфері зайнятості населення України є постійне підвищення рівня зайнятості, водночас, цей показник для України залишається на більш низкому рівні порівняно з економічно розвинутими країнами. Зокрема в країнах Єврозони цей показник дорівнює 65,3% у 2005 р., у США – 70,8%, у Великій Британії – 72,2%; отже, незайнятість населення залишається гострою соціальною проблемою; 2) серед випусників ПТНЗ України, зареєстрованих на службі зайнятості як безробітних, 40% – кваліфіковані робітники з інструментом, 20% – працівники сфери торгівлі та побутових послуг, 18% – оператори та складальники устаткування і машин; 3) при визначенні регіональних диспропорцій на ринку праці з'ясовано, що у 2013 р. в Україні на 452 вакансії електрогазозварювальників претендувало 3 безробітні цієї професії, тоді як у Запорізькій області 70 безробітних цієї професії сподіваються обійняти 5 вакансій.

**Таблиця 7**

		Розподіл підприємств регіону за галузями																			
№ з/п	Регіон	2005					2006					2014					2015				
		промисловість	сільське господ.	транспорт і зв'язок	будівництво	сфера послуг															
	Запорізька область																				
	Україна																				

**Висновки:** 1) скорочується кількість працівників, зайнятих у виробничій сфері при одночасному збільшенні їхньої кількості у сфері послуг, що свідчить про формування основ зайнятості, притаманній ринковій економіці; 2) сфера послуг залишається найбільш перспективною з точки зору створення нових робочих місць; 3) продовжує збільшуватися кількість працівників підприємств і організацій, що здійснюють інформаційно-обчислювальне обслуговування, операції з нерухомим майном, загальну комерційну діяльність забезпечення ринку.

**Таблиця 8**

**Розвиток зв'язку в Україні (на основі таблиці 10.34. Доходи підприємств від надання послуг пошти та зв'язку населенню, у фактичних цінах з урахуванням ПДВ)**

№ з/п	Вид зв'язку	2007	2008	...	2012	2013
		<i>млн. грн.</i>				
1	Комп'ютерний	472	953		2925	3285
2	з нього надання послуг Інтернет	468	942		2920	3275

**Висновки:** 1) розвиток засобів комунікацій для сфери освіти регіону дозволить успішно реалізувати плани з відкритої освіти; 2) саме для нашого регіону цей напрям може дати можливість реально ліквідувати недолік інформаційного забезпечення освіти у зв'язку з віддаленістю населених пунктів, навчальних закладів системи професійної освіти 3) на сьогодні регіон знаходиться на початковому етапі входження до мережі Інтернет, не сформовані поняття мережевої культури, інформаційної безпеки, захисту дітей в Інтернеті, уміння опрацювати величезні обсяги інформаційних ресурсів. Система професійної освіти має адекватного реагувати й відповідно враховувати ці проблемні питання в організації навчально-виховного процесу, схемах управління закладу.

**Загальні висновки.** Проведений аналіз тенденцій і стану розвитку галузей економіки регіону надає дані, необхідні для використання в прогностичному плануванні перспективного напрямку розвитку системи професійної освіти на основі результатів інформаційно-аналітичної діяльності визначення попиту/пропозиції в регіональному розрізі.

**Рекомендована література для студентів:** 1. *Економічна активність населення – 2014: Статистичний збірник.* – К., 2013. – 125 с. 2. *Статистичний щорічник Запорізької області за 2015 р.* / Головне управління статистики у Запорізькій області. – Запоріжжя, 2015. – 150 с. 3. *Статистичний щорічник України.* – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrstat.org/uk/druk/>. 4. *Україна у цифрах у 2014 році / Державна служба статистики України.* – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrstat.org/uk>.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Высшее образование в XXI веке : подходы и практические меры / Всемирная конференция по высшему образованию, ЮНЕСКО, Париж, 5–9 окт. 1998 г.
2. Глушков В.М. Основы безбумажной информатики / В. М. Глушков. – М. : Наука, Гл. ред. физ.-мат. лит., 1987. – 552 с.
3. Морзе Н. В. / Методика навчання інформатики. Ч. I. Загальна методика навчання інформатики : метод. посіб. для вчителів загальноосвіт. навч. закл. / Н. В. Морзе. – К. : Навчальна книга, 2003. – 254 с.
4. Зінковський Ю. Професійно-технічна освіта крізь призму соціальних трансформацій / Ю. Зінковський. – Проф.-техн. освіта. – 2010. – №4. – С. 5–6.
5. Камінецький Я. Г. Управління підготовкою кваліфікованих робітників та фахівців у регіоні: організаційно-педагогічні та економічні засади: монографія / ра ред. Я.Г. Камінецького. – Львів, 2004. – 384 с.
6. Волкова Т. В. Актуальність формування інформаційно-аналітичної компетентності в сфері захисту інформації в майбутніх інженерів-педагогів / Т.В. Волкова / Вісник Луганського нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: пед. науки. – 2012. – № 21 (256). – С. 151–157.
7. Волкова Т. В. Методичні підходи до формування інформаційно-аналітичного середовища управлінської діяльності ППНЗ / Т. В. Волкова. – Проф.-техн. освіта. – 2010. – № 2. – С. 18– 21.
8. Волкова Т. В. Проблеми підвищення рівня інформаційно-аналітичної складової професійної діяльності педагога професійної освіти / Т. В. Волкова/ Новітні комп'ютерні технології: матеріали VIII Міжнарод. наук.-техн. конф. (14–17 верес. 2010 р., Київ-Севастополь). – К. : Мін.-во регіон. розвитку та будівництва України. – 2010. – С. 64–65.

#### Анотація

На конкретних прикладах розглядається методичний підхід до дипломного проектування майбутніх інженерів-педагогів у галузі комп'ютерних технологій. Подано шаблони таблиць для результатів інформаційно-аналітичної діяльності студентів.

**Ключові слова:** інженерно-педагогічна освіта, інформаційно-аналітична діяльність, соціально-економічний розвиток регіону, підхід до дипломного проектування.

**Аннотация**

На конкретных примерах рассматривается методический подход к дипломному проектированию будущих инженеров-педагогов в области компьютерных технологий. Поданы шаблоны таблиц для результатов информационно-аналитической деятельности студентов.

**Ключевые слова:** инженерно-педагогическое образование, информационно-аналитическая деятельность, социально-экономическое развитие региона, подход к дипломному проектированию.

**Summary**

The methodical approach to diploma projecting of future engineers-teachers in the field of computer technology is considered in the article. There have been given tables for results of informational and analytical activity of students.

**Key words:** engineering-pedagogical education, information-analytical activity, socio-economic development of region, approach to graduate design.

**УДК 374:793.31-053.6**

**О. Г. Вільхова,**  
аспірант  
(Полтавський національний педагогічний  
університет імені В. Г. Короленка)

**ДИТЯЧА НАРОДНА ХОРЕОГРАФІЯ В ДІЯЛЬНОСТІ  
ОРГАНІЗАТОРА ПОЗАКЛАСНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ВИХОВНОЇ  
РОБОТИ В УРСР**

Наукові дослідження свідчать, що молодший шкільний вік є важливим періодом формування фізичних та морально-вольових якостей дитини. У цей час відбувається зміцнення здоров'я і загартування особистості, формування правильної постави, ходи, закладається фундамент для подальшого загального розвитку організму. Одним із засобів гармонійного фізичного і морально-естетичного виховання є дитяча народна хореографія.

Виховання молодших школярів засобами народного танцювального мистецтва має свою специфіку, обумовлену анатомо-фізіологічними та психологічними особливостями дітей цього віку, а також тим, що зі вступом до школи першокласники потрапляють у нові соціальні умови, до яких треба звикнути, адаптуватися. З початком навчання значно зростає обсяг інтелектуальної праці, відчутно обмежується рухова активність учнів. При неправильній організації процесу "навчання-відпочинку" згадані зміни в житті дітей можуть негативно впливати на їх розумовий розвиток, призводити до ослаблення організму, порушення постави, зниження фізичної та інтелектуальної працездатності. Могутнім засобом для попередження цих негативних процесів учнів молодшого шкільного віку є заняття хореографією. На наш погляд, питання позакласної хореографічної діяльності дітей молодшого шкільного віку радянського періоду висвітлені недостатньо, тому обрана нами проблема є надзвичайно **актуальною** на сьогоднішній день.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблеми позаурочної та позашкільної діяльності знайшли своє висвітлення в роботах О. Алексійчук, І. Гришай, А. Бекирової, О. Биковської, Н. Білоусової,

А. Возняк, В. Береки, Н. Гурець, О. Матвієнко та ін. Серед хореографів-практиків досліджуваного періоду ми спиралися на праці Л. Бондаренко, А. Тараканової, О. Бердовського, І. Антипової. У своїх дослідженнях згадані автори аналізували функції української хореографії, їх вплив на розвиток особистості дитини; укладали програми та навчально-методичне забезпечення гурткової роботи, описували значення позашкільної мистецької освіти в загальній системі навчання і виховання.

**Метою статті є** дослідження особливостей введення посади організатора позакласної та позашкільної роботи в загальноосвітні школи УРСР та його вплив на виховання учнів молодшого шкільного віку засобами народного хореографічного мистецтва.

Як у період незалежної України, так і в УРСР хореографічна діяльність дітей була покликана виконувати такі функції:

— *соціально-культурну*, що сприяє формуванню творчого потенціалу особистості та підвищує рівень її суспільної активності;

— *освітньо-виховну*;

— *творчо-розвивальну*, що є засобом творчого самовираження дитини;

— *рекреаційно-розважальну* (зняття втоми і нервового навантаження) [2, с. 23].

У 1958 р. вийшов закон “Про зміцнення зв’язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР”. У 1959 р. вийшли постанови “Про поліпшення роботи позашкільних установ”, у 1960 р. – “Про подальший розвиток ініціативи і самодіяльності у Всесоюзній піонерській організації імені В. І. Леніна” [1, с. 6]. Цими документами перед органами народної освіти було поставлено завдання поліпшити керівництво роботою шкільних та позашкільних навчальних закладів, організацію підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Саме в кінці 1950-х – на початку 1960-х років розпочалося відчутне посилення впливу позашкільних закладів на навчально-виховний процес загальноосвітньої школи [1, с. 6].

Дослідник А. Возняк виділяє такі етапи формування творчої особистості підлітків в УРСР (на наш погляд, цей поділ поширюється також на учнів молодшого шкільного віку):

а) 1946-1966 рр. – відновлення роботи загальноосвітньої школи в повоєнний період, перші спроби створити базу для формування творчої особистості дитини;

б) 1966-1991 рр. – часткова перебудова загальноосвітньої школи, пов’язана з активною виховною роботою у напрямі формування творчої особистості школярів [3, с. 66].

Значному поліпшенню виховної діяльності учнів сприяло введення посади організатора позакласної та позашкільної виховної роботи у школі (на правах заступника директора). У 1966 р. у школах України працювало понад 7 тис. організаторів. Переважно це були досвідчені педагоги, піонерські та комсомольські працівники, добре обізнані з усією системою позаурочної виховної роботи [4, арк. 10]. Організатор позакласної та позашкільної виховної роботи повинен був бути комуністом по духу,

людиною високих моральних якостей, дійсно авторитетним в очах як педагогічного колективу, так і учнів, що зарекомендував себе як гарний учитель та вихователь [9, с. 34]. У його діяльності повинна була гармонійно поєднуватися організаційна, методична та адміністративна функції. Досягти належної організації виховного процесу ця людина могла лише при додержанні певних вимог.

По-перше, потрібно було забезпечити нерозривну єдність усіх складових і компонентів комуністичного виховання, насамперед, між навчанням і вихованням, змістом і формами роботи, між вихованням як цілеспрямованою педагогічною діяльністю і як процесом становлення та розвитку особистості учня [7, с. 19]. По-друге, організація процесу виховання повинна була передбачати його нерозривний зв'язок з життям, з практичною участю в суспільно-корисній роботі. Виконання цієї вимоги мало на меті забезпечити реальний дієвий вихід процесу виховання за межі школи, наповнення його таким змістом, який відповідав би суспільним потребам виховання радянського періоду. По-третє, кожний запланований захід повинен був мати конкретну виховну мету, передбачати певні наслідки зусиль педагогічного та учнівського колективів. По-четверте, процес виховання вимагав певної системи його організації, яка починалася з чіткого уявлення і визначення структури, співвідношення і взаємозв'язку його окремих осередків [7, с. 19].

Організатором у школі повинен був бути, насамперед, кваліфікований методист, на якого також покладали адміністративну й організаторську функції. Основною метою його діяльності було під керівництвом партійної організації разом із заступником директора школи з навчально-виховної роботи, за допомогою активного сприяння профспілкової та комсомольської вчительських організацій створення системи позакласної та позашкільної виховної діяльності в загальноосвітній школі. Радянська система позакласної виховної роботи мала два основні завдання:

1. Розвивати всі основні види і напрями позаурочної виховної роботи.

2. Залучати до різноманітної позакласної та позашкільної роботи учнів усіх вікових груп з метою максимального задоволення їх індивідуальних інтересів та нахилів [7, с. 21-22].

Важливим завданням організатора було також залучення до активної позаурочної виховної роботи всього педагогічного та учнівського колективів, батьків, громадськості, шефів; координація їх виховних зусиль. Організатор загальноосвітньої школи №16 (м. Львів) Н. Подоліна зазначала: "Однією з найголовніших труднощів, на мій погляд, є те, як відібрати зі всього ряду справ найголовнішу, не розсіяти своїх зусиль, не втопитися у дрібних справах..." [6, арк. 80]. Організатор загальноосвітньої школи №87 (м. Львів) Л. Козачук наголошувала: "Ми іноді вимірюємо нашу виховну роботу кількістю проведених гучних заходів, кількістю лекцій і бесід, створених клубів і забуваємо про основне – наслідки проведеної роботи, забуваємо про окремого учня, про індивідуальну роботу з ним..." [6, арк. 95].

Організатор позакласної і позашкільної виховної роботи в УРСР працював за таким планом: [6, арк. 109]

Дата	Рай (міськ) заходи	Робота з класними керівниками, керівниками гуртків, активом учнів	Заходи, що проводяться в школі і мікрорайоні	Відмітки про виконання

В УРСР у процесі позакласної роботи учні молодшого шкільного віку активно займалися народною хореографічною діяльністю. Співвідношення між хлопчиками та дівчатками було неоднаковим. В основному танцювальні гуртки відвідували дівчатка, хлопці брали не таку активну участь у цьому процесі. Завданням організатора був контроль над роботою шкільного танцювального гуртка, підтримання тісного взаємозв'язку з керівником колективу, надання методичної допомоги, проведення концертних виступів, контроль над процесом підвищення кваліфікації педагога-хореографа, залучення більшої кількості дітей до народної хореографічної діяльності, організація спільної роботи школи з позашкільними культурно-освітніми установами, співпраця з батьками.

Працівники кабінету естетичного виховання Міністерства освіти УРСР зазначали, що основним завданням в організації естетичного виховання є створення і впровадження системи заходів художньо-виховного впливу як під час навчального процесу, так і в усій виховній роботі з учнями. Для цього було видано "Орієнтовну програму естетичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл" для організаторів позакласної і позашкільної виховної роботи [5, арк. 141]. Особливе місце в цій програмі відводилось вихованню дітей молодшого шкільного віку. Для цього організаторам рекомендувалося приділяти максимум уваги вчителям початкових класів та керівникам гуртків, які відвідують молодші школярі. Закласти правильні основи розуміння прекрасного, прищепити любов до мистецтва – дуже важливо саме в дітей цього вікового періоду [5, арк. 142]. Організатор повинен був так проводити підготовку різних заходів та свят, щоб учні були впевнені в тому, що більша частина заслуг належить їм [5, арк. 143].

Як свідчить практика, діти досить велике задоволення отримують від самої підготовки до заходу, концерту, розучування тієї чи іншої танцювальної композиції, тому це також було могутнім виховним засобом, у результаті якого учні привчалися до самостійної діяльності, удосконалювали свої навички, розвивали творчі здібності [5, арк. 143]. У школах сільської місцевості, звичайно, був не такий великий арсенал виховних засобів народного танцювального мистецтва, тому на організатора покладалася значно більша відповідальність. Він повинен гарно знати батьківський актив школи, і якщо серед них були хореографи, то залучати їх до консультацій, бесід, тренувальної роботи [5, арк. 145].

Аналізуючи олімпіади художньої самодіяльності, яких чимало проводилося в радянській Україні, варто констатувати, що гурткова робота в школах значно розширювалася, удосконалювався рівень кваліфікації керівників гуртків, відбувалося підвищення вимог до підбору репертуару, значно покращувалася виконавська майстерність дітей [5, арк. 144]. Досвід діяльності організаторів показав, що в ряді шкіл України намітилось певне поліпшення всієї позаурочної виховної роботи, більш

доцільно почали використовуватися виховні можливості різноманітних культурно-освітніх установ. Водночас варто відмітити й певні недоліки в роботі організатора позакласної та позашкільної виховної роботи:

1. У системі вищої педагогічної освіти спеціальна підготовка організаторів у загальноосвітній школі не здійснювалася. Їх призначали в основному із колишніх комсомольських працівників.

2. Спостерігалася значна плінність кадрів серед цієї категорії педагогічних працівників. Вона була викликана відсутністю системи підвищення професійно-педагогічної кваліфікації, теоретично не відпрацьованими методиками підготовки майбутніх вчителів як до організаторської роботи взагалі, так і до організації виховної роботи зокрема [1, с. 22];

3. Не в усіх школах правильно було визначено місце організатора в навчально-виховному процесі. Так, наприклад, директори деяких шкіл не бачили різниці між діяльністю заступника директора з навчальної роботи та організатора.

4. Непоодинокі випадки, коли після введення посади організатора директори шкіл і їхні заступники самоусувались від керівництва виховною роботою у школі.

5. Відсутність чіткого визначення прав і обов'язків організатора, методичних посібників для цієї категорії працівників [4, арк. 10].

Таким чином, введення посади організатора позакласної і позашкільної виховної роботи в УРСР було важливим кроком до покращення всього виховного процесу і культурно-мистецького зокрема. На думку дослідників В. Береки, А. Возняка, це не принесло досить відчутних позитивних результатів. Причиною стало те, що в основному на цю посаду йшли працювати партійні ідеологічні працівники, спостерігалася висока плінність кадрів тощо. Однак, варто зазначити, що введення посади організатора у процесі виховання дітей засобами народного хореографічного мистецтва зіграло досить позитивну і важливу роль.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берека В.Є. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957-2001) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В.Є.Берека. – К., 2001 – 228 арк

2. Бурля О.А. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об'єднання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06/ О.А.Бурля. – К., 2004 – 219 арк

3. Возняк А.Б. Формування творчої особистості підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи (1946-2006) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Б.Возняк. — Дрогобич, 2008 — 260 арк

4. Довідки відділу до Ради Міністрів УРСР та ЦК КП України з питань позашкільної роботи // Центральний Державний архів вищих органів влади України (далі ЦДАВОВ) — Ф. 166. — Оп.15. — Спр. 6630. — 50 арк

5. Довідки і виступи учасників республіканської конференції з питань роботи організаторів позакласної і позашкільної роботи з учнями. Т.1.// ЦДАВОВ — Ф. 166. — Оп.15. — Спр. 6632. — 182 арк.

6. Довідки і виступи учасників республіканської конференції з питань роботи організаторів позакласної і позашкільної роботи з учнями. Т.2.// ЦДАВОВ — Ф. 166. — Оп.15. — Спр. 6633. — 152 арк.

7. Кобзар Б.С. Позакласна та позашкільна виховна робота / Б.С.Кобзар — К. : "Знання УРСР", 1973. — 50 с.

8. Стенограма республіканської наради з питань діяльності організатора позакласної і позашкільної роботи та виховання культури поведінки і дисципліни школярів (1967 р.)//

ЦДАВОВ – Ф. 166. – Оп.15. – Спр. 6146. – 27 арк.

9. Яценко М. Організатор, методист, адміністратор? / М. Яценко, Ю. Ривес // Воспитание школьников. – 1967. – №3. – С. 34-35

#### **Анотація**

У статті аналізуються особливості введення посади організатора позакласної та позашкільної роботи в загальноосвітніх школах радянської України та його вплив на виховання учнів молодшого шкільного віку засобами народного хореографічного мистецтва.

**Ключові слова:** хореографічне мистецтво, організатор позакласної та позашкільної роботи, навчально-виховний процес, дитячий танцювальний колектив.

#### **Аннотация**

В статье анализируются особенности введения должности организатора внеклассной и внешкольной работы в общеобразовательных школах советской Украины и его влияние на воспитание учащихся младшего школьного возраста средствами народного хореографического искусства.

**Ключевые слова:** хореографическое искусство, организатор внеклассной и внешкольной работы, учебно-воспитательный процесс, детский танцевальный коллектив.

#### **Summary**

The article analyzes the peculiarities of introduction of a position of organizer of extra-curricular work in the secondary schools of the Soviet Ukraine and its impact on the education of junior school pupils by means of traditional choreography.

**Key words:** choreography, organizer of extra-curricular work, educational process, children dance.

**УДК [811.161.2:005.336.2]:[81:37.026]**

**А. В. Гамза,**

аспірант

(Рівненський державний

гуманітарний університет)

## **ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАСАДАХ ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

Сучасний навчально-виховний процес спрямований на виховання та розвиток учня як людини активної, з раціональним мисленням і творчим підходом до вирішення будь-якого питання, готової до самоосвіти та саморозвитку. Реалізація дитини у всіх сферах її суспільного розвитку вимагає використання чіткої моделі, що актуалізована на завдання щодо підготовки майбутнього фахівця. Важливим у реалізації означених питань є використання компетентнісного підходу та формування ключових компетентностей, які сприяють розвитку вмінь користуватись всіма видами мовленнєвої діяльності.

Методика навчання української мови ставить перед собою завдання не лише розвивати окремі вміння в молодших школярів, реалізація яких проявлятиметься в навичках, а формувати учня, звертаючи увагу на комплексне поєднання мовних та мовленнєвих знань.

У Національній доктрині розвитку початкової освіти означено: "Головною метою державної політики в розвитку початкової освіти є створення умов для особистісного розвитку кожного громадянина, збереження і розвиток національної культури і громадянського



суспільства” [7, с.34]. Для успішного впровадження вищеозначених характеристик важливим є застосування компетентнісного підходу навчання української мови в початкових класах, оскільки задовольняється потреба не лише мовних символів, а й включення мовленнєвої сторони молодшого школяра. Надзвичайно важливою для такого процесу навчання є формування текстотворчої компетентності. І. Гудзик визначає: “Основним пріоритетом, пов’язаним з аналізом, створенням та поширенням різних типів текстів, становить текстотворча компетентність” [3, с. 77].

Теоретико-методичні принципи з’ясування суті компетентнісного підходу та формування текстотворчої компетентності прослідковуємо в працях українських та зарубіжних психологів, педагогів та лінгводидактів (Л. Васильченко, Л. Ващенко, Н. Гончарова, О. Горошкіна, І. Гудзик, С. Караман, Д. Кікнадзе, Л. Мацько, В. Мельничайко, А. Нікітіна, М. Пентиліук, О. Потебня, С. Рубінштейн). Аналіз досліджень дає підставу стверджувати, що реалізація означених положень висвітлюється також у працях А. Бабайлова, М. Вашуленка, Л. Варзацької, Л. Виготського, І. Вихованця, Г. Голуб, Т. Донченко, М. Жинкіна, Г. Іваницької, В. Капінос, О. Савченко, Н. Сіранчук, Н. Хомського, С. Єрмоленко.

З огляду на проведені освітні реформи недостатньо розроблено залишається проблема формування текстотворчої компетентності молодших школярів та розвиток навичок текстотворення в процесі уроків української мови.

**Мета статті** – висвітлити поняття і підходи щодо лінгводидактичних засад процесу формування текстотворчої компетентності в молодших школярів при роботі з різними типами текстів.

Питання формування текстотворчої компетентності в початковій школі не можна розглядати поза межами спілкування учнів. Цей процес сприяє розвитку та удосконаленню вмінь і навичок усіх видів мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі. Забезпечуючи такий зв’язок, означену компетентність можемо розглядати як комплекс умінь щодо визначення теми висловлювання, побудови та поширення зв’язних висловлювань, добору мовних засобів, виявлення недоліків у навчальних текстах та редагуванні деформованих текстів з урахуванням мети й завдань спілкування.

Аналіз досліджень науковців дає підстави виділити основні компоненти текстотворчої компетентності: мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, мовно-мовленнєвий [9, с. 5].

Мотиваційно-ціннісний компонент вважається основним елементом риторичної культури молодшого школяра, оскільки мотив є спонукальною особливістю будь-якої подальшої дії. Він може бути викликаний лише при потребі конкретної ситуації. Д. Кікнадзе стверджує: “У процесі мотивації дитина не тільки усвідомлює свої потреби, способи та засоби, щоб задовольнити їх, а й обирає предмет потреби з урахуванням характеру самих потреб” [4, с. 354]. Правильно поставлений мотив сприяє практичній реалізації текстотворчої діяльності. Наприклад:

- Прочитайте перше речення. Давайте здогадаємось, про що

йтиметься далі в тексті?

*Чи знаєте ви, хто такий Тарас Шевченко?*

Опрацюйте увесь текст. Розкажіть, що нового ви довідалися?

*Усі знають Великого Кобзаря України як геніального поета. Але він був і чудовим художником. Ми зберігаємо його прекрасні картини і малюнки як великий скарб. Здається, що намальовані вони чорним пензлем. І не тільки пензель, а й звичайні олівці, вуглина робилися чарівними в Тарасовій руці. На картинах ніби оживали дерева, хати, люди.*

➤ Прочитайте текст. Подумайте, чому його так названо.

*Соняшники*

*На полі багато яскравих голівок. То соняшники. Особливо гарні вони на світанку. Йдеш стежиною і милуєшся їхньою красою. Стоять соняшники, омиті чистою світанковою росою.*

Операційно-діяльнісний компонент розуміємо як організацію практичної діяльності молодших школярів з оволодінням змісту мовної освіти. Основними елементами виучуваного компоненту є принципи, методи та засоби формування текстотворчої компетентності на уроках української мови. За допомогою операційно-діялісного компоненту забезпечується процес сприйняття тексту молодшими школярами, визначення теми та основної думки висловлювання, виконання вправ практичного характеру відповідно до тексту, який вивчається.

Наприклад:

➤ Прочитайте текст. Визначте його тему.

*Був сильний вітер. Насунула чорна страшна хмара. Блискавка прорізала небо. За темною смугою лісу обізвався грім. Гримнуло ближче, загуркотіло, покотилось у небі. А потім полився рясний дощ.*

➤ Прочитайте. Доведіть, що це текст. Доберіть заголовок.

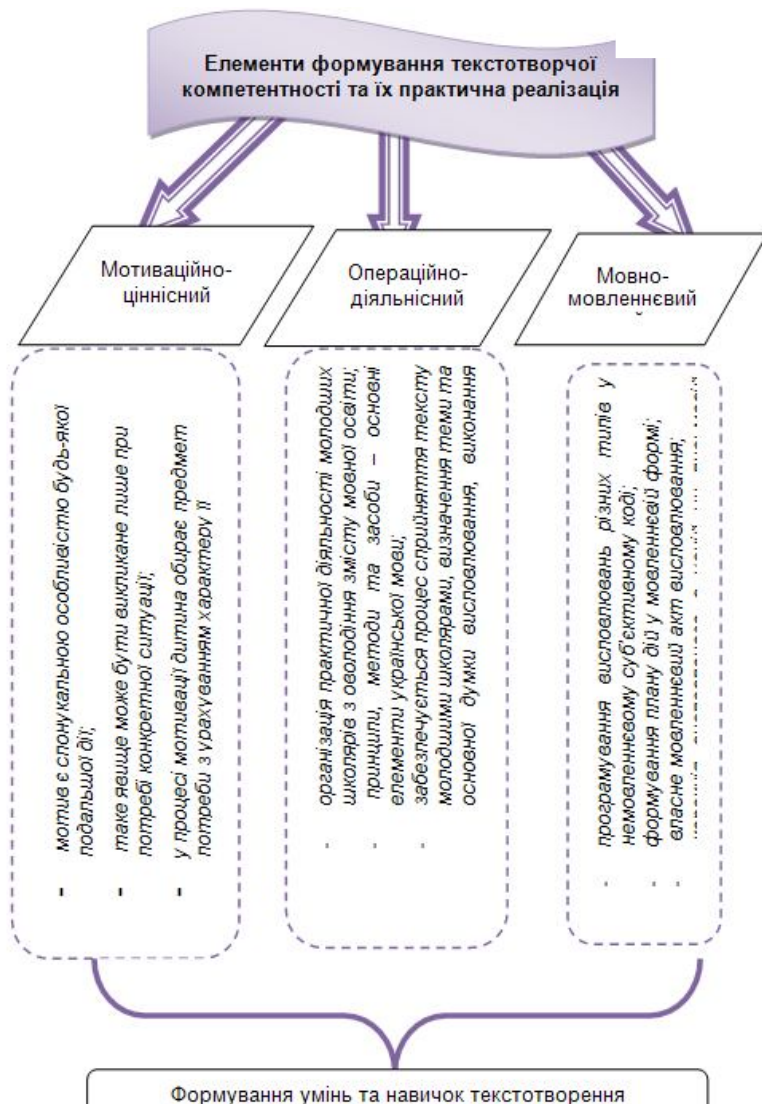
*Чи знаєте ви, як звірі роблять запаси на зиму? Ховерх зерно у полях збирає й ховає в нору. Навіть особливі комори рие для зерна. Водяний щур забиває нірки картоплю. Сич на зиму заморожує в дуплі, як у холодильнику, мишей і птахів. Кожний робить запаси на зиму по-своєму.*

Під мовно-мовленнєвим компонентом слід розглядати всі мовні сторони, уміння яких розвиваються під час аналізу тексту (словотворча, морфологічна, синтаксична, лексична, стилістична). Слід зазначити, що цей компонент включає програмування висловлювань різних типів у немовленнєвому суб'єктивному коді, формування плану дій уже в мовленнєвій формі, власне мовленнєвий акт висловлювання та корекція висловленого в усній чи письмовій формах, де процес мовлення виступає знаряддям контролю молодших школярів.

Наприклад:

➤ Спишіть текст. Підкресліть головні та другорядні члени речення.

*Стоїть жовтогаряча осінь. Вона розкинула над землею блакитні небеса. По садах загуляли молоді падолисти. У повітрі літає срібне павутиння. Настала лагідна пора бабиного літа. Останні сонячні дні стоять такі ласкаві, оповиті сріблястим мереживом.*



**Рис. 1.1. Елементи формування текстотворчої компетентності**

Зважаючи на описані вище елементи та їх особливості, можемо припустити, що вивчення механізмів мовно-мовленнєвого матеріалу сприятиме ефективному формуванню текстотворчої компетентності в молодших школярів та послідовного набуття різних навичок щодо роботи над готовими навчальними зв'язними висловлюваннями й створенням власних текстів різних типів.

Відповідно до дисертаційного дослідження та власне процесу формування текстотворчої компетентності, нами було проведено експеримент у ЗОШ № 18 та №2 м. Києва, де обрали контрольний та експериментальні класи загальною кількістю 410 молодших школярів.

Керуючись нормативними документами про розвиток освіти та щодо чинної програми початкових класів, основними пріоритетними завданнями, які ми визначали перед проведенням експерименту, були:

- розвиток позитивного ставлення молодших школярів до самостійної текстотворчої діяльності;
- формування знань про логічну структуру тесту;
- вивчення характерних ознак фонетичної, словотворчої, морфологічної, лексичної та стилістичної сторін української мови;
- розвиток вмień редагувати, удосконалювати та створювати тексти.

Орієнтуючись на динаміку результативності проведеного експериментального дослідження, можемо стверджувати, що робота, яка проводилась в експериментальних класах, позитивно та якісно впливає на формування текстотворчої компетентності з урахуванням мотиваційно-ціннісного, організаційно-діяльнісного та мовно-мовленнєвого елементів та сприяє ефективному формуванню навички текстотворення в початкових класах на уроках української мови. Так, у 3-Б та 3-В експериментальних класах школи №18, використовуючи означені вище підходи, молодші школярі змогли впоратись із запропонованими вправами на 88%, тоді як у контрольному 3-А учні виконали завдання лише на 65%. Домінантною виявилась і якість виконання мовних завдань у 3-х класах школи №2 м. Києва. Учням початкових класів були запропоновані такі вправи: окреслити мотив опрацювання тексту, запропонованого вчителем, проаналізувати важливість цього висловлювання, визначити тему та головну думку, опрацювання навчальних текстів, спираючись на мовні сторони: морфологічну, синтаксичну, лексичну, стилістичну. Успішність виконання зазначених вправ у експериментальних 3-Б та 3-Г класах склала 85%, а в контрольному 3-В – 55%. Виходячи з результатів експериментального дослідження, можна сказати, що використання методики формування текстотворчої компетентності за допомогою мовно-мовленнєвого матеріалу ефективно впливає на вдосконалення умień та навичок учнів у процесі текстотворення.

Отже, спираючись на теоретико-практичні основи проаналізованого матеріалу та проведене експериментальне дослідження, варто зробити висновок, що правильно організована робота на уроках української мови з учнями початкових класів сприяє формуванню текстотворчої компетентності та розвитку цілої плеяди мовних та мовленнєвих навичок, які слугують основою для розвитку мовленнєвого потоку молодших школярів.

Лінгводидактичний матеріал, що вивчається в початкових класах, формує основи для роботи над текстом, дає можливість чітко та якісно вивчити структурні одиниці мовлення, підготувати дітей до опрацювання матеріалу з певної теми, спираючись на диференціацію навчально-виховного процесу та сформувати вміння будувати власні зв'язні висловлювання, залежно від мети спілкування.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Вашуленко М. С. Перспективність і наступність у навчанні української мови в початковій школі / М. Вашуленко // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 2. – С. 15 – 20.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта. – 2006. – 268 с.
3. Гудзик І. П. Компетентнісно орієнтоване навчання у початковій школі / І. П. Гудзик. – К., 2008. – 39с.
4. Кикнадзе Д. А. Потребности. Поведение. Воспитание / Д. А. Кикнадзе. – М., 1998. – 148 с.
5. Ладыженская Т. А. Систематические работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М., 1978. – 62 с.
6. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти". – К. : МОН. – 2011.
7. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років.
8. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класів. – Київ: Початкова школа, 2013. – 432 с.
9. Перхайло Н. Текстотворча компетентність як складова цільової домінанти профільного навчання української мови / Н. Перхайло // Теоретична і дидактична філологія. – 2013. – Вип. 14. – С. 90-100.
10. Пентиліук М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

**Анотація**

У статті проаналізовано теоретичні аспекти змісту поняття "текстотворча компетентність" у методиці навчання української мови; зазначено практичні елементи формування навички текстотворення шляхом роботи над лінгводидактичним матеріалом; апробовано дослідження вітчизняних та сучасних науковців щодо означеної проблеми; науково обґрунтовано важливість застосування лінгводидактичних принципів та методів, на основі яких реалізують елементи текстотворчої компетентності в навчанні української мови; опрацьовано вправи методико-практичного характеру, які є основою формування текстотворчих умінь і навичок у молодших школярів.

**Ключові слова:** компетентність, текстотворча компетентність, навичка текстотворення, система мовних понять, одиниці мови та мовлення, текст.

**Аннотация**

В статье проанализировано теоретические аспекты содержания понятия "текстотворческая компетентность" в методике обучения украинскому языку; проанализировано практические элементы формирования навыка текстотворения путем работы над лингводидактическим материалом; апробировано исследования отечественных и современных ученых о данной проблеме; научно обоснованно важность применения лингводидактических принципов и методов, на основе которых реализуются элементы текстотворческой компетентности в обучении украинского языка; обработано упражнения методико-практического характера, которые являются основой формирования текстотворческих умений и навыков у младших школьников.

**Ключевые слова:** компетентность, текстотворческая компетентность, навык текстотворения, система языковых понятий, единицы языка и речи, текст.

**Summary**

In the article the theoretical aspects of regarding the meaning of "competence of the text " in methods of teaching Ukrainian language are considered. There have been analyzed the practical elements of forming of the text skills by means of working on linguistics material.

**Key words:** competence, competence of the text, skill of the text, system of linguistic concepts, units of language and speech, text.

**В. Л. Герасимчук,**  
аспірант  
(Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка)

### **САНІТАРНО-ПРОСВІТНИЦЬКА РОБОТА ГРОМАДСЬКИХ ТОВАРИСТВ НА ЗАКАРПАТТІ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ**

Здоров'я нації є одним із головних показників добробуту держави. Як засвідчують реалії сьогодення, в Україні спостерігається тенденція до зниження рівня здоров'я населення. Це пов'язано як із екологічними, соціально-економічними проблемами нашої країни, так із недостатньою санітарно-гігієнічною освітою підростаючого покоління, що проявляється в невмінні вжити певних профілактичних заходів у конкретній життєвій ситуації, щоб запобігти проблемам зі здоров'ям.

Важливою складовою української освітньої системи є формування культури здорового способу життя молоді, виховання дбайливого ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих. Утім її ефективність залежить від тісної співпраці держави, школи, сім'ї, громадських об'єднань та організацій, які проводять активну санітарно-просвітницьку роботу серед населення, передусім серед дітей та підлітків. Водночас слід наголосити, що використання досвіду минулого в організації й проведенні просвітницької роботи громадських організацій щодо формування масових знань з основ гігієни й санітарії серед молоді дозволить виявити оптимальні умови формування здоров'язберігаючого освітнього та позашкільного простору.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблеми дослідження діяльності громадських товариств та організацій на західноукраїнських землях досліджуваного періоду присвячено праці Г. Білавич, Д. Герцюка, І. Зуляка, Ж. Ковби, Н. Побірченко, Б. Савчука [9], Н. Федорака [13] та ін. Окремі аспекти функціонування суспільно-громадських організацій та просвітницьких товариств Закарпаття в міжвоєнний період висвітлені в роботах Й. Баглая, О. Борейка, В. Керецмана, М. Токара, І. Стряпко [11], П. Федаки, О. Яцини [15].

До окресленої проблеми опосередковано зверталися сучасні дослідники історії педагогіки (Г. Грищенко, Л. Задорожна, В. Кемінь, О. Мазуркевич, Т. Надім'янова [5], В. Смаль, О. Сухомлинська) в контексті вивчення спадщини відомих закарпатських педагогів А. Волошина, О. Маркуша, О. Павловича, І. Панькевича, В. Пачовського. Як показав аналіз зазначених праць, у них не виокремлено провідну роль громадських закарпатських організацій в розвитку санітарно-гігієнічної освіти молоді й дорослих.

**Мета статті** – проаналізувати санітарно-просвітницьку діяльність громадських товариств Закарпаття міжвоєнного періоду, передусім "Просвіти" та Товариства імені О. Духновича, виявити основні напрями їх роботи.

Після Першої світової війни територія Закарпаття відійшла до Чехословаччини. У краї цього періоду панували бідність, безробіття, розруха, безграмотність. Соціально-економічне становище населення було жалюгідними. За Австро-Угорської імперії Закарпаття було фактично її сировинними придатком, а населення – дешевою робочою силою. Після приєднання до Чехословацької республіки в регіоні почали провадитися реформи, які поступово сприяли його суспільно-політичному, економічному й культурно-освітньому розвитку. Ліберальна політика чехословацької влади дала також поштовх до зростання національної свідомості населення. У цьому ракурсі зазначимо, що саме діяльність громадських організацій та культурних товариств стає головною у формуванні національних орієнтирів для населення, яке було позбавлене власної державності. Окрім того, гуртуючи довкола себе прогресивних політичних і культурних діячів, педагогів, просвітників, робота товариств була спрямована на виявлення широкого кола тогочасних суспільних проблем та окреслення можливих шляхів їх вирішення.

Серед нагальних соціальних проблем краю міжвоєнної доби були проблеми, пов'язані зі здоров'ям населення: голод, погані побутові умови, шкідливі звички, епідемії, високий травматизм на робочих місцях, дитяча смертність тощо. Відзначимо, що переважна більшість закарпатського населення були селянами, важка фізична праця, недоїдання, незадовільні побутові умови яких впливали на стан здоров'я. Водночас відсутність усвідомлення населенням важливого значення особистої гігієни, дотримання елементарних санітарних норм призводили до постійних спалахів інфекцій, різних захворювань, що ставали причиною високої смертності.

Чехословацький уряд зробив чимало для боротьби з цими проблемами. Зокрема у 1920 році було організовано Реферат Міністерства соціального забезпечення, головним завданням якого була організація кухонь, пунктів надання медичної допомоги, розподілу одягу [2, с. 210]. Для подолання інфекційних захворювань у містах Закарпаття створювалися лікарні, санітарні дезінфекційні станції, амбулаторії. Однак усі ці дії були покликані на усунення наслідків, а не на профілактику їх запобігання. Інтелігенція Закарпаття, усвідомлюючи важливе значення просвітницької роботи серед населення щодо попередження хвороб та боротьби зі шкідливими звичками, організовувала спеціальні секції при громадських товариствах, діяльність яких була спрямована на розвиток гігієнічних навичок та формування основ із санітарії для пересічних закарпатців та їх дітей. У досліджуваній період на території Закарпаття діяло два потужних культурно-просвітницьких товариства – “Просвіта” та Товариство мені О. Духновича, філії та читальні яких функціонували практично у всіх куточках краю. Зупинимось більш детально на санітарно-освітній роботі кожного з них.

Товариство “Просвіта” на Закарпатті було організовано у 1920 році, а його ідейними натхненниками стали Ю. Бращайко, А. Волошин, І. Панькевич, В. Желтвай, М. Стрипський, А. Штефан, М. Творидло, В. Климпуш, М. Григашій, С. Фенцик, Е. Бокшай, А. Товт [11, с. 76].

Головним завданням “Просвіти” були національно-патріотичне виховання та культурно-економічний розвиток закарпатського народу. Згідно зі Статутом Товариства для виконання завдань було передбачено діяльність відповідних комісій, які могли розформуватися або зливатися з іншими, якщо їх місія була виконана. Як зазначає І. Стряпко, дослідник діяльності “Просвіти” на Закарпатті, станом на 1928 рік серед постійно діючих комісій Товариства була комісія поборювання алкоголізму [10, с. 31]. У досліджуваній період боротьба з алкоголізмом як соціальним лихом набула широкого розголосу. У читальнях “Просвіти” неодноразово організовувалися санітарно-гігієнічні секції, де проводилися лекції на тему про згубний вплив алкоголю та паління на здоров'я людини. Зауважимо, що читальні “Просвіти” були центром культурно-просвітницького життя тогочасного закарпатського суспільства. Кожна читальня мала власну бібліотеку, організовувала театральні вистави, виступи, різноманітні гуртки: гімнастичні, спортивні, театральні, хорові. Важливою складовою їх діяльності була санітарно-виховна робота, що включала такі форми, як бесіди, лекції та навіть демонстрація навчальних фільмів на різні теми: інфекційні, хвороби, загальна гігієна, перша допомога, алкоголь, догляд за немовлятами тощо [2, с. 213]. Також тема алкоголізму ставала предметом багатьох творів просвітницького характеру, які видавали члени Товариства. Так, наприклад, А. Волошин опублікував власні оповідання про пияцтво серед селян Закарпаття у серії просвітницьких книг “Читальня. Книжочки для народа” [3].

Важливою складовою просвітницької діяльності товариства “Просвіта” було й видання періодичних журналів та збірників. Звернемо увагу на щомісячний ілюстрований журнал “Пчёлка”, що призначався для дітей та молоді. На його сторінках неодноразово публікувалися замітки про шкідливий вплив алкоголю на молоду особистість, про заходи, щоб вберегтися від інфекційних хвороб. Наприклад, подавалася інформація про шкodu навіть невеликих доз алкогольних напоїв на роботу мозку [14, с. 52], про необхідність мити руки перед прийомами їжі, мити горюдину та фрукти, дотримуватися правил особистої гігієни [1, с. 135] та ін.

Поміж активістів “Просвіти” було багато вчителів. Це зумовило орієнтацію значної частини роботи Товариства на дітей та молодь краю. Члени “Просвіти” організували та активно провадили позашкільну діяльність з учнями. Так, у 1921 році А. Дідик, О. Вахнянин, В. Бірчак, Л. Бачинський, К. Заклинський організували молодіжну спортивну організацію “Пласт”, одним із пріоритетних завдань якого було формування основ здорового способу життя молоді. У пластових осередках фізична активність поєднувалася із загартуванням, піклуванням про охайність та чистоту тіла, профілактикою шкідливих звичок, насамперед паління та вживання алкоголю [6, с. 233]. Діяльність пластунів широко висвітлювалася в періодичній пресі. Так, наприклад, майже в кожному номері “Пчёлки” було подано невеликі замітки про збори, свята, побут закарпатських пластунів, висвітлено їх погляди щодо розвитку здорової особистості.

Як видно з аналізу санітарно-просвітницької діяльності товариства



“Просвіта”, її пріоритетними напрямками були: боротьба з асоціальними явищами серед дітей та молоді, насамперед, з алкоголізмом; роз'яснювальна робота щодо важливості дотримання правил особистої гігієни та санітарії; профілактика інфекційних захворювань. У досліджуваній період активісти Товариства звертали особливу увагу на поєднання фізичного та гігієнічного виховання молоді.

Іншою громадською організацією, яка діяла на Закарпатті у міжвоєнний період та охоплювала своєю діяльністю значну кількість населення регіону, було Товариство імені Олександра Духновича. Фактично воно стало правонаступником Товариства Святого Василя Великого, яке діяло на території Закарпаття з 1866 по 1902 рр. У 1923 році в Мукачеві відбулися перші установчі збори Товариства ім. О. Духновича, на яких його головою було обрано Євменія Сабова – педагога, літератора, архідиякона Мукачівської греко-католицької єпархії. Серед відомих педагогів, громадських і культурних діячів, священників, які ввійшли до складу товариства, слід назвати А. Бескида, Е. Бачинського, С. Сабова, С. Фенцика, І. Камінського, П. Гебея, Ю. Гаджегу, В. Сулінчака, М. Драгулу, І. Поливку та ін [7, с. 9].

Санітарно-просвітницька робота Товариства в аспекті формування санітарно-гігієнічних навичок закарпатців будувалася подібно до “Просвіти”. Згідно зі Статутом, у Товаристві діяли різні секції, що відповідали за певний вид діяльності: науково-літературна, організаційно-освітня, видавнича, театральна, музична, хорова, Спілка руських жінок, архівна, секція Народних Будинків, спортивно-пожежна, скаутів ім. Духновича, санітарно-гігієнічна. Для нашого дослідження цікавою є діяльність тих секцій, які вели активну діяльність щодо формування здорового способу життя серед закарпатського населення. Так, у доповіді про діяльність Товариства за 1925 рік наголошено на необхідності заснування спортивно-пожежної секції, яка б відповідала за розвиток фізичного і морального виховання молоді, передусім у сільській місцевості, оскільки стан здоров'я дітей у регіоні є незадовільним [8, с. 59]. Згідно зі звітом за 1930 рік ця секція провела активну роботу. У доповіді зазначається, що при читальнях Товариства почав діяти 41 Руський скаутський відділ ім. О. Духновича та 28 пожежних дружин, членами яких була переважно місцева сільська молодь. Доповідач наголосив також на важливому виховному значенні організації таких відділів та їх ролі для зміцнення здоров'я молодого покоління [8, с. 25]. Роль санітарно-гігієнічної секції полягала, передусім, у забезпеченні необхідними умовами представників Червоного Хреста для читання лекцій та виданні довідкової літератури з питань народної гігієни [8, с. 25].

Важливу роль члени Товариства відводили видавничій діяльності. Поміж пріоритетних завдань у цьому напрямі вони виокремлювали видавництво просвітницьких брошур для населення на різні популярні й корисні теми: суспільно-громадське життя, географія, етнологія, винаходи, хімія, біологія, гігієна, природознавство, виховання, корисні поради та ін. Як зазначав голова Товариства Е. Сабов, мета брошур – сприяти різносторонньому навчанню не тільки молоді, але й пересічних громадян.

Відтак матеріал повинен бути цікаво викладений, ретельно відібраний, логічно побудований [8, с. 31].

Представниками Товариства ім. О. Духновича було створено й низку науково-популярних періодичних видань (“Карпатський Світ”, “Карпатський край”, щорічний “Русській народний календар Товариства Олександра Духновича”), в яких також висвітлювали гострі медико-соціальні проблеми (алкоголізм, туберкульоз, інфекційні хвороби, голод) та намагалися вказувати шляхи їх подолання. Зокрема, на сторінках “Календаря” знаходимо десять заповідей проти пияцтва, яке було найбільш розповсюдженим тогочасним асоціальним явищем. У цій замітці коротко подано головні шкідливі впливи алкоголю на людський організм (руйнування печінки, кишківника, головного мозку) та вказано на його негативні наслідки для людини (сварки, витрачання грошей, заподіяння шкоди іншим людям, злочини тощо) [4, с. 163]. Таким чином, санітарно-просвітницька робота Товариства ім. О. Духновича була спрямована на пропаганду здорового способу життя серед закарпатського населення, насамперед, через прищеплення елементарних санітарно-гігієнічних навичок, боротьбу зі шкідливими звичками та організацію фізкультурних і спортивно-пожежних організацій.

**Висновки.** Міжвоєнний період на Закарпатті охарактеризувався піднесенням суспільно-громадської думки та активною участю культурно-просвітницьких товариств у всіх сферах життєдіяльності населення краю. Різні напрями діяльності громадських товариств віддзеркалювали тогочасні нагальні соціальні проблеми. Серед останніх на перший план виступили проблеми, пов'язані зі здоров'ям людей, та спроби їх подолання за допомогою просвітницької діяльності.

Для окресленого періоду характерним є організація і діяльність двох громадських товариств: “Просвіти” та Товариства ім. О. Духновича, які мали свої філії, відділи та читальні майже у всіх куточках Закарпаття. Санітарно-просвітницька робота вказаних товариств ґрунтувалася на виданні серії брошур, безкоштовних додатків до журналів, статей у періодичних виданнях про негативний вплив шкідливих звичок на організм людини, боротьбу з інфекційними захворюваннями, пропагандою здорового способу життя; організації та проведенні лекцій на різні медико-просвітницькі теми; заснуванні різних санітарно-гігієнічних та спортивних секцій та організацій, завданням яких було посилення уваги населення до фізичної культури і спорту як ключових ланок у збереженні здоров'я особистості та боротьбі проти шкідливих звичок; організація гімнастично-спортивної позакласної роботи з дітьми та молоддю як одним з кращих способів запобігання шкідливих впливів тогочасного суспільства на формування підростаючого покоління.

**Перспективними напрямками дослідження** вважаємо вивчення просвітницької діяльності медичних організацій Закарпаття першої половини ХХ ст. у формуванні санітарно-гігієнічної освіти населення регіону.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бережеться тифу // Пчблка. – Ужгород, 1931. – Річник ІХ. (Февраль) –С. 135.
2. Вакула Н. С. Червонохресному руху на Закарпатті – 130 років. Сторінки історії / Н. С. Вакула // Науковий вісник Ужгородського університету. – Серія “Медицина”. – Вип. 1 (43) – 2012. –С. 210–216.

3. Волошин А. Твори / Августин Волошин. / Упорядкування, передмова, підготовка текстів та примітки Олексі Мишанича, Павла Чучки. – Ужгород : Гражда, 1995. – 447 с.
4. Десять заповідей противъ пьянства // Русскій народный календарь общества “Александра Духновича”. – Ужгородъ : Книгопечатня Юлія Фелдешія, 1926. – С. 163.
5. Наді́м'янова Т. В. Просвітницька діяльність письменників-будителів Закарпаття у другій половині XIX ст. // Гуманітарна навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. – Слов'янськ : СДПІ, 2001. – Вип.11. – С.132 – 140.
6. Петилівна М. Завдання пласту / М. Петилівна // Пчблка. – Ужгород, 1931. – Рбчник ІХ. (Юній) –С. 232– 233.
7. Сабовъ Е. Первое общее собрание 22-III 1923 года. Протокол. / Е. Сабовъ // Деятельность Общества им. А. Духновича 1922 – 1926. – Ужгородъ : Типография “Школьная помощь”, 1926. – С. 3 – 11.
8. Сабовъ Е. Третье общее собрание 5 января 1925 года / Е. Сабовъ // Деятельность Общества им. А. Духновича 1922 – 1926. – Ужгородъ : Типография “Школьная помощь”, 1926. – С. 22 – 60.
9. Савчук Б. Просвітницька та соціально-економічна діяльність українських громадських товариств у Галичині (остання третина XIX ст. – кінець 30-х років ХХ ст.) / Борис Савчук. – Івано-Франківськ : Плай, 1999. – 138 с.
10. Стряпко І. О. Розвиток організаційної структури товариства “Просвіта” на Закарпатті та східнословачьких землях (1 920-1937 рр.) / І. О. Стряпко // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія “Історія”. – Вип. 1 (32) . – 2014. – С. 31 – 37.
11. Стряпко І. О. Товариство “Просвіта” в громадсько-політичному та культурному житті Закарпаття (1920 – 1939) : монографія / І. О. Стряпко / Серія *Studia Regionalistica* / № 5; НДІ політичної регіоналістики; ДВНЗ “Ужгородський національний університет”. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2012. – 328 с.
12. Фенцик С. А. Деятельность Русскаго культурно-просвѣтительнаго О-ва им. А. В. Духновича въ 1929/1930 году / С. А. Фенцик // Деятельность Общества им. А. Духновича. – Ужгородъ : Типография “Школьная помощь”, 1929. – С. 20 – 26.
13. Федорак Н. Роль громадських організацій у медичному й санітарно -гігієнічному обслуговуванні українців Галичини (1920-1930- ті роки) / Нестор Федорак // Вісник Прикарпатського університету. Історія. – Івано- Франківськ, 2010. – Вип. XVIII. – С.179–185.
14. Хроніка // Пчблка. – Ужгород, 1926. – Рок 5. – Частина 1-2 (септембер-октобер). – С. 52.
15. Яцина О. Суспільне значення праці вчителів – членів товариства “Просвіта” на Закарпатті (1920-1939 рр.) / Олена Яцина // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. – Вип. 393 : Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2008. – С.192 – 200.

#### **Анотація**

У статті проаналізовано санітарно-просвітницьку діяльність культурних громадських товариств (“Просвіта” та Товариство імені О. Духновича), які діяли на Закарпатті в міжвоєнний період. З'ясовано, що пріоритетними напрямками їх діяльності були боротьба з асоціальними явищами серед дітей та молоді, профілактика інфекційних захворювань, формування санітарно-гігієнічних навичок особистості. Виявлено, що представники товариств звертали особливу увагу на поєднання фізичного та гігієнічного виховання дітей та молоді.

**Ключові слова:** санітарно-просвітницька діяльність, громадські товариства, здоровий спосіб життя, гігієнічне виховання, санітарія.

#### **Аннотация**

В статье проанализирована санитарно-просветительская деятельность культурных общественных объединений (“Просвита” и Общество имени А. Духновича), которые действовали на Закарпатье в межвоенный период. Установлено, что приоритетными направлениями их деятельности были борьба с асоциальными явлениями среди детей и молодежи, профилактика инфекционных заболеваний, формирование санитарно-гигиенических навыков личности. Выявлено, что представители обществ обращали особое внимание на сочетание физического и гигиенического воспитания детей и молодежи.

**Ключевые слова:** санитарно-просветительская деятельность, общественные объединения, здоровый образ жизни, гигиеническое воспитание, санитария.

#### **Summary**

The article deals with the sanitary and educational activity of public associations (“Prosvita” and O. Duhnovych Association) which functioned in Transcarpathia in the interwar period. It was

found that the priority areas of their activity were: the fight against antisocial phenomena among children and youth, prevention of infectious diseases, the formation of hygiene and sanitary individual skills. It was revealed that representatives of the associations paid special attention to the combination of physical and hygienic education of children and youth.

**Key words:** sanitary and educational activity, public associations, healthy lifestyle, hygiene education, sanitation.

## **УДК 15.81.21**

**І. М. Главатських,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Навчально-науковий професійно-педагогічний  
інститут Української інженерно-педагогічної  
академії)

### **ПСИХОКОРЕКЦІЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ**

**Постановка проблеми.** Феномен сенсу життя – особливе психічне утворення, що сприяє емансипації особистості (звільненню від залежності, від безпосереднього впливу зовнішніх та внутрішніх факторів, скасуванню обмежень). Позитивна тенденція досліджень з проблеми сенсу життя – це зростаючий інтерес до її прикладних проблем, з'ясування того, наскільки ця суто абстрактна філософсько-етична категорія може бути використана в практиці повсякденного буття людини. Зокрема, цікавими є особливості та ступені сформованості смисложиттєвих орієнтацій сучасних студентів, а також можливості впливу і коригування їх.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукових тлумачень дозволив визначити смисложиттєві орієнтації як складне утворення, структура якого є поєднанням життєвих цілей, термінальних цінностей, смислів, коли зміст складових феноменів, що мають суб'єктивну пріоритетність в ієрархії смисложиттєвих орієнтацій людини, обумовлюють вибір значущих сфер для її самореалізації. Це інтегративне утворення, що спонукає, спрямовує, регулює, інтегрує процес життєздійснення особистості протягом певних вікових періодів. Проблемою смисложиттєвих орієнтацій, особливостей їх впливу на мотиваційну сферу особистості займалися А. Адлер, А. Бердяєв, М. Бодальов, Н. Іванова, Р. Мей, А. Маслоу, Г. Олпорт, Ж. Сартр, Г. Сковорода, В. Франкл, К. Юнг, В. Янів, Я. Ялом та інші.

Відповіді на питання про смисл життя різноманітні, часто протилежні. Стародавні мислителі долали страх перед смертю, відстоюючи тезу про безсмертя душі, доводили, що душа гине разом з тілом, тому людина смерть не сприймає, їй нічого боятися. Стародавні греки зводили життя до страждання. Краса і радість не потрібні для життя, бо дають задоволення, що є гіршим, ніж божевілля. Оспіваючи гармонію світового життя, щодо людського життя вони були песимістами. Індивідуальність – гріхозна ілюзія. Підкоряючись невблаганній долі, людина виконує призначення, інакше життя – безглузда "суєта". У світовій гармонії людським надіям немає місця. А Епікур, навпаки, головним у

житті вважав задоволення, не в змісті надмірного захоплення насолодами, а як відсутність страждань, спокій душі. Сократ доводив, що добро надає життю зміст. Бути добрим – значить бути справедливим. Важливо, що люди, а не мешканці неба визначають, що таке добро. У християнстві віра у воскресіння звільняє від страху смерті, замінюючи страхом кари за гріхи.

Вічне кругообертання, повторення пронизує світовідчуття мислителів Давньої Індії, Ніцше, Шопенгауера, Геракліта, Платона, П. Сорокіна, які доводили, що історія людства – це безглузда зміна народження, занепаду, розквіту, смерті культур, а світовий процес – нескінченне кругообертання, вічне повторення, прагнення, неспроможне створити щось нове у світі. І серед сучасників є ті, хто сумнівається в сенсі життя людини, людства. Прихильники екзистенціалізму – “філософії розпачу, страху” М. Хайдеггер, А. Камю, К. Ясперс вважали, що існування людей мізерне. Єдина реальність – “ніщо”, єдина установа – турбота, страх, тривога, розпач. С. К’єркегор відкидав розраду, мораль, заспокоєння.

Теорія його терапії і екзистенціального аналізу В. Франкла – це система філософських, психологічних, медичних поглядів на природу, на сутність людини, механізми розвитку особистості в нормі й патології, на шляхи і способи корекції аномалій у розвитку особи.

У гуманістичній психології (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) предмет дослідження – унікальна особистість, активна, свідома істота, яка прагне до втілення моральних ідеалів, потребує зв’язків з іншими, відповідає за своє життя, відчуває потребу самовдосконалення, шукає сенс життя.

За О. Леонтьєвим, особистість постійно з’ясовує стосунки зі світом, прагне знайти в них своє місце. Отже, сенс життя людини, особистості – стати і бути вільним, робити добро, служити людям, утверджувати красу, людяність, моральність; любити, берегти природу; удосконалювати світ, у якому живе. Кожен має засвоїти думку: я хочу бути щасливим, сильним, вільним; і я маю на це право. Спроби вирішувати за людину, що таке воля, як жити, як поводитися, що робити, – неправомірні, аморальні, позбавляють волі, перетворюють в залежну, одномірну істоту.

**Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.** Актуальність проблеми дослідження ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій сучасних студентів та недостатнє вивчення її з боку загально-психологічних питань обумовили вибір теми дослідження. Особливості та певні ступені сформованості смисложиттєвих і ціннісних орієнтацій студентів сприяють пошуку ефективних методів, засобів, форм корекційної роботи, дозволяють впливати і коригувати їх в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета – науково-теоретичне обґрунтування експериментального дослідження особливостей сформованості смисложиттєвих орієнтацій сучасних студентів і проведення ефективної психокорекційної роботи по збільшенню її рівня при підготовці інженерів-педагогів. Гіпотеза дослідження – ми виходили з припущень: сформованість смисложиттєвих орієнтацій студентів має високий рівень; існує суттєва диференціація у

розподілі показників смисложиттєвих орієнтацій залежно від соціального оточення респондентів; юнаки – жителі міст більше задоволені своїм сучасним становищем, а юнаки з селищ більш спрямовані на досягнення цілей і задоволені рівнем самореалізації.

Ціннісна орієнтація – це спрямованість особистості на певні цінності (матеріальні й духовні блага, якості людини). Система ціннісних орієнтацій визначає спрямованість особи, є основою світогляду, життєвих принципів, відносин до навколишнього світу, до інших, до себе, філософією життя. Більшість сучасних психологів визнають класифікацію цінностей, за Рокичем. Є два класи цінностей: термінальні цінності – переконання, що кінцева мета існування індивіда варта, щоб до неї прагнути (цінності-цілі) і цінності інструментальні – переконання, що образ дій або властивість особи є кращими в ситуації (певні якості особистості або цінності-засоби). Кожний виділяє головне, до чого прагне. Це визначає мети, яких треба домогтися (цінності-цілі) і конкретні якості особистості, які для їх досягнення треба використати (цінності-засоби). Воля, яка знає, що є добро і зло, протистоїть злу. Свобода в союзі з моральністю, красою – от вищій критерій, що визначає сенс життя людини, вища цінність, до якої людина має прагнути, якщо хоче, щоб життя знайшло високий зміст, гідний Життя. Залежно від того, яка цінність переживається як найвища, визначальна для життя, порізному формується особистість. Пережиті цінності обумовлюють тип людської особистості.

Чарлз Моррис досліджував шляхи життя студентів різних країн – Китаю, Японії, Індії, США, Канади, Норвегії і виявив певні розходження між ними і, використовуючи факторний аналіз даних, визначив цінності, які в основі розходжень, що є основою індивідуальних переваг.

Фокус світоглядних пошуків юності – проблема сенсу життя. Труднощі юнацької рефлексії про сенс життя – у “ближніх” і “далеких” перспективах. Розширення тимчасової перспективи вглиб (охоплення тривалих відрізків часу) і вишир (включення особистого майбутнього в коло соціальних змін, які стосуються суспільства – світоглядна передумова постановки світоглядних проблем. Діти й підлітки, описуючи майбутнє, говорять про перспективи особисті, а юнаки висуюють на перший план соціальні, загальні проблеми.

Для дослідження ми застосували такі методи: спостереження, біографічний, кількісної і якісної обробки даних, лінійної кореляції Пірсона (адаптація Єгорова) та методики: діагностики спрямованості особистості Б.Басса, смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва, “Ціннісні орієнтації” М. Рокича, діагностики мотивації афіляції, методика діагностики мотивації досягнення А. Мехрабеана.

Цілі – діагностика особливостей сформованості смисложиттєвої сфери студентів, встановлення зв'язків між СЖО і ціннісно-мотиваційною сферою, порівняння ступенів сформованості компонентів сфер у двох груп: жителів міста і селищ. Задачі: визначити загально-групові рівні сформованості типів СЖО, виявити особливості; встановити спрямованість особистості вибірки і кожної з груп; важливі термінальні та інструментальні цінності; виявити домінуючий мотив за методиками;

встановити взаємозалежність між типами, особливостями спрямованості особистості, видами мотивації.

Дослідження смисложиттєвих орієнтацій, за Д. Леонтьєвим, дозволило виявити особливості переживання осмисленості життя в студентів із міст і сіл. У половини студентів сформованість цілей в житті на середньому рівні, у більшості – не зовсім сформовані; у їх свідомості є співвідношення сьогодення з майбутнім (надає життю часової перспективи, спрямованості, осмисленості). Цілі в майбутньому більш сформовані у вихідців з села.

Особливість студентського віку – несамостійність у вирішенні проблем, залежність у прийнятті рішень. Процес життя або зацікавленість і емоційна насиченість його на низькому рівні – ознака незадоволеності дійсністю, життям, але можна надавати йому повноцінний зміст за рахунок спогадів, спрямованості в майбутнє. Специфіка юнацького віку – неможливість глибоко аналізувати життя і надавати подіям минулого великого змісту. Тих, хто високо оцінює ступінь самореалізації, більше серед селян, які вище оцінили можливість керувати своїм життям. У третини високий ступінь віри в його контрольованість, свободу вибору і самореалізації. Жителі міст менше вірять у свої сили, не високо оцінили контрольованість подій життя, вважають, що життя не підкорюється людському контролю.

Спрямованість особистості діагностували за допомогою орієнтаційної анкети методики Б. Басса. У третини студентів високий рівень виразності спрямованості на себе і на справу, наявність орієнтації на винагороду, задоволення безвідносно роботи, досягнення статусу, схильність до суперництва; зацікавленість у вирішенні ділових проблем, якнайкращому виконанні роботи. Для детального аналізу ми порівняли дані, отримані першою і другою групами. У більшості спрямованість на спілкування має низький рівень виразності, сильніша в жителів міст. Студенти не мають прагнення підтримувати відносини з людьми, потреби в прихильності й емоційних відносинах. Залежності від групи мають слабку орієнтацію на спільну діяльність, надання допомоги, соціальне схвалення.

Мета психокорекційної роботи з молоддю полягає в наданні допомоги знайти сенс існування, відкрити свої потенції, усвідомити свободу, відповідальність. Коригування поглядів на життя важливе і можливе саме в системі професійно-технічної освіти й потребує наполегливої праці педагогів.

**Висновки.** Наукове дослідження присвячене вивченню особливостей ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій студентів, у якому зроблена спроба теоретичного синтезу, органічного поєднання проблеми психології життєвих орієнтацій і чинників, пов'язаних з цим феноменом.

Експериментальна перевірка висунутої гіпотези проводилась у двох напрямках: визначався рівень сформованості смисложиттєвих орієнтацій, спрямованості, мотивації у двох групах студентів за допомогою методик та вивчався взаємозв'язок між шкалами психодіагностичних методик.

Була запропонована й обґрунтована програма заходів для підвищення рівня сформованості смисложиттєвих орієнтацій студентів, знаходження сенсу існування, відкриття власних потенцій, усвідомлення особистісної свободи, відповідальності. Експериментально перевірена результативність її впровадження.

Ефективність і результативність корекційної роботи доведена шляхом порівняльного аналізу. Узагальнення результатів експерименту дозволили зробити висновки, розробити щодо використання результатів у практиці роботи викладача ПТНЗ психолого-педагогічні рекомендації, пропозиції.

**Перспективи подальших пошуків** у напрямі дослідження необмежені, оскільки сучасний стан підготовки фахівців не є досконалим і вимагає корекційних впливів на свідомість студентів, на їх відношення до себе, до оточення і світу. Подальше дослідження проблеми полягає, на наш погляд, у більш глибокому вивченні чинників, які впливають на формування сенсу життя і смисложиттєвих орієнтацій. Вважаємо, що має продовжуватися пошук методів, засобів, форм корекційної роботи, які є корисними в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ведин И. Ф. Бытие человека: деятельность и смысл [Текст] / И. Ф. Ведин. – Рига : Зинатне, 1987. – 212 с.
2. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
3. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: в межах і за межами буденності [Текст] / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

#### Анотація

Науково-теоретичне обґрунтування експериментального дослідження особливостей сформованості смисложиттєвих орієнтацій студентів та ефективної психокорекційної роботи щодо збільшення її рівня при підготовці інженерів-педагогів. Доводиться можливість і корисність впровадження її в навчальний процес при підготовці майбутніх фахівців.

**Ключові слова:** сенс життя, орієнтація, діагностика, особистість, смисложиттєві орієнтації, корекція.

#### Анотация

Научно-теоретическое обоснование экспериментального исследования особенностей сформированности смысловых ориентаций студентов и эффективной психокоррекционной работы по увеличению ее уровня при подготовке инженеров-педагогов. Доказывается возможность и полезность внедрения ее в учебный процесс при подготовке будущих специалистов.

**Ключевые слова:** смысл жизни, ориентация, диагностика, личность, смысловые ориентации, коррекция.

#### Summary

The scientific-theoretical grounding of experimental research of features of formation of life orientations of students and effective psychological and correction work on increasing of its level in the preparation of teachers-engineers is considered in the article.

**Key words:** meaning of life, orientation, diagnosis, personality, life orientation, correction.

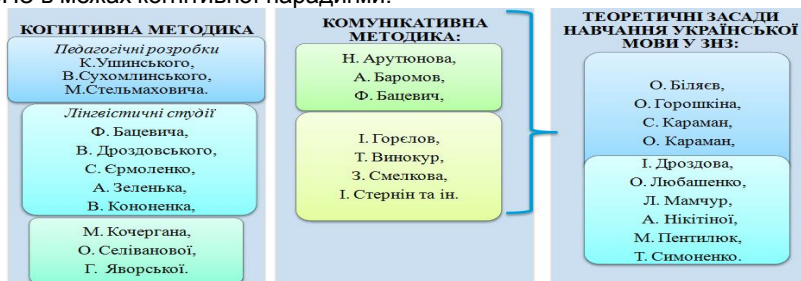


**Н. М. Дика,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
**Ю. В. Огарь,**  
студентка  
(Київський університет імені Бориса Грінченка)

## РЕАЛІЗАЦІЯ КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

**Постановка проблеми.** Звернення до когнітивних структур мовної особистості у процесі оволодіння навчальним матеріалом, мовними нормами, теоретичними знаннями та вміннями застосовувати набуті знання в мовленнєвій практиці реалізується в рамках когнітивно-комунікативної методики. В основі побудови когнітивно-комунікативної методики вивчення мови лежить поняття мовнокомунікативної компетентності учнів, як об'єктивної категорії, що фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, дотичних до мови емоційно-оцінних ставлень тощо, які можна застосовувати в щонайширшій сфері комунікативної діяльності людини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема набуття знань є об'єктом дослідження багатьох науковців (Дж. Андерсон, Д. Брунер, Л. Векслер, Б. Величковський, Х. Гарднер, В. Дружинін, О. Кубрякова, О. Лурія, Р. Солсо, Р. Стернберг, М. Холодна та ін.), праці яких стали основою під час розроблення методології навчання мови у ЗНЗ в межах когнітивної парадигми.



**Рис.1. Теоретико-методологічна основа когнітивно-комунікативної методики навчання української мови**

Когнітивно-комунікативний підхід до навчання мови, що сформувався на базі провідних ідей означених вище методик, є одним із найпріоритетніших у реалізації стандарту мовної освіти в Україні. Він знайшов своє трактування й розвиток у багатьох працях сучасних лінгводидактів (О. Горошкіної, І. Дроздової, О. Любашенко, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіної, М. Пентиліук, Л. Попова, Т. Симоненко та ін.).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Останнім часом у сучасній лінгводидактиці звертається увага науковців, вчителів-практиків на ґрунтовну підготовку учнів загальноосвітніх навчальних закладів та профільної школи. Окремі аспекти вивчення

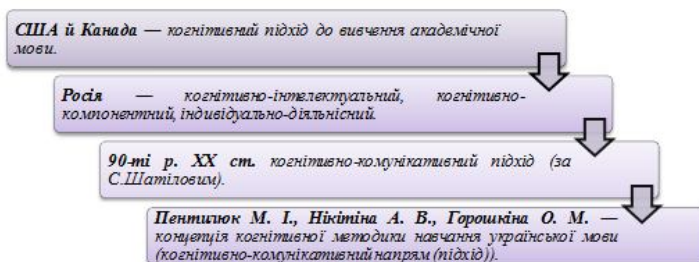
граматичних понять розробляли вчені-методисти О. Біляєв, О. Горошкіна, С. Караман, М. Львов, Л. Мацько, С. Омельчук, М. Пентилюк, М. Плющ, М. Тищенко, Г. Шелехова, М. Шкільник. Науковцями вироблено практичні рекомендації щодо мовного матеріалу, що стали основою для засвоєння лінгвістичних понять у старшій школі [2, 37].

Вивчення одиниць синтаксису у їх взаємозв'язку з процесами пізнання, мислення, мовленнєвої діяльності та міжособистісної комунікації продовжує перебувати в центрі уваги науковців з огляду на все ще недостатній рівень комунікативної підготовки учнів та сформованості в них умінь використовувати мовні знання в будь-якій мовленнєвій ситуації. Відтак, реалізація когнітивно-комунікативної методики на уроках української мови оперує сучасними технологіями навчання, котрі в першу чергу апелюють не лише до розвитку мисленнєвих здібностей, але й інтелекту учнів, всієї сукупності розумових здібностей і стратегій, що поліпшують процес систематизації знань з синтаксису старшокласників та ефективність знань, умінь і навичок, що сприяють формуванню ряду важливих компетенцій для адаптації до нових умов інформаційно-технічного суспільства та вимог ВНЗ до майбутніх студентів.

**Мета статті.** Метою статті є висвітлення специфіки реалізації когнітивно-комунікативної методики навчання української мови у профільній школі.

**Виклад основного матеріалу.** Українські вчені (А. Богуш, Л. Варзацька, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Т. Шелехова та ін.), починаючи з середини 90-х рр. минулого століття й донині активно досліджують психологічні і психолінгвістичні основи мовленнєвої діяльності та пропонують оригінальні технології формування мовної особистості з опорою на теорію мовленнєвої діяльності. Праці дослідників спрямовані на удосконалення процесу навчання української мови, розробку нових технологій шкільного уроку й занять у профільній школі не лише на уроках розвитку комунікативних умінь і навичок, але й під час узагальнення й систематизації найважливіших відомостей з основних розділів науки про мову, зокрема синтаксису [8, 127].

М. Пентилюк у співавторстві з колегами розробили концепції когнітивної та комунікативної методик [7], що згодом визначилися як когнітивно-комунікативний напрям (підхід) (рис.2), що методично забезпечує процес формування пізнавальних і творчих знань, умінь і навичок учнів, регламентованих стандартом мовної освіти.

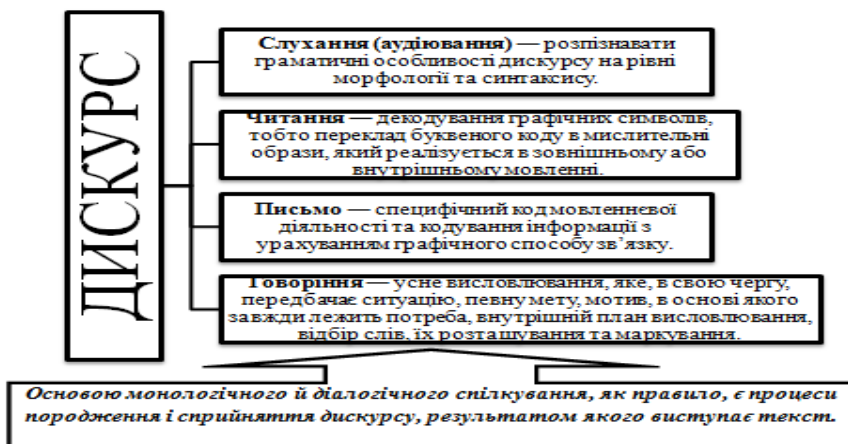


**Рис. 2. Когнітивний підхід — когнітивно-комунікативна методика навчання української мови**

Він спирається на визначені вище аспекти, інтегрує їх, сприяє **реалізації мовленнєвої і мовної змістових ліній шкільної програми** та творчого їх розвитку в методиці вищої школи [6, 158].

На думку М. Пентилюк, **когнітивна та комунікативна** методики спрямовані на виконання головного завдання мовної освіти в сучасних умовах — формування комунікативної компетентності того, хто вивчає мову, і цілком відповідає загальноєвропейським орієнтирам із питань мовної освіти. Кожна з цих методик має свої завдання, але, інтегруючись, вони виконують головну функцію — формування і подальший розвиток мовної особистості на засадах неперервної мовної освіти.

Вагомим засобом когнітивно-комунікативної методики є **дискурс** (рис.3), у якому репрезентовано мову в усьому її багатстві та різноманітності, що сприяє розвитку активного, пасивного і потенційного словника учнів, культури мови і мовлення.



**Рис.3. Сприйняття та відтворення дискурсу за допомогою видів мовленнєвої діяльності [1]**

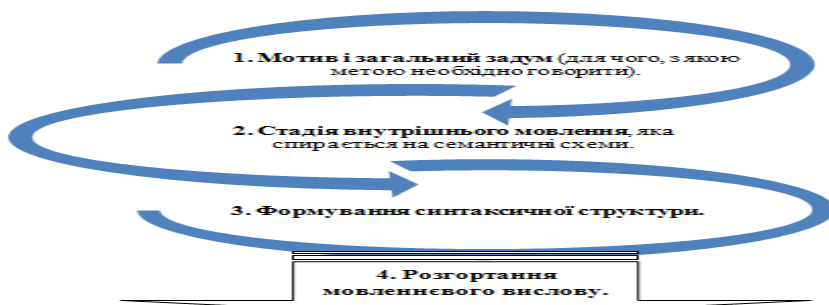
Таким чином когнітивно-комунікативна методика урізноманітнює навчання, дає можливість організувати опанування лексико-граматичним матеріалом та сприяє формуванню комунікативної компетентності учнів профільної школи (розвитку мовленнєвих умінь і навичок).

Для розроблення ефективної реалізації когнітивно-комунікативної методики у процесі навчання синтаксису необхідним є визначення психолого-педагогічних передумов. Використавши результати дослідження Д. Богоявленського, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, М. Жинкіна, С. Жуйкова, І. Зимньої, О. Леонтьєва, О. Лурії, Н. Менчинської, Г. Костюка та ін. наголосимо, що для формування й розвитку мисленнєвих здібностей, необхідно враховувати індивідуальні пізнавальні здібності й акцентувати увагу на головних компонентах психічної сфери особистості учня під час проектування навчального процесу — мисленні, пам'яті, увазі, мотивації.

Система когнітивного навчання має бути спроектована насамперед на розвиток мислення учнів. Дж. Брунер пов'язував розвиток мислення з

оволодінням дитиною трьома сферами уявлення і пізнання — дією, образом, символом, що є невід'ємною складовою досвіду учнів. Особливе значення мислення полягає в тому, що воно дозволяє старшокласнику звільнитися від безпосереднього зв'язку з вивченням виключно одного мовного розділу й оперувати розумовими моделями понять різних мовних рівнів, зіставляти їх та набувати нові знання з мови, робити висновки.

Паралельно з розвитком мислення покращується і мовлення хлопців та дівчат. Відбувається збагачення лексичного запасу новими термінами, удосконалюються мовні засоби, відшліфовуються вміння передавати думки в усній та письмовій формі. Породження мовлення відбувається в процесі мовленнєвої діяльності, направленої на вербалізацію думки. Шлях від думки до слова, як зауважує психолінгвіст А. Лурія [4], складається з таких етапів (рис.4).



**Рис.4. Шлях від думки до слова (А. Р. Лурія)**

Започатковане в підлітковому віці домінування довільної та логічної пам'яті, в юності досягає апогею. Експериментальні дані доводять, що зорове кодування відбувається раніше акустичного чи семантичного. В. Паронджанов закликає до симультанізації навчального процесу, котре використовується при сприйнятті схем, креслень, карт, малюнків, графіків тощо. Симультанізація — збільшення швидкості роботи мозку під час переходу від повільного сприйняття тексту до швидкого симультанного сприйняття схем й інших зображень [5].

Моделювання навчального матеріалу сприяє його правильній організації і впливає на мотиви навчання. Провідними мотивами навчання стають саме професійно орієнтовані, що зумовлює вибіркоче ставлення молодих людей до навчальних предметів. Мотиваційний аспект навчання включає в себе потребу в нових враженнях, дослідженнях, пошуках істини, у вирішеннях суперечностей.

Відтак, залучення учнів до активної комунікації стимулює мисленнєво-мовленнєву діяльність. Саме цим визначається можливість формування мовнокомунікативної компетентності учнів у різних видах мовленнєвої діяльності.

Реалізація когнітивно-комунікативної методики навчання синтаксису у профільній школі дозволить вийти у навчальному процесі на рівень категоріального узагальнення синтаксичних понять і осмислення їх ситуативного призначення в конкретній комунікативній ситуації.

Базою для розробки когнітивно-комунікативної методики слугує організація навчального процесу, котра забезпечує створення умов динамічного розвитку всіх компонентів, котрі входять в структуру навчального процесу. Старшокласники здатні вже самостійно оперувати синтаксичними знаннями, вміннями і навичками, будувати умовиводи. Тобто час на суто синтаксичну роботу зменшується за рахунок самостійної роботи учнів. Переважна більшість уроків спрямована на розвиток граматичної будови дитячого мовлення, вміння правильно та комунікативно доцільно будувати речення.

Навчання синтаксису на основі когнітивно-комунікативної методики базується також на принципах, що включають у себе особистісний компонент, представлений когнітивним простором старшокласника та мовнокомунікативним — синтаксичними одиницями, їх використанням відповідно до комунікативної мети.

На думку О. Кучерук, у шкільній лінгводидактиці в межах окресленого напрямку досліджуються когнітивні методи навчання — **загальні й спеціальні (рис.5)**, що активізують і розвивають мислення, перцептивні процеси, пізнавальну мотивацію, креативність учнів, формують науковий світогляд, пізнавальну самостійність.



Рис.5. Загальні й спеціальні методи навчання

Вони забезпечують сприймання, розуміння, узагальнення матеріалу, обмін інформацією між учасниками дидактичного спілкування, пізнання один одного, формування у свідомості учня мовної й концептуальної картини світу крізь призму української культури, культивування пізнавально-комунікативних знань, навичок, умінь, передбачених програмою шкільної україномовної освіти [3, 20]. Урахування цих чинників у шкільному курсі української мови дає змогу активізувати навчально-пізнавальну діяльність, сприяє розвитку комунікативної компетентності учнів.

Враховуючи вищезазначене та спираючись на теорію поетапних розумових операцій А. Гальперіна, Н. Тализіної (рис.6), необхідно проводити впровадження когнітивно-комунікативної методики відповідно до рівня сформованості у старшокласників когніцій (пізнавальних процесів).

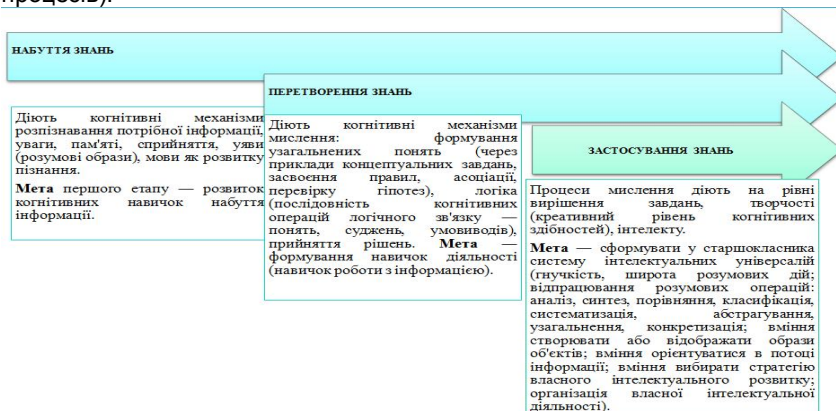


Рис.6. Етапи впровадження когнітивно-комунікативної методики відповідно до рівня сформованості у старшокласників когніцій (пізнавальних процесів) [9, 130—131]

Відтак, спираючись на специфічні вікові особливості учнів профільної школи, ми можемо зробити висновок щодо найефективніших вправ і завдань, що сприяють реалізації когнітивно-комунікативної методики. Серед вправ і завдань під час вивчення синтаксису нами було виокремлено такі вправи і завдання когнітивного рівня (Рис.7).

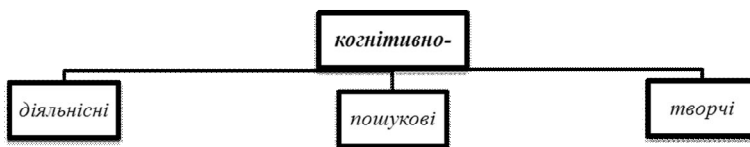


Рис.7. Типи вправ і завдань когнітивного рівня

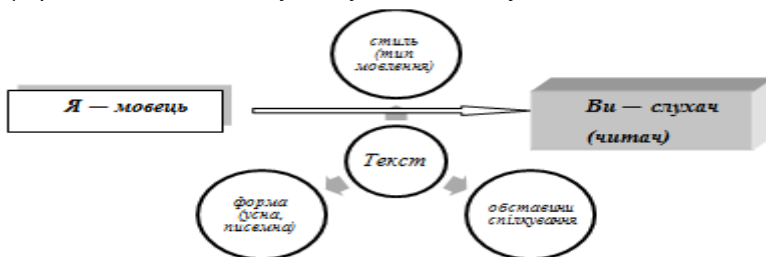
## ДИСКУРС ЯК КОМУНІКАТИВНИЙ ПРОЦЕС І ЯК ТЕКСТ. ПРОФЕСІЙНИЙ ДИСКУРС

### Пошукова робота

Користуючись етимологічним словником української мови (за редакцією О. С. Мельничука), словником символів культури України (за редакцією О. І. Потапенка), етимологічним словником російської мови (за редакцією А. Семенова), словником констант (за редакцією Ю. С. Степанова) складіть повідомлення про походження та доберіть ілюстрації до слів **серце**, **душа**, **розум**. Що спільного та відмінного ви дізналися про походження та зв'язок цих слів?

## Робота з інформаційно-комунікаційними технологіями

Розробіть презентацію в системі комп'ютерної програми (редактор Презі) про текст, його місце у спілкуванні за наступною схемою:



### Складання діалогів

Уявіть себе керівником відділу доуніверситетської підготовки при університеті, в який ви плануєте вступати. Складіть діалог з однокласником про переваги тієї спеціальності, за якою ви плануєте навчатися. Запишіть його у вигляді зв'язного тексту. Чи можна ваше висловлення вважати текстом? А професійним дискурсом?

**Висновки і пропозиції.** Реалізація когнітивно-комунікативної методики навчання української мови полягає в розвитку вмій сприймання, відтворення, продукування інформації, формування у свідомості учня мовної й концептуальної картини світу крізь призму української культури сприяючи при цьому розвитку комунікативної компетентності учнів. Провідним стає стимулювання активного мислення в процесі виконання різнорівневих вправ, успішний результат яких пов'язаний з пізнавальною активністю й самостійністю учнів щодо пояснення, тлумачення й доведення мовних явищ, понять, зв'язків, закономірностей. Наразі зміст шкільного курсу української мови зазнав істотних змін, тому надалі практика реалізації когнітивно-комунікативної методики на уроках української мови, зокрема у процесі вивчення синтаксису має орієнтуватися на те, щоб запропонований програмою творетичний мінімум, необхідний для глибокого розуміння і засвоєння мовних явищ, розширював лінгвістичну ерудицію школярів, підвищував рівень мовного чуття, розвивав творчі здібності і формував комунікативну компетентність шляхом практичної діяльності.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієць О. М. Психологічні основи дискурсного мовлення учнів старших класів гуманітарного профілю / О. М. Андрієць. // Науковий вісник Донбасу. — 2013. — № 2. — Режим доступу: ([http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2013\\_2\\_2](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_2))
2. Дика Н. М. Робота з учнями старшої школи над лінгвістичними поняттями: вивчення складнопідрядного речення / Н. М. Дика // Педагогічний процес: теорія та практика, 2015. — №5—6. — С. 37—42.
3. Кучерук О. А. Когнітивна теорія навчання української мови як пріоритетний напрям шкільної лінгводидактики / О. А. Кучерук // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Психологія і педагогіка. — 2014. — Вип. 29. — С. 15—20.
4. Лурия А. Р. Язык и сознание / под редакцией Е. Д. Хомской. — М: Изд-во Моск. ун-та. — 1979 — 320 с.
5. Паронджанов В. Д. Дракон и симультанное зрительное восприятие [електронний ресурс]. — Режим доступу: (<http://forum.oberoncore.ru/viewtopic.php?f=62&t=989>)
6. Пентиліук М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної

культуромовної компетентності студентів філологічного профілю / М. І. Пентиліук // Наукові записки. Серія "Філологічна". — Острог : Вид-во Національного університету "Острозька академія", — 2013. — Вип. 40. — С. 157—162.

7. Пентиліук М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. І. Пентиліук, А. В. Нікітіна, О. М. Горошкіна // Дивослово. — 2004. — № 8. — С. 5—9.

8. Пентиліук М. І. Розвиток української лінгводидактики в контексті Державного стандарту базової і повної освіти в Україні / М. І. Пентиліук // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. філологічна. — 2010. — Вип. 50. — С. 123—130.

9. Табаченко Т. С. Методическая модель профессиональной подготовки студентов-филологов на основе процессуально-когнитивного подхода / Т. С. Табаченко // Научный диалог. — 2013. — № 9 (21) : Психология. Педагогика. — С. 125—141.

#### **Анотація**

У статті висвітлено особливості реалізації когнітивно-комунікативної методики навчання української мови у профільній школі. Здійснено аналіз когнітивно-комунікативної методики крізь призму двох її складових — когнітивної та комунікативної. У зв'язку з тим, що переважна більшість уроків спрямована на розвиток граматичної будови учнівського мовлення, вміння правильно та комунікативно доцільно будувати речення, методичний коментар подано в контексті вивчення теми "Дискурс як комунікативний процес і як текст". Виокремлено різнорівневі завдання та вправи, спрямовані на розвиток мовнокомунікативної компетентності учнів.

**Ключові слова:** когнітивно-комунікативна методика, когнітивні методи навчання, мовна система, мовнокомунікативна компетентність, профільна школа, синтаксис.

#### **Анотация**

В статье рассматриваются особенности реализации когнитивно-коммуникативной методики обучения украинскому языку в профильной школе. Осуществлен анализ когнитивно-коммуникативной методики сквозь призму двух её составляющих — когнитивной и коммуникативной. В связи с тем, что большинство уроков направлены на развитие грамматического строя речи, умение учениками правильно и коммуникативно целесообразно строить предложения, методический комментарий подан в контексте изучения темы "Дискурс как коммуникативный процесс и как текст". Упомянутые выше аспекты проиллюстрировано упражнениями, направленными на развитие языковой компетентности учеников.

**Ключевые слова:** когнитивно-коммуникативная методика, когнитивные методы обучения, языковая система, языковая компетентность, профильная школа, синтаксис.

#### **Summary**

The article deals with the peculiarities of cognitive-communicative methods of teaching Ukrainian in profile school. The analysis of cognitive-communicative approach in the light of its two components — the cognitive and communicative has been done.

**Key words:** cognitive-communicative approach, cognitive training methods, language system, language competence, profile school, syntax.

**УДК 658.382.3**

**Ю. Д. Древаль,**

доктор наук з державного управління, професор  
(Національний університет цивільного захисту  
України)

**Я. О. Сичікова,**

кандидат фізико-математичних наук, доцент  
(Бердянський державний педагогічний університет)

## **АНАЛІЗ СТАНУ ВИРОБНИЧОГО ТРАВМАТИЗМУ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ КУЛЬТУРИ ОХОРОНИ ПРАЦІ**

Правову основу безпеки життєдіяльності становить Конституція України як за своїми юридичними особливостями, так і своїми принципами. До загальних законів, що визначають основні положення про



охорону праці, також належать: Закони України “Про охорону праці”, “Про охорону здоров'я”, “Про пожежну безпеку”, “Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування від нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання, які спричинили втрату працездатності”, Кодекс законів про працю України (КЗпП) тощо. Спеціальними законодавчими актами в галузі охорони праці є нормативно-правові акти з охорони праці, Державні стандарти Системи стандартів безпеки праці, Будівельні норми та правила, Санітарні норми, Правила безпечної експлуатації електроустановок споживачів та інші нормативно-правові акти, якими регламентуються загальнообов'язкові правила.

Слід зазначити, що Україна активно інтегрує європейські норми з охорони праці у власну правову систему, створює умови для формування сучасної високої культури і відповідальності за збереження життя та здоров'я працівників.

Однак, безпечні та здорові умови праці визначаються не тільки чинною законодавчою базою, а й загальним рівнем цивілізованості, виробничої культури та соціально-економічним розвитком суспільства.

Проблема забезпечення безпеки – одна з пріоритетних в існуванні будь-якої держави. Вона має безпосереднє відношення до найрізноманітніших сфер життєдіяльності, в тому числі до національної системи освіти. Процеси навчання і виховання громадян, знаходження в освітніх установах, за їх межами, організація дозвілля, відпочинку та оздоровлення, у ряді випадків створення комфортних побутових умов проживання, проїзду до місця навчання і назад безпосередньо сполучені з поняттями безпеки [1].

Проблема забезпечення безпеки здоров'я та життя працівників, учнів, вихованців освітніх установ у цей час набувають особливо актуального значення і стають пріоритетними як у державній, так і в регіональній політиці у сфері освіти.

Сучасний стан освітніх установ держави показує, що безпека експлуатації будівель, споруд та інженерних мереж, а також безпека навчально-виховного процесу вимагає вирішення певних проблем [2; 3].

У першу чергу мова йде про ставлення уряду, роботодавців та працівників до питань охорони праці, їх налаштування на роботу без нещасних випадків.

Досягнути такої узгодженої політики можна шляхом спільного формування та розвитку культури охорони праці через впровадження превентивних заходів, головний девіз яких – зацікавити, навчити, зробити питання охорони праці звичною та невід'ємною складовою нашого життя.

Метою дослідження є дослідити стан травматизму в закладах освіти та виявити основні шляхи його мінімізації через формування культури охорони праці.

**Виклад основного матеріалу.** За 9 місяців 2015 року робочими органами виконавчої дирекції Фонду зареєстровано 3329 (з них 259 – смертельно) потерпілих від нещасних випадків на виробництві. У порівнянні з відповідним періодом 2014 року кількість страхових нещасних випадків зменшилась на 10,3%, кількість смертельно травмованих осіб зменшилась на 4,4%.

Серед причин нещасних випадків переважають організаційні – 65,1% нещасних випадків. Через психофізіологічні причини сталося 23,1%

нешасних випадків, а через технічні причини – 11,8% нещасних випадків.

На рис. 1 наведено порівняльний розподіл страхових нещасних випадків за найбільш травмонебезпечними галузями економіки підприємств за перші 9 місяців 2015 та 2014 років (Фонд соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань України) [4].



**Рис.1. Порівняльний розподіл страхових нещасних випадків за найбільш травмонебезпечними галузями економіки підприємств [4]**

Як бачимо, галузь освіти займає десяте місце в рейтингу найбільш травмонебезпечних галузей економіки підприємств. Поточний рік є менш травмонебезпечним, але рівень травматизму в закладах освіти залишається високим.

Необхідним постає визначення причин настання нещасних випадків серед освітян та учасників освітньо-виховного процесу.

Розподіл кількості потерпілих від нещасних випадків за даними актів Н-1 за найбільш травмонебезпечними причинами настання нещасних випадків за 9 місяців 2015 року, за даними Фонду соціального страхування, від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань України наведено у таблиці 1.

Як бачимо, основними причинами настання нещасних випадків є організаційні причини, а саме: невиконання вимог інструкцій з охорони праці (36,9%), невиконання посадових обов'язків (8,9%) тощо. Особиста необережність потерпілого (11,5%), що відноситься до психофізіологічних причин, теж являється одним з найпоширеніших факторів виробничого травматизму. Технічні причини посідають незначне місце – загалом, лише 11,8%. Тому для зниження рівня виробничого травматизму необхідно використовувати системний підхід, що передбачає ряд компонентів (рис.2).

Табл. 1. Розподіл кількості потерпілих від нещасних випадків за 9 місяців 2015 року [4]					
№ п/п	Причина настання нещасного випадку	Кількість складених актів		У відсотках до загальної кількості	
		всього	в т. ч. смертельно	всього	в т. ч. смертельно
	2	3	4	5	6
<b>Всього по Україні</b>		<b>3 329</b>	<b>259</b>	<b>100,0</b>	<b>7,8</b>
<b>1. Організаційні причини</b>		<b>2 166</b>	<b>155</b>	<b>65,1</b>	<b>4,7</b>
<i>У тому числі:</i>					
1.1	Невиконання вимог інструкцій з охорони праці	1 228	44	36,9	1,3
1.2	Невиконання посадових обов'язків	295	20	8,9	0,6
1.3	Порушення правил безпеки руху	199	31	6,0	0,9
1.4	Порушення технологічного процесу	108	13	3,2	0,4
1.5	Порушення вимог безпеки під час експлуатації транспортних засобів	50	9	1,5	0,3

1.6	Інші організаційні причини	47	11	1,4	0,3
1.7	Порушення вимог безпеки під час експлуатації обладнання, устаткування, машин, механізмів тощо	46	6	1,4	0,2
1.8	Незастосування засобів індивідуального захисту (у разі їх наявності)	31	4	0,9	0,1
<b>2. Психофізіологічні причини</b>		<b>770</b>	<b>59</b>	<b>23,1</b>	<b>1,8</b>
<i>У тому числі:</i>					
2.1	Особиста необережність потерпілого	383	8	11,5	0,2
2.2	Травмування (смерть) внаслідок протиправних дій інших осіб	225	18	6,8	0,5
2.3	Інші причини	99	14	3,0	0,4
2.4	Інші причини (тимчасове перебування в зоні бойових дій, не виконуючи роботи військового характеру)	36	12	1,1	0,4
<b>3. Технічні причини</b>		<b>393</b>	<b>45</b>	<b>11,8</b>	<b>1,3</b>
<i>У тому числі:</i>					
3.1	Незадовільний технічний стан виробничих об'єктів, будівель, споруд, інженерних комунікацій, території	120	11	3,6	0,3
3.2	Інші технічні причини	62	7	1,9	0,2
3.3	Незадовільний технічний стан засобів виробництва	58	6	1,4	0,2
3.4	Конструктивні недоліки, недосконалість, недостатня надійність засобів виробництва	48	8	1,4	0,2
3.5	Недосконалість технологічного процесу, його невідповідність вимогам безпеки	39	6	1,2	0,2



Рис.2. Системний підхід до зниження рівня травматизму в закладах освіти

Травматизм у закладах освіти умовно можна класифікувати за учасниками процесу (рис.3). У свою чергу травматизм, що стався з дітьми, доцільно розділити за місцем виникнення події (рис.4).



Рис. 3. Класифікація травматизму в закладах освіти за учасниками освітньо-виховного процесу

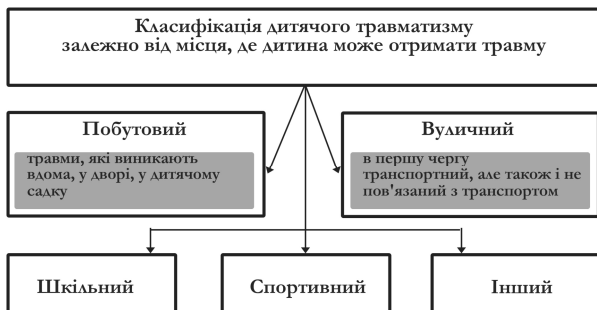


Рис. 4. Класифікація дитячого травматизму за місцем, де сталася подія

З'ясовано, що шкільний травматизм належить до групи найменш вивчених видів травматизму в дитячому віці [1; 5]. Він становить від 6% до 16% від усього дитячого травматизму. За частотою випадків в Україні шкільний травматизм займає третє місце після побутового й вуличного та має тенденцію до зростання.

Під час навчального-виховного процесу близько 95,6% травм виникає на уроках фізичної культури і лише 4,4% – під час інших уроків. Той факт, що 4/5 усіх ушкоджень діти отримують у приміщенні школи і лише 1/5 – на її території, свідчить про низький рівень організації учнів під час навчально-виховного процесу в школі та відсутність контролю за ними з боку вчителів [6]. Таким чином, основні причини травматизму в закладах освіти можна виділити у ряд блоків (рис. 5).

Шкільний травматизм розглядається як важлива проблема соціального характеру. Часто він є однією з основних причин, що загрожує життю та здоров'ю учнів.

При будь-яких видах дитячого травматизму дорослим, учителям, вихователям необхідно дотримуватися двох основних вимог: необхідно чітко налагодити організацію навчально-виховного процесу і впроваджувати різні інформаційні форми санітарно-освітньої роботи.



**Рис.5. Причини травматизму в закладах освіти**

Робота щодо профілактики дитячого травматизму повинна вестися у двох основних напрямках:

- 1) робота зі створення безпечного середовища перебування дітей у навчальному закладі;
- 2) гігієнічне навчання і виховання дітей, мета якого вироблення в

них навичок безпечної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

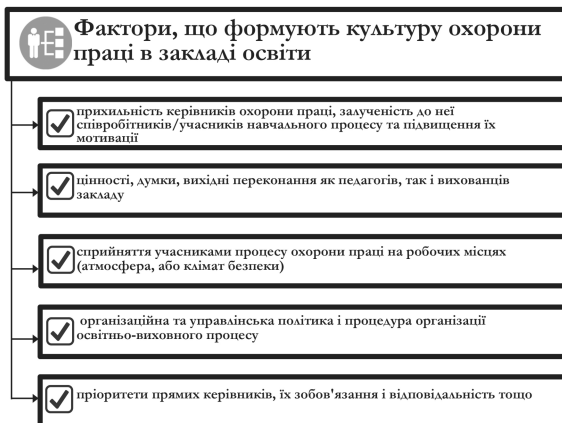
У цих умовах все енергійніше ставиться і вирішується питання про формування культури охорони праці як одного з найважливіших елементів управління закладом. У ряді досліджень ключовими елементами охорони праці виступають зусилля з управління охороною праці, участі й залучення менеджерів вищої ланки в охорону праці й саме якість управління.

Культурні фактори впливають на поведінку людини в будь-якій ситуації – як в суспільстві в цілому, так і на під час трудової діяльності [6]. Культурна модель, яка встановилася в закладі, швидко поширюється на нових учасників трудового/навчального процесу. Вона помітно впливає на поведінку вихованців та учнів, навіть коли вони вирішують завдання самостійно, без пильного нагляду педагогів. Освітняни можуть впливати на мотивацію і поведінку учасників навчального процесу завдяки всеосяжності культурної моделі. Якщо їй не приділяють належної уваги, це стає очевидним тільки в критичних ситуаціях.

Серйозні події найчастіше трапляються через вплив одразу декількох причин, які взаємно впливають одна на одну, причому непередбачувано. Більшість таких причин, як правило, психологічні або поведінкові [2; 6]. Вони залежать від переважної моделі культури охорони праці. Зрозуміло, її розвиненість сама по собі не гарантує, що нещасний випадок ніколи не трапиться. Однак культура охорони праці може вберегти від халатності, недбалості і порушень, які постійно стають причинами подій. Саме тому система управління закладом освіти і освітньо-виховним процесом, не підкріплена високою культурою охорони праці, може не дати бажаного результату.

Для формування культури вкрай важливі стиль керівництва закладу і наочна демонстрація відповідального ставлення до охорони праці.

Культура охорони праці закладу освіти – це складне явище, його формує і на нього впливає цілий ряд факторів (рис. 6).



**Рис.6. Фактори, що формують та впливають на культуру охорони праці в закладі освіти**

При стійкій позитивній культурі охорони праці кожен відчуває відповідальність за безпеку і щодня стежить за її дотриманням. При цьому учасники освітнього процесу не обмежують себе просто виконанням поставлених завдань, а виявляють умови і поведінку, що можуть бути загрозливими охороні праці. Вони без роздумів втручаються і виправляють недоліки. При стійкій позитивній культурі охорони праці кожен працівник/учень без коливань звернеться до керівника/ вчителя, щоб обговорити проблеми охорони праці. Така поведінка не стане вважатися надмірним завзяттям: заклад буде цінувати і заохочувати його. Так само учні візьмуть за звичку регулярно контролювати один одного і вказувати на поведінку, загрозову для праці, без боязні докорів з боку інших.

До практичних заходів реалізації та впровадження культури охорони праці в закладах освіти можна віднести:

1. Організацію навчального пункту в закладі з тематичними класами, обладнаними відповідними схемами, діючими макетами і моделями, плакатами і т.д.

2. Систематизоване навчання питанням охорони праці відповідно до галузі.

3. Знайомство в навчальному пункті не тільки з досягненнями з охорони праці свого закладу, але і з досвідом у галузі охорони праці інших установ.

4. Інформаційне обслуговування: висвітлення в локальних та місцевих ЗМІ основних заходів щодо профілактики охорони праці.

5. Проведення короткострокових інструктажів перед початком роботи за відповідними планами, які складаються на основі статистичного, топографічного і монографічного методів дослідження виробничого травматизму.

6. Впровадження методу наставництва зі створенням мікрогруп, що складаються з наставника(вчителя) і учнів.

7. Випуск в навчальних пунктах інформаційних листків, буклетів.

8. Проведення атестації робочих місць за умовами праці.

9. Навчання наданню першої допомоги потерпілим під час навчально-виховного процесу та поза ним.

10. Забезпечення спецодягом та іншими засобами індивідуального захисту (під час роботи в майстернях та лабораторіях), спеціальною літературою, журналами, плакатами й іншою продукцією з охорони праці.

11. Участь школярів у олімпіадах, конкурсах, вікторинах, що присвячені питанням охорони праці.

**Висновки.** Таким чином, упровадження та профілактика культури охорони праці як елемента управління освітнім закладом означає забезпечення права на безпечні та здорові умови праці й навчання праці на всіх рівнях, активну участь працівників та вихованців у забезпеченні безпечних і здорових умов праці через чітко сформульовану систему прав, обов'язків і сфер відповідальності, в якій принцип попередження має найвищий пріоритет. Створення, пропаганда і підтримання в робочому стані орієнтованій на профілактику культури охорони праці вимагає використання всіх можливих засобів обізнаності, знань, компетенцій і розуміння концепції небезпек і ризиків та методів їх запобігання або обмеженню. Перспективи



подальших пошуків спрямовані на визначення ризиків, що супроводжують навчально-виховний процес.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бойченко Н. В. Анализ тенденций уровня травматизма и профессиональных заболеваний в Украине / Н. В. Бойченко // Экономика и управление. – 2013. – № 6. – С. 54-58.
2. Мартьякова Е. В. Реформирование экономического механизма управления охраной труда в Украине / Е. В. Мартьякова // Охрана труда. – 1998. – № 6. – С. 9-12.
3. Полуянов В. Травматизм и профессиональная заболеваемость в Украине в зеркале международной организации труда: эмпирический анализ / В. Полуянов, Д. Ляшов // Вісник економічної науки України. – 2012. – № 2 – С. 133-137.
4. Профілактика нещасних випадків / Фонд соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань України // режим доступу: <http://www.social.org.ua/activity/profilactika>
5. Сичікова Я. О. Впровадження інновацій у процес навчання основам охорони праці / Я. О. Сичікова // Збірка тез доповідей Всеукраїнської конференції молодих вчених, студентів, аспірантів “Якість і безпека життя і діяльності людини: стандарти, орієнтири і перспективи” (м. Миколаїв, 15-20 травня). – С. 118–120.
6. Хайруллина Л.И. Культура охраны труда как элемент управления предприятием / Л.И. Хайруллина, В.С. Гасилов // Фундаментальные исследования. – 2012. – №11. – С. 665–669.

#### Анотація

У статті досліджується стан травматизму в закладах освіти, виявлено основні шляхи його мінімізації через формування культури охорони праці. Також встановлено фактори, що формують та впливають на культуру охорони праці в закладі освіти.

**Ключові слова:** охорона праці, травматизм, культура охорони праці, заклади освіти.

#### Аннотация

В статье исследуется состояние травматизма в учебных заведениях, выявлены основные пути его минимизации путем формирования культуры охраны труда. Также установлены факторы, которые формируют и влияют на культуру охраны труда в учебном заведении.

**Ключевые слова:** охрана труда, травматизм, культура охраны труда, учебные заведения.

#### Summary

The article examines the state of traumatism in educational establishments. There have been defined the main ways of minimization of it by means of forming of labour protection's culture.

**Key words:** safety, traumatism, labour protection's culture, education.

### УДК 377.111.3

**Т. В. Дурнєва,**

аспірантка

(Бердянський державний педагогічний університет)

### НАДАННЯ СМИСЛІВ ПРОФЕСІЙНИМ ЦІННІСНИМ ОРІЄНТАЦІЯМ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Постановка проблеми.** Ціннісні орієнтації слугують своєрідним критерієм, фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, системи установок. Сьогодні постає нагальна необхідність формування нових ціннісних орієнтацій, ціннісного світогляду керівника навчального закладу (НЗ), який житиме і працюватиме у XXI столітті в Україні – незалежній європейській державі. Очевидно, що в контексті інноваційної освіти проблема формування професійних ціннісних орієнтацій керівника НЗ потребує переосмислення.

**Мета статті** – дослідити різні теоретичні, філософські та психолого-

педагогічні підходи до смислотворної управлінської діяльності керівника освітньої установи на засадах аксіологічного потенціалу.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Формування поняття “цінність” пройшло складний історичний шлях. В античній і середньовічній філософії ціннісні характеристики засобами міфології, езотерики та релігії включалися в саме життя, розглядалися як імпліцитні якості, нерозривні з реальністю та життєвим досвідом. Дослідження цінностей як таких стало можливим тоді, коли поняття реальності поділилося на реальність у власному розумінні й цінність як об’єкт людських уподобань, пристрастей та прагнень.

Філософське вчення про природу цінностей, їх структуру та місце в життєдіяльності людини називається аксіологією. Головним завданням аксіології виступає визначення самого поняття “цінність”.

Сучасна філософія і методологія науки розглядає поняття цінностей як одне із найскладніших. Теоретико-методологічне обґрунтування цінностей знаходимо в працях вітчизняних та зарубіжних філософів і соціологів (В. Лутай, В. Кремінь, І. Зязюн, Н. Ткачова, Ю. Пелех, В. Крижко, А. Ятченко, Н. Речер, Б. Гершунський, Ю. Школенко, О. Дробницький, І. Майзель, М. Розов, М. Каган, В. Марков, Ю. Солонін, О. Научитель, К. Байер).

В Україні, як і в багатьох країнах світу, зростає молода наука – філософія освіти (В. Лутай, М. Култаєва, В. Андрущенко, М. Михальченко, В. Корженко, С. Клепко, Л. Горбунова), предметом якої в тому числі є ціннісний потенціал освіти.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці виділяються три основні теоретико-методологічні підходи до визначення поняття “цінність”:

– як до соціальної проблеми (І. Курас, М. Михальченко, Л. Сохань, О. Донченко, І. Мартинюк, Т. Бутківська, А. Ручка, І. Тараненко, Н. Ткачова);

– як до психологічної проблеми (І. Бех, Г. Балл, Т. Яценко, С. Максименко, М. Боришевський, В. Лисенко, А. Бойко, Т. Гринчук, В. Губенко, В. Тюріна, І. Ващенко);

– як до педагогічної проблеми (Н. Ничкало, І. Лебідь, О. Сухомлинська, І. Жерносек, Н. Шуст, П. Ігнатенко, О. Вишневський, В. Струманський, В. Костів, Б. Кобзарь, В. Василенко, Р. Захарченко, В. Іздебська, Р. Скульський, І. Іванюк, С. Єрмакова, В. Семиченко, І. Спирін, В. Скутіна).

У сучасних психологічних словниках цінність інтерпретується як поняття, за допомогою якого характеризується певне значення (для сукупності осіб) та особистісний смисл (для конкретних індивідів) певних явищ навколишньої дійсності [5].

П. Горностай у словнику-довіднику з психології особистості визначає “цінність” як важливе значення, що відповідає актуальним потребам людини, ідеалам, її особистісним смислам. Цінності – не просто об’єкт потреб, а опосередкований культурою еталон у їх досягненні, що має трансцендентний характер [12].

Цінність – це сутність та умова повноцінного буття суб’єкта. Імпонує

нам і твердження А. Маслоу про те, що цінності людини мають у своїй основі глибоко різне сприйняття нею фізичного, соціального та власного психологічного світу, організація якого безпосередньо пов'язана з індивідуальною системою вартостей [10].

Не можливо не погодитися з думками інших учених, які вважають, що цінності – найважливіший регулятор життєдіяльності (І. Бех, К. Островська) [2]. Саме цінності та смислутворювальні мотиви, як зазначає С. Максименко, роблять життя людини структурованим, упорядкованим, і є важливими компонентами спрямованості її особистості [9].

Як переконує О. Молчанова, цінності займають місце на перетині мотиваційної сфери особистості та світоглядних структур її свідомості, будучи одночасно джерелами й носіями смислів, виконуючи пізнавальну та регулятивну функцію в активності людини [11]. Отже, категорія “цінність” у методології і реальній практиці управління тісно взаємопов'язана з важливим поняттям “смысл”.

У сучасному філософському словнику “смысл” трактується як сутність чого-небудь, те, що відіграє особливу роль. Зазначене поняття в одних джерелах розглядається як те ж саме, що і “значення”; в інших – як термін із певною концептуальною відмінністю; а завдяки працям Г. Фреге смысл узагалі описується в ширшому контексті, ніж значення [13].

В. Гегель в поняття “смысл” вкладав розуміння цілі (мети). Д. Лукач відзначав: “Гегель вирішував питання, як надати особистому життю сенс, зберігши його до кінця днів” [7].

Е. Гуссерль, який започаткував філософію феноменологізму, зазначає, що джерелом смислів є свідомість, діяльність якої і надає сенс усьому навколишньому. Кожен смысл інтенціонально (властивість людської свідомості – бути спрямованим на деякий предмет) міститься у внутрішній сфері нашого власного життя та формується в суб'єктивній генезі свідомості. Він є основною утворювальною тканиною свідомості; адже явища, феноменологічно дані їй, є його одиницями; смысл повинен бути розкритий, водночас він постійно міститиме нові горизонти, які потребуватимуть розгляду й усвідомлення [3].

Важливим феноменом свідомості “смысл” називає і М. Хайдеггер, стверджуючи, що про сутність відповідного явища можна говорити тоді, коли маємо справу з роздумами, розумінням, визначенням. Форма, в якій смысл виступає у дійсності, – процес судження, осмислення, а це більше, на думку вченого-філософа, ніж просто усвідомлення [14].

За К. Ясперсом, згадане утворення також є предметом розуміння; воно вкладається людиною в психічні феномени, зумовлюється її усвідомленими намірами й реалізується нею [15].

М. Бахтін зазначає, що смысл дає індивідові безпосередню позачасову опору. Смыслом він називає відповіді на різноманітні питання; а те, що не відповідає на жодне з них, – позбавлене сенсу. Мислитель також підкреслює відмінність значеннєвої сторони будь-якого предмета та його ціннісно-смыслового аспекту, який породжується залученням до певної вищої цінності [1].

Отже, смысл життя пов'язаний з об'єктивно важливими цінностями,

які виступають найвищою метою людської діяльності взагалі й управлінської зокрема. Зокрема, Й. Фіхте найвищий сенс убачає в досягненні індивідом згоди із самим собою. Відтак, життя повинне бути наділене смислами й переживатися як головна цінність. Проте знайти сенс – це одна сходинка, а наступна, ще більш значуща – його реалізувати. На думку Ф. Ніцше, якщо в людині є основа для життя, вона витримає майже всі його умови. Тобто, життя є більш наповненим смислом для неї [8].

Пошук особистістю смислу власного життя завжди потребує роботи внутрішніх духовних джерел енергії. М. Монтень стверджує, що життя неможливо назвати добром чи злом як таким, хоча ці складові наявні в деякій мірі, але вираження їх відбуватиметься в залежності від того, у що ми самі його перетворюємо. Життя має смисл, якщо в людині є прагнення до найвищого та абсолютного добра.

М. Зайцева зазначає, що “реальність виявляє себе як смислові координати особистісного здійснення людини буттям”; культурна реальність постає як певна система цінностей у їх відношенні до людини, а цінність світу “полягає у його ставленні до людини: у його відкритості, в усьому, що складає мету і смисл її існування”. Як стверджує вчений, саме на основі смислів продукується культурна реальність як система матеріальних і духовних цінностей, що визначають індивідуальне здійснення буття людини у світі [4].

Отже, аналіз фундаментальних філософських концепцій дає змогу стверджувати, що категорії цінностей та поняття смислу учені-філософи всіх часів відводять пріоритетні позиції – як значущим аспектам функціонування особистості, осмислення засад власного життєдійснення і вибору таких стратегій саморозвитку, що відповідають вищим духовним канонам людинотворення.

У психолого-педагогічній літературі цінності розрізняють за змістом та за смислом. За змістом виокремлюють термінальні та інструментальні цінності, а за смислом – релігійні, морально-естетичні, морально-етичні, культурологічні, гуманістичні, раціогуманістичні та ін.

Цінність М. Рокич визначає як стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки чи кінцева мета існування має потенційне значення з особистого погляду, на відміну від протилежного чи зворотнього способу поведінки або кінцевої мети існування. Цінності особистості поділяються на дві групи (на основі того, яким цілям та задачам слугує та або інша цінність).

Перша група – цінності-цілі (термінальні цінності, Т-цінності) відображають основні цілі людини та її довготривалу життєву перспективу. Друга група – цінності-засоби (інструментальні цінності, І-цінності) характеризують шляхи, які вибираються для досягнення цілей життя, вони є інструментом реалізації Т-цінностей.

Необхідно відзначити, що основна форма функціонування цінностей – це ціннісні орієнтації, які є ступенем переходу цінностей у діяльність. Трактуючи цей термін, дослідники визначають ціннісні орієнтації як складний соціально-психологічний феномен, що

характеризує спрямування і зміст активності особистості як складову системи відносин, яка мотивує позитивізм у ставленні до навколишнього світу й самого себе, наповнює смыслом діяльність людини, регулює її поведінку і вчинки.

Ціннісні орієнтації керівника навчального закладу є найважливішим елементом його внутрішньої культури, що закріплюється життєвим досвідом, всією сукупністю його емоційних переживань і відмужовує значуще, суттєве для людини від несуттєвого, незначущого. Сукупність сформованих ціннісних орієнтацій утворюють свого роду вісь свідомості, яка забезпечує сталість особистості керівника, спадковість певного типу поведінки і діяльності в управлінні й керівництві. Ці процеси простежуються у спрямованості потреб, запитів та інтересів.

Окремим напрямом у вивченні процесу формування ціннісних орієнтацій є дослідження професійного становлення керівника навчального закладу. Система професійних ціннісних орієнтацій функціонує в системі загальнолюдських цінностей.

Професійні цінності – це орієнтири, на основі яких людина обирає, опановує і виконує свою професійну діяльність. Професійні цінності – це віддзеркалення вимоги професії та суспільства до аксіосфери особистості фахівця. Професійні цінності педагогічних фахівців визначаються сучасними цінностями освіти, її цілями, принципами, нормами та, будучи інтеріоризовані особистістю керівника НЗ, стають професійними ціннісними орієнтаціями. Орієнтація в педагогічній професії як суб'єктивно-особистісне утворення у всіх своїх проявах, як зазначає В. Шнейдер, виражає особистісний сенс, значущість, цінність для керівника освітнього закладу своїх професійних задумів. Змістовна ж сторона значущості розкриває характер особистісного, суб'єктивного ставлення керівника НЗ до професії крізь систему його професійно-педагогічних цінностей.

Професійні ціннісні орієнтації як індивідуальні (особистісні) утворення є ті ціннісні орієнтації фахівця, наявність яких забезпечує якісне виконання ним професійної діяльності. Різноманітні сфери професійної діяльності сучасної людини висувають вимоги не тільки до спеціальних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, а й до ціннісної спрямованості, ціннісних ставлень, позицій, переконань. Становлення професійних ціннісних орієнтацій відбувається у взаємодії двох полярностей у єдиному полі – особистості і професії, які обумовлюють розвиток одна одної. Таке поєднання втілюється в професійних ціннісних орієнтаціях, узгодженість яких попереджає дихотомію між вимогами професії й особистісними потребами, визначає становлення професійної аксіосфери фахівця. У кожній галузі професійні ціннісні орієнтації фахівців наповнюються відповідно її цілям, змісту, принципам тощо. Основні вимоги до професійних ціннісних орієнтацій керівника НЗ ґрунтуються на цінностях сучасної освіти, які втілюються у меті, гуманістичній парадигмі, концептуальних підходах і принципах.

Професійні ціннісні орієнтації – це інтеріоризовані (прийняті) особистістю специфічні визначення об'єктів чи суб'єктів професійної

сфери як значущих відносно професійних потреб. Вони виступають регулятором діяльності (виконують нормативну функцію) особистості за допомогою дії на систему професійних мотивів.

О. Горбенко пропонує таку систему професійних цінностей: 1) ключові, базові цінності (життя, здоров'я, особистість, гуманізм, добро, справедливість, рівність, щастя та ін.); 2) соціально-регламентуючі цінності (доброта, милосердя, моральна вихованість, соціальна зрілість, порядність, активність, любов до людей); 3) колегіально-регулювальні цінності (колегіальність, професійна репутація, доброзичливість, довіра, взаємодопомога, здатність визнавати свої помилки); 4) професійні цінності (любов до професії, сприйняття себе як спеціаліста, вимогливість до себе, професійна честь, професійна гідність, потреба в постійному професійному самовдосконаленні).

В. Сластьонін виокремлює поняття “професійно-ціннісні орієнтації”, які трактує як систему стійких вибіркового відносин керівника НЗ до найбільш значущих аспектів професійної діяльності, що формуються на основі широкого спектру всіх духовних відносин особистості.

Як зазначає Б. Додонов, об'єктивне значення діяльності та її особистісний смисл не повинні розходитися. Якщо ця діяльність спрямована на створення певних цінностей, то саме вони й повинні бути основним мотивом діяльності суб'єкта.

Головний сенс управлінської діяльності полягає в отриманні нової якості керованого процесу, що неможливо без розумових, творчих зусиль. Зміст функцій управління відображає суть і характер управлінського впливу: для регулятивної функції це створення або застосування необхідних соціальних норм. Спосіб реалізації функцій визначає засоби або (можливості) зміни управлінських взаємозв'язків: для зазначеної функції – це здатність до впорядкування відносин між людьми за допомогою впливу на їх свідомість, поведінку або діяльність.

У науці широко відомий феномен особистого сенсу, завдяки якому в процесі спілкування кожен з партнерів, ґрунтуючись на своїх знаннях, по-своєму сприймає й інтерпретує повідомлення. Очевидно, що ці розбіжності в смислах інформаційних повідомлень і породжують конфлікти між партнерами. М. Бахтін підводить до необхідності розуміння людиною також і “великого часу”, що представляє собою “нескінченний і незавершений діалог, у якому жоден сенс не вмирає” [6].

І. Бех пише: “Поняття “особистісного смислу” є такою складовою індивідуальної свідомості, в якій знаходить відображення пристрасність цієї свідомості, яка зумовлена споживацько-мотиваційною сферою суб'єкта, реальністю його життя у світі. Особистісний смисл об'єктів, явищ, а також усіх здобутків культури (наукових понять, моральних норм, художніх образів тощо) та психологічних здобутків людини (знань, здібностей, особистісних якостей) – це характеристика, якої вони набувають у результаті того, як вони були представлені людині. Тобто – це пристрасність, атрибут свідомості, який пов'язується як емоційне переживання зі сферою людських потреб. Знання цього механізму вкрай необхідне” [2].

Надання управлінських смислів професійно-ціннісним орієнтаціям реалізується за допомогою таких психологічних механізмів: інтеріоризація, ідентифікація, інтерналізація.

Потреби в новому осмисленні виробничої, соціальної, політичної діяльності в умовах швидких змін визначають статус управлінської діяльності як центрального об'єкта актуальних гуманітарних досліджень. Сучасне управління – це трансляція смислів, що просуються вільно організованими мережами, форматуючи простір управління.

Аксіологічний модус визначено увагою до цінностей як змістоворних підстав управління і ставленням до сучасної ситуації не як до критичних обставин, а як до “нових умов”. Спостерігається якраз протилежна тенденція – обсяг управління збільшується, управлінська діяльність стає деінституалізованою, включаючи у свій простір все більшу кількість керівників, менеджерів, стратегічних співробітників. Він розширюється, вбираючи в себе всі особливості сучасного соціокультурного багатовимірного контексту, орієнтованого на цінності й смисли.

Орієнтація на цінності (керівника навчального закладу) – це його активна внутрішня, психологічна діяльність щодо гармонізації, впорядкування певних професійних та загальнолюдських цінностей, надання їм ієрархічних смислів у відповідності із типом спрямованості особистості керівника та самовизначеним стилем управління.

Орієнтація на цінності є складним динамічним процесом у структурі особистості керівника, виражає його усвідомлене, вибіркове та відбіркове ставлення до світу цінностей. На цей процес впливають такі чинники, як стать, вік, тип спрямованості особистості, темперамент, рівень домагань, локус відповідальності, рефлексія досвіду тощо.

Отже, саме визнання керівником НЗ найвищої цінності особистості та її особистісного розвитку має слугувати орієнтиром у визначенні смислу подальшої професійної діяльності.

Напрямки подальших наших досліджень ми вбачаємо в розгляді механізмів відрефлексованої ідентифікації керівника навчального закладу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 5. Работы 1940-х начала 1960-х гг. / М. М. Бахтин. – М. : Русские словари, 1996. – 731 с.
2. Бех І. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу / І. Бех // Шлях освіти : наук.-метод. журнал. – 2010. – №4 (58). – С. 8-9.
3. Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии / Э. Гуссерль. – М. : Лабиринт, 1994. – 110 с.
4. Зайцев М. О. Особистісне буття в смисловому полі європейської культури / М. О. Зайцев. – К. : Видавництво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 202 с.
5. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко ; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
6. Кудрявцева Є. І. Психологія управлінської ефективності в умовах розподіленого управління / Є. І. Кудрявцева // Управлінське консультування. – 2013. – № 9 (57). – С. 22-32.
7. Лукач Г. Молодой Гегель и проблемы капиталистического общества. М., 1987. – С. 218.
8. Лэнгле А. Что движет человеком? Экзистенциально-аналитическая теория эмоций / А. Лэнгле; пер. с нем. С. В. Кривцовой. – 2-е изд. – М. : Генезис, 2008. – 235 с.
9. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.
10. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу; [пер. с англ.

А. М. Татлыдаевой; научн. ред. Н. Н. Акулина]. – Спб: Евразия, 1997. – 430 с.

11. Молчанова Е. В. Проблема ценностных ориентаций личности в структуре самосознания: автореферат на соиск. уч. степени канд. филос. наук: спец. 09.00.11 "Социальная философия" / Е. В. Молчанова. – Чебоксары, 2011. – 26 с.

12. Психологія особистості: словник-довідник / [за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

13. Фреге Г. Избранные работы / Г. Фреге. – М. : Доминтеллектуальной книги, 1997. – 159 с.

14. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.

15. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс. – М. : Практика, 1997. – 1053 с.

#### **Анотація**

У статті розглянуті поняття "цінність" і "смісл" в історичному, філософському та психологічному аспектах. Проаналізовано різні теоретичні, філософські та психолого-педагогічні підходи до смислоутворюючої управлінської діяльності керівника освітньої установи на засадах аксіологічного потенціалу.

**Ключові слова:** цінність, смисл, ціннісні орієнтації, професійні ціннісні орієнтації.

#### **Аннотация**

В статье рассмотрены понятия "ценность" и "смысл" в историческом, философском и психологическом аспектах. Проанализированы различные теоретические, философские и психолого-педагогические подходы к смыслообразующим управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения на основе аксиологического потенциала.

**Ключевые слова:** ценность, смысл, ценностные ориентации, профессиональные ценностные ориентации.

#### **Summary**

The article describes the concepts "value" and "meaning" in historical, philosophical and psychological aspects. There have been analyzed different theoretical, philosophical, psychological and pedagogical approaches to meaning building of management activity of manager of educational establishments on the basis of axiological potential.

**Key words:** value, sense, value orientation, professional value orientation.

**УДК 37.018(477)“1917/1920”**

**Ю. І. Єрмак,**

кандидат педагогічних наук, асистент

(Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Богдана Хмельницького)

### **РЕОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ 1917-1920 рр. (ПЛАН ЄДИНОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ)**

**Постановка проблеми.** В умовах частих змін уряду Товариство шкільної освіти (ТШО) в період революцій 1917-1920 років стало осередком національного життя, оберегом української культури. Членами Товариства було створено науково-теоретичну систему українського шкільництва, основою навчально-виховного процесу якої було формування національного змісту освіти. Сам навчально-виховний процес здійснювався на фундаменті українознавства, яке ставило завдання опанувати навчальні дисципліни крізь призму української ментальності. Вагомим і актуальним на сьогодні в науковому доробку педагогічних діячів ТШО є твердження про пріоритетність виховання особистості, концептуальна ідея якого – відродження національної самобутності школи, процес гуманізації



змісту освіти, тісна взаємодія і співпраця в процесі виховання молоді школи, сім'ї й громадськості. Діяльність Товариства шкільної освіти, його доробок у розвитку національної системи освіти й виховання становить певний інтерес з точки зору сьогоденних проблем українського шкільництва в умовах державотворчих процесів та національного відродження. Творчий підхід до використання здобутків ТШО, переосмислення їх до потреб сучасної національної української школи, на думку дослідника, дасть можливість накреслити напрями роботи сучасної школи, які диктуються потребами сьогодення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Слід відзначити, що обговорення питання утворення єдиної загальноосвітньої школи в Україні було продовжено на сторінках часописів того періоду. Так, праці членів ТШО друкувалися на сторінках журналів “Вільна Українська Школа”, “Світло” та ін. Про це свідчать статті Я. Чепіги “До трудової вільної школи”, О. Музиченка “Питання про єдину школу на Україні”, “До історії єдиної школи на Україні”. Теоретичне обґрунтування принципів змісту нової школи було продовжено в статтях С. Русової, І. Стешенка, С. Сірополка, С. Черкасенка, Г. Гринька, М. Василенка, І. Огієнка, Т. Лубенця, В. Науменка, С. Постернака та ряду інших педагогів.

У IV розділі праці “Реформа школи й освіти на Україні – на шляху до єдиної, вільної трудової школи” С. Постернак висвітлив загальні положення “Проекту єдиної школи” і підсумував роль Товариства шкільної освіти як фундатора плану єдиної школи: “План єдиної школи на Україні в загальних рисах виробила спеціальна комісія Товариства шкільної освіти ще влітку) 1917 р. і винесла на розгляд другого Всеукраїнського Учительського з'їзду, який і ухвалив його...” [187, с. 39].

І. Крилов, спираючись на книгу “Проекту Єдиної школи на Україні”, дав ґрунтовний аналіз основних положень цього проекту, охарактеризував розробку та втілення в життя ідеї єдиної школи і також вказав, що питання єдиної школи було в центрі уваги й Товариства шкільної освіти [130, с.33].

До наукових джерел сучасного періоду з цієї тематики можна віднести дослідження сучасних авторів таких, як Л. Березівська, О. Завальнюк, О. Зубалій, М. Кукурудзяк, О. Любар, В. Майборода, С. Майборода, Л. Медвідь, Д. Рященко, О. Сухомлинська, Ю. Телячий та ін.

**Мета роботи** – розглянути діяльність Товариства шкільної освіти з реорганізації освітньої системи України 1917-1920 рр., що пізніше трансформувалась завдяки провідним діячам товариства – Т. Лубенцю, С. Постернаку, С. Русовій, І. Стешенку, П. Холодному та ін., у План єдиної національної школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На першому Всеукраїнському учительському з'їзді 1917 року постало питання про початок організації єдиної школи на Україні. Була ухвалена постанова про ліквідацію багатоступеневості шкіл і створення єдиної початкової школи, яка давала б повну підготовку учнів до навчання в середній школі. У резолюції з'їзду висловлювалось прохання до Української Шкільної Ради “... в якнайближчому часі скликати вчителів і громадських діячів для розгляду підвалин і плану збудування національно-демократичної школи в

Україні” [1, с. 23].

Отже, крім змін, які відбувалися в управлінні освітою, необхідно було реформувати і саму систему освіти.

Чому постало питання про реформу школи? Річ у тому, що на території нашої держави, як і в усій царській Росії, не було єдиної системи навчальних закладів, побудованої за принципом наступності. С. Постернак свідчив: “Школа кожного народу є продукт всієї попередньої історії цього народу, продукт розвитку його економічних, соціальних, політичних і культурних форм і відносин, до кожної стадії розвитку яких пристосовуються завдання і цілі школи, форми і типи шкіл, самий зміст, програми й методи школи”.

Так було й на Україні. Як наслідок усієї попередньої історії, згідно з тими завданнями, які ставили школі на Україні самодержавний уряд та керуючі кола бюрократії й громадянства, ми не мали до революції на Україні якоїсь єдиної системи шкіл, збудованої по певному плану. Навпаки, нам зосталося в спадщину страшне накопичення різних типів шкіл, не пов’язаних між собою ні якоюсь однією ідеєю, ні якимсь єдиним планом або системою: тут і школи грамоти, і різні типи початкових шкіл, однокласових і двокласових, і церковно-парафіяльні, і вищі початкові, і різні категорії й типи середніх шкіл, нарешті, ціла низка різних типів професійних і відомчих шкіл. Ніякої узгодженості в програмах цих різних типів шкіл, навпаки, ціла низка з них заводила дітей у такий кут, з якого безпосереднього виходу до другого типу школи далі не було.

Нова українська школа мусила замінити ці всі різноманітні, різносистемні й різновідомствени типи шкіл системою єдиної школи, збудованого по єдиному плану” [2, с. 40-42].

Тому й постала перед першим Міністром освіти І. Стешенком проблема об’єднати різні типи навчальних закладів у єдину освітню систему. Це завдання було нелегким, особливо якщо зважити на умови, в яких потрібно було звести нову будову. Проте І. Стешенка це не спинило. Він виступив ініціатором формування спеціальної комісії Товариства шкільної освіти, головним завданням якої було опрацювання плану єдиної школи. Такий план було підготовлено ТШО в загальних рисах, знову-таки за рекордно короткий час – 1,5 місяці, – й подано на розгляд другого Всеукраїнського вчительського з’їзду, який затвердив цей документ [3].

Для того, щоб усвідомити сутність концепції єдиної школи, запропонованої ТШО, наведемо витяг з резолюції II Всеукраїнського вчительського з’їзду з цього питання: “Національна школа є не тільки ідеальне гасло, а конкретна психологічна, педагогічна і соціально-політична вимога, то школа на Україні повинна не лише зберегти рідну мову, але змінити також і свої програми. В шкільній роботі мусить мати місце національна творчість словесна, музична, мистецька, в згоді з індивідуальними нахилами дітей, широке ознайомлення з рідним краєм, його історією і місцевим життям...” [4].

На другому Всеукраїнському вчительському з’їзді виступив з доповіддю від ТШО П. Холодний, який і ознайомив присутніх з проектом основних положень плану єдиної школи, виробленими комісіями ТШО.

Згідно з доповіддю П. Холодного школа повинна була мати такі риси: початкова школа має бути загальноосвітньою, з 7-річним курсом навчання, але через складні економічні та політичні умови тимчасово можна було обмежитися курсом перших чотирьох років, а курс останніх трьох років треба було приладнати до сучасних вищих початкових шкіл. До середніх шкіл були віднесені гімназії з чотирирічним курсом навчання, технічні школи, сільськогосподарські, вчительські семінарії. Їх програм мали бути такими, щоб до них можна було вступити після закінчення 7-річної загальноосвітньої школи [1, с. 29].

Національна школа повинна була бути єдиною і організованою так, щоб усі діти мали право на безкоштовну початкову, середню і вищу освіту, на забезпечення підручниками. Школа має бути обов'язковою і світською, але за бажанням батьків можливе введення викладання релігії [2, с. 40-41].

Система єдиної школи передбачала і ланку позашкільної освіти. Під цим розумілася широка мережа культурно-освітніх установ, розрахованих в основному на дорослих. Це бібліотеки, народні університети, кінематограф, клуби, театри, хори, музеї, народні оркестри, гуртки фізичного виховання і самоосвіти, мистецькі виставки або виставки народних виробів тощо. Визначалися такі форми їх роботи: продаж книжок, читання лекцій, народні читання, виставки і т.д.

Другий Всеукраїнський учительський з'їзд ухвалив цей проект і доручив Секретаріатові Народної Освіти детально розробити план управління єдиною школою, беручи до уваги основні положення проекту.

У резолюції другого Всеукраїнського учительського з'їзду зазначалося в п.13: "Просити Генеральний Секретаріат Народної Освіти по змозі швидше виробити детальну програму єдиної школи у відповідності з проектом, ухваленим з'їздом". Виконання цієї резолюції було покладено на ТШО. Як свідчать архівні документи, 1 жовтня 1917 р. Рада Товариства скликала загальні збори. На них, крім інших питань, була заслухана пропозиція П. Холодного організації щодо предметних комісій для складання програми єдиної школи. Збори ухвалили: "Для реалізації рішень другого Українського з'їзду учителів організувати комісії: історичну, історико-філологічну, природничо-географічну, математичну, українського правопису".

Перед комісіями були поставлені завдання:

- 1) виготовити термінології з різних галузей наук;
- 2) виробити шкільні програми з різних предметів;
- 3) скласти нові і переглянути існуючі підручники;
- 4) видати покажчики літератури з різних наук;
- 5) скликати представників наук і педагогів для встановлення правопису.

Крім того, збори висловили побажання скласти книгозбірник матеріалів з реформи середньої школи, доручити Раді Товариства "запропонувати Генеральному Секретарю організувати видання офіційного педагогічного органа, залучати в комісії представників науки; вчителів з перефирії". Зборами прийнято до уваги пропозицію І. Задорожного, щоб при складанні проекту було враховано інтереси професійних шкіл. Після всіх обговорень загальні збори ТШО вирішили

скласти план проекту єдиної школи і винести її на розгляд Генерального Секретаріату [5, арк. 9].

Протягом 1917 р. комісіями при ТШО були розроблені: елементарна термінологія, правопис, підручники, а також ряд теоретичних положень, що лягли в основу проекту єдиної школи [5, арк. 2-3].

При розробці змісту освіти для нової української школи автори виходили з принципових положень про те, що зміст освіти – це система наукових знань про природу, людину і суспільство, спрямованих на підготовку інтелектуально й духовно розвиненої особистості; зміст освіти зумовлений метою і завданнями виховання, повинен забезпечувати нерозривний зв'язок навчання з життям, теорії з практикою, ґрунтуватись на національній основі. Основними ідеями науково-педагогічних концепцій цих педагогів щодо національної освіти і виховання було те, що в державі має існувати цілісна система національної освіти і виховання, яка включатиме дошкільні заклади, школу, позашкільні установи, тобто українська школа повинна стати єдиною, трудовою, національною, виховуючою і загальноосвітньою [6, с.13].

Ці напрацювання Товариства шкільної освіти і вчителства було взято Генеральним Секретаріатом Освіти, а потім Міністерством Народної Освіти за основу проекту єдиної школи. Роботу по створенню проекту проводила ціла низка (більше десятка) комісій під керівництвом заступника Міністра Народної Освіти П. Холодного. Спочатку малася на увазі розробка програми навчання з окремих предметів, а потім зведення в єдиний документ. Але робота по створенню таких програм виявилась досить кропіткою та довготривалою [2, с. 40].

За словами очевидця і учасника цих подій С. Сірополка, для реалізації завдань по створенню проекту єдиної школи Генеральним Секретаріатом Освіти були утворені комісії, до складу яких увійшли члени ТШО, відомі на той час педагоги, вчені. Вони розпочали розробку планів та програм, що відповідали б вимогам новостворюваної єдиної загальноосвітньої української національної школи. Надзвичайно несприятливі обставини політичного життя на Україні, з частими переворотами й змінами урядів, міністрів народної освіти, гальмували цю роботу, тому праця комісій щодо єдиної школи та всенародного навчання на довгий час припинялася [7, с. 460-470].

Охарактеризувати роботу членів ТШО по створенню проекту єдиної школи можна словами з книги І. Крилова "Система освіти в Україні (1917-1930)": "Питання Єдиної Школи наскільки було в центрі Міністерства Народної Освіти й Товариства шкільної освіти, що над виданим у 1919 р. її проектом працювало за далеко неповними даними 136 осіб науковців, професорів і вчителів. Опрацьовуючи проект Єдиної Школи, освітні працівники відбули понад 60 засідань комісій, 53 наради комісій і 10 спільних нарад... Хоч за короткий час державної самостійності не було можливостей створити викінчену систему освіти від низу й догори, все ж віхи тієї майбутньої системи ясно були позначені" [1, с. 33].

Тільки за часів Директорії остаточно "Проект єдиної школи на Україні" допрацьовано під керівництвом П. Холодного, але утвердження в

Україні радянської влади не дало змоги втілити його в життя. Видано "Проект єдиної школи" у Кам'янці-Подільському 21 жовтня 1919 р. і затверджено Радою Республіки 17 червня 1921 р. в Тарнові. Він подав не лише контури загальноосвітньої школи в Україні, а й детально розроблені навчальні плани першого і другого ступеня й повні, розгорнуті програми кожного класу і з кожного предмета. За свідченням С. Сірополька, за "Проектом єдиної школи на Україні" у 1919 р. здійснювалося навчання в школах Поділля [7, с. 471]. Використали цей проект і комісії з реформування освіти у Чехословаччині [8, с. 107]. Прийнятий проект єдиної школи обіймав загальноосвітню школу, що мала своїм основним завданням виховання, віддаючи справи навчання школі професійній.

**Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, можна зробити висновок, що фундатором створення "Проекту Єдиної школи на Україні", який ліг в основу розбудови української освіти, була громадська організація – Товариство шкільної освіти, яка заклала наукові основи українізації школи, створювала єдину цілісну систему освіти, що мала бути побудована за новими принципами, програмами, змістом і відповідала б інтересам українського народу. Комісіями ТШО були розроблені основні положення розбудови національної школи, науково-теоретичні засади національної освіти і виховання.

За будь-яких політичних умов Товариство шкільної освіти дбало про інтереси української школи й культури, вся його діяльність була підпорядкована головній меті – утвердженню теоретичних основ і практичному створенню української національної школи на засадах гуманізму, демократизму, народності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Крилов І. Система освіти в Україні (1917 – 1930) / І. Крилов. – Мюнхен, 1956. – 96 с.
2. Постернак С. Із історії освітнього руху на Україні за часів революції 1917 – 1919 рр. / С. Постернак. – Київ, 1920. – 128 с.
3. Лікарчук І. Л. Стешенко Іван Матвійович / І. Л. Лікарчук // Міністри освіти України [Монографія]: В 2 т. – К., 2002. – Т. : (1917-1943 рр.). – 2002.
4. Робота другого Всеукраїнського учительського з'їзду // Вісник педагогічно-професійного з'їзду. – 1917. – 10, 11, 14, 15, 16 серпня.
5. Державний архів м. Києва  
Ф. 346 Товариство шкільної освіти  
Оп. 1.  
Спр. 1. Протоколи загальних зборів, комісій Товариства шкільної освіти, 25 арк.
6. Вільна Українська Школа: Орган Всеукраїнської учительської спілки. – 1918-1919 шк. р. – № 8-9.
7. Сірополько С. Історія освіти в Україні / С. Сірополько. – К. : Наукова думка. – 2001. – 490 с.
8. Усатенко П. Українська національна школа. Минуле й майбутнє / П. Усатенко. – Київ, 2003. – 137 с.

#### Анотація

У статті розглядається діяльність просвітницьких товариств з реорганізації освітньої системи України (1917-1920), що стало поштовхом до впорядкування навчальних закладів та створення і втілення в життя Плану єдиної школи. Для цього провідними діячами під керівництвом П. Холодного були організовані предметні комісії для складання програми єдиної школи і розроблені елементарна термінологія, правопис, підручники, а також ряд теоретичних положень, що лягли в основу Проекту єдиної школи.

**Ключові слова:** План єдиної національної школи, Товариство шкільної освіти, перший і другий Всеукраїнські учительські з'їзди, українське шкільництво, предметні комісії.

**Анотація**

В статті розглядається діяльність просвітительських обществ по реорганізації освітньої системи України (1917-1920), що стало толчком к упорядочению учебных заведений и созданию, а также воплощению в жизнь Плана единой школы. Для этого ведущими деятелями под руководством П. Холодного были организованы предметные комиссии для составления программы единой школы и разработаны элементарная терминология, правописание, учебники, а также ряд теоретических положений, которые легли в основу Проекта единой школы.

**Ключевые слова:** План единой национальной школы, Общество школьного образования, первый и второй Всеукраинские учительские съезды, украинское образование, предметные комиссии.

**Summary**

The article discusses the educational activities of the societies for the reorganization of the educational system of Ukraine 1917-1920, what was the impetus to streamline the educational institutions and the creation and implementation of the single school Plan.

**Key words:** Plan national school, the Society school, the first and second all-Ukrainian teachers' Congress, Ukrainian education, the subject Commission.

**УДК 378.14.015.62**

**А. Ю. Заболоцький,**

директор центру дистанційного навчання  
(Університет економіки і права "КРОК")

**МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ВНЗ**

**Постановка проблеми.** Освіта має стати таким соціальним інститутом, який здатен надавати особі різноманітні послуги, зокрема отримання післядипломної та додаткової освіти, що дозволяє навчатися безперервно. Цей процес неможливий без запровадження у вищі навчальні заклади України дистанційного навчання, а отже, виникає необхідність сформувати типову модель запровадження дистанційного навчання у ВНЗ.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Значну роль у підтримці дистанційної освіти, зокрема у вищих навчальних закладах, відіграють інформаційно-комунікаційні технології, що пронизують як сам процес навчання, так і управління. У галузі використання ІКТ у навчально-виховному процесі накопичено значний науковий потенціал: праці В. Бикова, В. Беспалька, А. Верланя, А. Гуржія, М. Жалдака, Л. Карташової, Т. Коваль, А. Кудіна, О. Ляшенка, Н. Морзе, Ю. Машбиця, В. Монахова, С. Ракова, В. Сергієнка, О. Співаковського, О. Спіріна та ін.

**Метою статті** є спроба сформувати вимоги до моделі дистанційного навчання у ВНЗ.

**Основна частина.** Під "дистанційним навчанням" В. Биков та В. Кухаренко [1] розуміють форму організації навчального процесу, за якої її активні учасники (об'єкт і суб'єкт навчання) досягають цілей навчання, здійснюючи навчальну взаємодію принципово й переважно на відстані, яка не дозволяє і не передбачає безпосередньо навчальну взаємодію учасників віч-на-віч інакше, ніж коли учасники територіально перебувають поза межами можливої безпосередньої навчальної взаємодії та коли в

процесі навчання їхня особиста присутність у певних навчальних приміщеннях навчального закладу не є обов'язковою.

Дистанційна освіта – освіта, реалізована за допомогою дистанційного навчання [2].

Згідно з законом України “Про Вищу освіту” у ВНЗ при організації навчального процесу за будь-якою формою навчання можуть використовуватись інформаційно-комунікаційні технології для методичного та дидактичного забезпечення самостійної роботи, контрольних заходів, а також при здійсненні навчальних занять.

Частина ВНЗ використовують наукові підходи до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, попередньо створивши модель ІКТ технологій на базі існуючої адміністративної структури, а інші ВНЗ діють безсистемно.

Моделювання – напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто об'єкт дослідження розглядається як система [3].

Розглядаючи моделювання як процес, можна говорити про деякий спосіб організації дій, що охоплює будь-який рід діяльності, виявляючи закономірності і взаємозв'язки з метою їх більш ефективного використання.

Навчальний заклад, який з точки зору процесів, що в ньому відбуваються, і наявності кінцевого продукту (мети діяльності), за В. Биковим, можна трактувати як цілісну скінченну множину об'єктів і зв'язків між ними, які виділені з оточуючого її середовища за ознакою належності виділених об'єктів і зв'язків до реалізації цілей навчання і виховання учнів (педагогічних цілей) у цьому навчальному закладі, тобто деяку систему, яка є динамічною і керованою [4].

Комплексне застосування цих принципів у практиці управління навчальним закладом забезпечує його цілісний розвиток як освітньої системи.

Існує багато аспектів системи дистанційного навчання в режимі онлайн. Для дистанційного навчання необхідно дотримуватись таких правил: доречність матеріалів для читання та завдань; технологічні інструменти; зворотній зв'язок/відгуки викладача та спілкування з викладачем; організація курсу; чіткість цілей та вимог; формат контенту.

Головним завданням використання ІКТ у ВНЗ є створення найсприятливіших умов для тих, хто навчається, в здобутті ними вищої освіти, підготовці до вступу до ВНЗ, підвищенні кваліфікації, перепідготовці кадрів на основі впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних та психолого-педагогічних технологій навчання [5].

Стратегічною метою впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у ВНЗ є реалізація дистанційної форми навчання як повноцінної форми здобуття вищої освіти.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій базується на специфічно значимих для нього вихідних положеннях [6]:

1) інформаційно-комунікаційні технології розвиваються як елемент освітніх технологій у сфері освітніх послуг, що надаються ВНЗ;

2) навчання з використанням ІКТ є однією з найбільш

інформаційно-ємних галузей, оскільки пов'язане зі створенням, опрацюванням і передаванням інформаційних освітньо-наукових ресурсів, а також їх цивілізованим використанням;

3) інформаційно-комунікаційні технології будуть розвиватися передусім там, де існує відповідне програмно-технічне забезпечення, яке ґрунтується на:

- повній комп'ютеризації навчальних підрозділів;
- організації налагодженої роботи локальної мережі ВНЗ (адміністрування, централізованої підтримки її робочого стану на програмному та апаратному рівнях);
- централізованій координації роботи серверів ВНЗ та їх адмініструванні;
- обґрунтованому виборі програмного забезпечення для створення інформаційних освітніх web-ресурсів, електронних навчальних курсів та організації доступу до них через систему підтримки дистанційного навчання ВНЗ;
- авторизованому і персоніфікованому доступі викладачів і слухачів (абітурієнтів, студентів) до освітніх web-ресурсів;
- підготовка навчально-методичних матеріалів для навчання з використанням ІКТ повинна здійснюватися відповідно до розроблених вимог.

Поставлені цілі й завдання передбачають розробку механізму реалізації програми розвитку ІКТ в університеті, який забезпечить їх широке впровадження в навчальний процес на різних формах і рівнях здобування вищої освіти.

З урахуванням цілей і принципів моделювання до створення системи дистанційного навчання, її організаційної структури, що охоплює всі рівні освіти, а також вимоги МОН України до ВНЗ щодо запровадження ДН, розглянемо основні напрями розвитку цієї системи [7].

*Нормативно-правова база.* Діяльність ВНЗ у сфері ДН повинна ґрунтуватися на чинному законодавстві України. Крім того, необхідно розробити і затвердити основні нормативні документи, що регулюють діяльність ВНЗ, центру дистанційного навчання, викладачів і співробітників університету в сфері ДН:

- “Закон України про вищу освіту”;
- “Положення про дистанційне навчання у ВНЗ”;
- “Положення про Центр дистанційного навчання ВНЗ”;
- “Положення про електронний навчальний курс”;

Реалізація програми розвитку ІКТ передбачає їх використання на всіх рівнях освіти:

- здобування першої вищої освіти і другої, паралельно з базовою спеціальністю;
- використання ІКТ при консультуванні студентів денної форми навчання;
- надання можливості студентам вивчати інші дисципліни, крім тих, які внесені до навчального плану;
- навчання студентів за індивідуальним планом;
- навчання іноземних громадян і громадян України, що



перебувають за кордоном,

- навчання молоді з обмеженими можливостями та осіб, які перебувають на службі у збройних силах;
- післядипломна професійна освіта;
- підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу.

Організаційно-управлінська компонента. Необхідною умовою розвитку ДН є створення відповідної системи управління, функціонування якої повинно ґрунтуватися на таких положеннях:

- загальне керівництво здійснює ректорат, деканати факультетів, керівники відокремлених підрозділів університету;

- безпосереднє керівництво й управління покладається на центр дистанційного навчання;

- ІКТ реалізуються в спільній діяльності кафедр, факультетів, інститутів, центру дистанційного навчання університету, осіб, відповідальних у ВНЗ за інформатизацію структурних підрозділів.

Кадрове забезпечення. Використання ІКТ у ВНЗ потребує спеціальної й ретельної організаційної та інформаційно-комп'ютерної підготовки викладачів. При використанні ІКТ викладач коригує зміст і структуру дистанційного курсу, здійснює консультування, контроль тощо.

У процесі побудови педагогічних систем реалізація принципів відкритої освіти, використання сучасних методів і засобів ІКТ, як зазначає В. Биков, "дозволяє суттєво розширити потенційний простір навчального середовища, забезпечити формування і використання так званого єдиного освітнього простору, коли доступне навчальному середовищу не обмежується наявною в цьому навчальному закладі різноманітністю складових навчальних середовищ. Це, в першу чергу, стосується доступної якісної і кількісної різноманітності інформаційних освітніх ресурсів, які стають можливими для використання в навчально-виховному процесі завдяки розподіленім автоматизованим банкам даних і знань, що підтримуються в глобальній комп'ютерній мережі Інтернет. У цьому випадку можна казати про потенційно необмежене навчальне середовище (глобальне навчальне середовище). У такому навчальному середовищі створюються умови для реалізації різних цілей, стратегій і траєкторій навчання і виховання людини, забезпечення адаптації складових навчального середовища до індивідуальних можливостей і потреб особистості, що є безперечним позитивом необмеженого навчального середовища" [8].

#### *Матеріально-технічна база і програмне забезпечення.*

Матеріально-технічна база дистанційного навчання може складатися з двох частин: власна та загального користування. До власної можна віднести відеокамери, сервери, робочі місця керівництва та персоналу центру дистанційного навчання, до загального користування комп'ютерні класи.

Програмне забезпечення, що використовується в дистанційному навчанні, може мати відкритий код. Це дає змогу спробувати декілька варіантів і обрати саме той, що задовольнить навчальний заклад.

#### *Навчально-методичне забезпечення дистанційного навчання.*

Основою навчально-методичного забезпечення дистанційного

навчання може бути забезпечення для заочної форми навчання.

Використання в навчальному процесі online-занять та електронних навчальних курсів повинно мати системний характер та чіткі часові рамки.

#### *Фінансове забезпечення діяльності ЦДН.*

Центр дистанційного навчання може бути як самостійним підрозділом, що працює на принципах самоокупності, так і обслуговуючим підрозділом.

#### *Недоліки та проблеми застосування ІКТ:*

• у викладачів недостатньо часу для підготовки до заняття, на якому використовуються комп'ютери;

- недостатня комп'ютерна грамотність викладача;
- відсутність контакту з учителем інформатики;
- у робочому графіку викладачів не відведено час для дослідження можливостей Інтернет;
- складно інтегрувати комп'ютер у поурочну структуру занять;
- не вистачає комп'ютерного часу на всіх;
- у розкладі не передбачено час для використання Інтернет;

На думку дослідників, навчальний процес на базі комп'ютерних комунікацій та мережі Інтернет обов'язково передбачає диференціацію та індивідуалізацію навчання. Люди, які навчаються, через свої психофізіологічні особливості володіють різними здібностями, задатками, тому для засвоєння навчального матеріалу потрібно час, впрями різного ступеня складності, щоб досягти певних результатів [10].

**Висновки.** Інтенсифікація навчання, що характеризується збільшенням обсягу навчального матеріалу та зменшенням часу засвоєння, потребує пошуку ефективних методів навчання, засобів контролю засвоєння знань, що значно підвищували б його якість.

Збільшення комп'ютерної техніки та подальше її вдосконалення надає можливості викладачів використовувати комп'ютерні технології не тільки при вивченні інформатики, але й поєднанні викладання інших дисциплін із використанням комп'ютерної техніки. Новітні розробки в галузі інформаційних технологій змінюють спосіб їх застосування при вивченні різних дисциплін у процесі навчання.

#### **Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Нині відбувається активне впровадження в навчальний процес ІКТ, зокрема мультимедіа та інтерактивних технологій. Застосування ІКТ у навчальному процесі дозволяє реалізувати ідеї індивідуалізації та диференціації навчання, що є основними завданнями сучасної системи освіти України.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем / Інформаційні технології і засоби навчання : зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К. : Атіка, 2005. – 272с.
2. Жалдак М. І. Про деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі та педагогічному університеті / М. І. Жалдак // Наукові записки Тернопільського національного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2005. – № 6. – С. 17–24.
3. Сидоров С.В. Правила реализации системного подхода в управлении развивающейся школой / Информационный гуманитарный портал "Знание. Понимание. Умение" / №2/ – 2010 – Педагогика. Психология. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Sidorov\\_Systematic\\_Approach](http://zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Sidorov_Systematic_Approach) (дата актуальності 22.12.2010).

4. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : АТІКА, 2009. – 684 с.
5. Tryus Yuriy. Innovation education technologies in training of 104IT professionals in the Technical Universities in Ukraine / Yuriy Tryus & Tamara Kachala: ICCER 2013, pp. 614-621.
6. Триус Ю. В. Системний підхід до впровадження і використання технологій дистанційного навчання у ВНЗ / Ю. В. Триус. – Дистанційна освіта України – 2013. Інформаційне освітнє середовище у системі дистанційного навчання в закладах освіти: інноваційні аспекти та психолого-педагогічні аспекти // Зб. наук. пр. – X. : ХНАДУ 2013. – С. 217-224.
7. Про затвердження вимог до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямками і спеціальностями: Наказ від 31.10.2013 № 1857/24386 / Міністерство освіти і науки України. – К., 2013. – 9 с.
8. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем Інформаційні технології і засоби навчання, 1 (1). ISSN 2076-8184 <http://lib.iitta.gov.ua/506/>
9. Триус Ю. В. Створення системи електронного навчання на основі Moodle / Триус Ю. В., Герасименко І. В. // II Міжнародна науково-практична конференція FOSS Lviv-2012: Зб. наук. пр. (26-28 квітня 2012 р., Львів). – С. 129-132.
10. Маклаков Г. Ю. Особенности использования технологии IP-телефонии для совершенствования процесса дистанционного обучения / Г. Ю. Маклаков, Г. Г. Маклакова // Проблемы подготовки та перепідготовки фахівців у сфері інформаційних технологій / Матеріали V Міжнародної науково-технічної конференції “Комп’ютерні технології в будівництві”: Київ-Севастополь, 18-21 вересня 2007 р. – Кривий Ріг, 2007. – С.71-72.

#### **Анотація**

Характеризуються основні частини моделі системи дистанційного навчання. Зазначені проблеми, які має вирішити керівництво ВНЗ при впровадженні ІКТ у навчальний процес.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, вища школа, інформаційно-комунікаційні технології в освіті.

#### **Аннотация**

Характеризуются основные части модели системы дистанционного обучения. Представлены основные вопросы, которые должно решить руководство вуза при внедрении ИКТ в учебном процессе.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, высшая школа, информационно-коммуникационные технологии в образовании.

#### **Summary**

The main parts of the model of distance learning system is characterized. There have been given the main questions as for implementation of ICT in the curriculum.

**Key words:** distance learning, High School, ICT in education.

**УДК: [378.147 : 371.134] : 373.31**

**О. В. Каданер,**

кандидат філологічних наук, доцент  
(Національний юридичний університет  
імені Ярослава Мудрого)

## **ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

**Постановка проблеми.** Перетворення, що відбулися в нашій країні в останні десятиліття в різних аспектах життєдіяльності людей, спричинили не лише зміни в економічній і політичній сферах життя суспільства, але і значною мірою соціокультурної ситуації в цілому. У

зв'язку з цим проблема перебудови навчально-виховного процесу на принципах гуманності, моралі, культуровідповідності та толерантності є особливо актуальною. Відповідно актуалізується й проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, які закладають систему цінностей у майбутнього покоління. Тому підготовка майбутніх педагогів повинна орієнтуватись не лише на аспекти спеціальності, а й на формування загальнолюдських і професійних цінностей, оскільки вони є смислоутворюючим компонентом професійної діяльності, визначають подальшу траєкторію розвитку фахівця як особистості і як гідного члена суспільства. Особливого значення набуває ціннісне ставлення до професійної діяльності, особистісний смисл майбутньої професії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми цілеспрямованого формування ціннісного ставлення до професійної діяльності як внутрішньої позиції особистості присвячені роботи Т. Пилипишко, Т. Вілюжаніної, О. Тур'ян, Н. Яремчук та ін. Характерною рисою цих досліджень є їх орієнтація на ціннісну сферу суб'єкта діяльності.

Окремі аспекти формування ціннісних ставлень у різних ланках освітньої системи досліджували Т. Баранова, Н. Бутенко, Н. Ігнатівська, О. Колонькової, О. Кононко, А. Кочергіна, Н. Кудикіна, А. Лазурський, Г. Люблінська, Ю. Марков, Г. Тимощук, К. Чорна та інші. Формування ціннісного ставлення суб'єктів навчально-виховного процесу до різних його аспектів, основних загальнолюдських ідеалів розкрито в наукових доробках таких авторів, як М. Андрєєв, В. Баранов, М. Кейв, Н. Коростелева, О. Масалова, Н. Рудова, О. Трофимова, І. Чабаненко. Питання професійної підготовки майбутніх учителів досліджувалися В. Гриньовою, І. Левицькою, М. Сметанським, О. Суховою та іншими науковцями.

Науковий базис для вивчення психолого-педагогічного аспекту цінностей створено працями психологів і педагогів, серед яких Б. Ананьєв, І. Бех, Р. Захарченко, Б. Кобзар, В. Лисенко, В. Струманський, О. Сухомлинська, В. Семиченко, В. Тюріна та інших. Особливого значення в педагогічній теорії набувають цінності духовного характеру – це цінності наукових знань, прогресивних ідей, високих моральних та естетичних уявлень. Вони є ознаками духовного здоров'я й духовної зрілості особистості та суспільства.

**Метою статті** є теоретичний аналіз проблеми формування ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Ціннісне ставлення до професії є важливим чинником успішного здійснення будь-якої професійної діяльності, її складовою. Виявлення сутності ціннісного ставлення до професії вчителів для нашого дослідження, перш за все вимагає уточнення понять “ціннісне ставлення” та “професійна діяльність”.

У сучасних словниках категорію цінностей розглядають по-різному. Цінностями визначають узагальнені уявлення людей про цілі та норми своєї поведінки, які втілюють історичний досвід і концентровано виражають сенс культури епохи, певного суспільства в цілому, всього

людства. Крім того, це існуючі у свідомості кожної людини орієнтири, з якими індивіди і соціальні групи співвідносять свої дії.

У межах психолого-педагогічних досліджень проблема цінностей є однією з базових, оскільки система ціннісних ставлень особистості детермінує поведінку людини протягом усього життєвого шляху. М. Заброцький справедливо вважає, що цінності – це те, що людина особливо цінує в житті, чому надає особливий позитивний життєвий смисл. На думку Б. Братуся, цінності – це усвідомлений і прийнятий людиною загальний сенс життя. Термін “цінність” виступає синонімом таких понять, як сенс та значущість. Життєві цінності й потреби впливають на людину та детермінують її поведінку [4].

Цю думку розвиває й С. Єрмакова, яка вважає, що цінності – це усвідомлені смислові утворення особистості. Ми поділяємо позицію автора і вважаємо, що сутнісний зміст поняття “цінності” найкращим чином висвітлюється саме через смислову значущість цього утворення для особистості.

Цінності пов'язані також із людськими потребами й інтересами в системі їх багатогранних суспільних відносин. З великої кількості цінностей суб'єкт, як правило, обирає ті, що входять до особистісної системи цінностей. У цьому контексті Т. Бутківська надає психолого-педагогічний зміст поняттю “цінність” через розуміння залежності цінностей особистості від потреб суспільства. У такому разі суб'єкт сам виступає як цінність, а цінності трактуються як елементи структури свідомості особистості [2].

На підставі аналізу наукових підходів ми вважаємо, що цінності є синтезом почуттів, потягів і дій, які посідають важливе місце в загальній структурі особистості і сприяють визначенню її життєвих позицій, тісно пов'язані із ціннісним ставленням. Аналіз категорії “ставлення” здійснено в працях Б. Ананьєва, В. М'ясищева, які розуміють його як базовий складник психології особистості, вихідну одиницю психологічного аналізу. Вчені підкреслюють, що ставлення як соціальні зв'язки та взаємозв'язки, які утворюють особистість людини, є основою будь-якої людської діяльності [1]. Це, на наш погляд, найбільш точно доводить необхідність формування ціннісного ставлення до професії у майбутніх фахівців, що забезпечить якість їх подальшої професійної діяльності.

Вагомими для нашого дослідження є погляди В. М'ясищева, який вважає ціннісне ставлення основою розвитку цілого спектру якостей особистості, оскільки саме в ціннісному ставленні, як підкреслює вчений, виявляється здатність людини адекватно відобразити дійсність у її основних рисах, можливість обирати засоби впливу на навколишню дійсність і здатність погоджувати власні дії з узагальненим змістом привласненого досвіду [5].

Отже, ставлення як ціннісні еталони життєдіяльності людини виконують роль внутрішніх механізмів регуляції поведінки, спрямовують і коригують процес цілепокладання, що є для нашого дослідження достатньо вагомим. Тобто, ціннісне ставлення майбутнього вчителя є одним із чинників особистісного та професійного розвитку. Тому, в процесі

формування у майбутніх учителів початкової школи ціннісного ставлення до професії необхідно, щоб сама педагогічна професія стала потребою, набула особистісного смислу для студента як майбутнього фахівця.

Ставлення, на думку О. Корж, – це соціально зумовлена змістовна структура свідомості особистості. Воно відбиває індивідуально відображену групову суспільну свідомість і має вибірковий характер, зумовлений особливостями індивідуального розвитку особистості. Це дозволяє розуміти ставлення як внутрішню активну вибіркову позицію особистості до будь-якого істотного питання, що визначає її індивідуальний характер діяльності й поведінки протягом життя [4]. Це, на наш погляд, доводить, по-перше, можливість виявлення рівнів сформованості в студентів ціннісного ставлення до професії, по-друге, його змістові одиниці, серед яких найвагомішими є емоції, оцінка, думки чи знання та конкретні дії.

Досліджуючи проблему формування ціннісного ставлення майбутнього економіста до професійної діяльності, Г. Тимошук визначає його як “стійке усвідомлене переконання особистості у вибірковості власної поведінки та діяльності в соціальному та професійному середовищах, яке пов’язане з емоційно-вольовою сферою й визначається інтегрованими знаннями про професійні цінності та морально-етичні норми, високою мотивацією до освоєння обраної професії, усвідомленням її суб’єктивної та об’єктивної значущості” [6].

У контексті досліджуваної проблеми ми розглядаємо професійну діяльність майбутнього вчителя, перш за все, як засіб розвитку його творчого потенціалу і як чинник формування внутрішньої позиції ціннісно-смислової сфери особистості, що передбачає цілеспрямоване і поетапне включення студентів в освоєння загальнолюдських і педагогічних цінностей. Специфіка і особливість ціннісного ставлення до педагогічної діяльності при цьому, визначається не суб’єкт-об’єктивними зв’язками, а міжсуб’єктивними відносинами, у яких вона і реалізується. У ставленні до професійної діяльності дослідники виокремлюють такі цінності: цінності професії, пов’язані з самовизначенням у професійній діяльності, і такі, що виникають на основі різних видів винагороди професійної діяльності з боку суспільства; цінності, що утворюються на базі різних рис тієї чи іншої професії; цінності вищого ґатунку, що використовуються в суспільстві для регуляції ставлення до професії.

Досліджуючи проблему формування ціннісного ставлення студентів до професійної діяльності, Н. Сучкіна визначає такі педагогічні умови: забезпечення мотивації формування ціннісного ставлення до професійної діяльності; створення гуманної атмосфери взаємовідносин всіх суб’єктів професійного виховання студентів; забезпечення педагогічною підтримкою їх професійно-особистісного розвитку і самовдосконалення; стимулювання співпраці та взаємодії навчального закладу і сім’ї в професійно-особистісному розвитку студентів; урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів при залученні їх в професійно-розвивальних видів та сфер діяльності.

В. Овсяннікова, Т. Лашко однією з провідних умов формування у

майбутніх фахівців ціннісного ставлення до професійної діяльності визначають використання в освітньому процесі ВНЗ активних методів і технологій навчання.

Фахова підготовка педагогів потребує всебічної освіченості особистості майбутнього вчителя, формування професійно значущих знань та умінь, здатності до новаторства, творчості та самореалізації. Окрім того, це набуття студентами теоретичних знань з основ наук відповідної спеціальності та спеціалізації, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійної педагогічної діяльності.

Зміст фахової підготовки визначається:

- 1) навчальними дисциплінами фахового спрямування;
- 2) навчальними дисциплінами з методик викладання шкільних предметів (навчальних дисциплін вищих навчальних закладів).

Зміст психолого-педагогічної підготовки визначається такими фундаментальними навчальними дисциплінами: 1) педагогіка (вступ до спеціальності; дидактика; теорія виховання; історія педагогіки; педагогічна майстерність; порівняльна педагогіка; соціальна педагогіка; сучасні педагогічні технології; основи педагогічного експерименту; педагогічна кваліметрія тощо); 2) психологія (загальна психологія; вікова психологія; педагогічна психологія; соціальна психологія; історія психології; психологія управління; психологія професійної діяльності тощо).

**Висновки.** Таким чином, на підставі проаналізованих наукових підходів ми вважаємо, що цінності слід вважати синтезом почуттів, потягів і дій, що посідають важливе місце в загальній структурі особистості й сприяють визначенню її життєвих позицій. Ціннісне ставлення майбутніх учителів до професії як важливий чинник у формуванні професійної компетентності належить до ціннісно-смыслові сфери особистості. Ціннісне ставлення до професійної діяльності впливає на результативність виконання професійних завдань, регулює поведінку фахівця в соціальному та професійному середовищах, тобто ціннісне ставлення до професії знаходиться в тісному зв'язку із якістю праці, забезпечує особистісний смисл професійної діяльності, її цінність у власному житті та житті суспільства, стимулює інтерес до діяльності, регулює постійний розвиток, саморозвиток вчителя.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Проблема ціннісного ставлення майбутніх учителів до професійної діяльності потребує подальшого дослідження у напрямі обґрунтування педагогічних умов, пошуку оптимальних форм і методів його формування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Избранные педагогические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 1. – 1990. – 230 с.
2. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (14). – С. 130-137.
3. Єрмакова С. С. Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / С. С. Єрмакова – Одеса, 2003. – 266 с.
4. Корж О. Ю. Формування ціннісного ставлення майбутніх лікарів до набуття професійно-значущих якостей у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін / О. Ю. Корж // Науковий вісник Донбасу. – 2012. – №2.
5. Мясичев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В. Н. Мясичев; под ред.

А. А. Бодалева. – 4-е изд. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2011. – 398 с.

6. Тимошук Г. В. Педагогічні умови формування ціннісного ставлення майбутніх економістів до професійної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін / Г. В. Тимошук // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць. – Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2014. – № 43. – С. 204-213.

#### **Анотація**

У статті розглядається проблема формування ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення фахових дисциплін. Розкрито сутність категорії цінностей, ставлення до професійної діяльності. Визначено педагогічні умови формування ціннісного ставлення до професійної діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення фахових дисциплін.

**Ключові слова:** цінності, ціннісне ставлення, професійна діяльність, ціннісне ставлення вчителя до професійної діяльності, фахові дисципліни.

#### **Аннотация**

В статье рассматривается проблема формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности будущих учителей в процессе изучения специальных дисциплин. Раскрыта сущность категории ценностей, отношение к профессиональной деятельности. Определены педагогические условия формирования ценностного отношения к профессиональной деятельности будущих учителей в процессе изучения специальных дисциплин.

**Ключевые слова:** ценности, ценностное отношение, профессиональная деятельность, ценностное отношение учителя к профессиональной деятельности, специальные дисциплины.

#### **Summary**

The problem of the formation of valuable attitude to the profession of future teachers in the process of studying of professional disciplines is considered in the article. The essence of the category of values, attitudes to the professional activity have been investigated. Pedagogical conditions of formation of valuable attitude to the professional activity of future teachers in the process of studying of professional disciplines have been determined.

**Key words:** values, valuable attitude, professional activity, valuable attitude of teacher to the professional activity, professional disciplines.

**УДК 372.853(076)**

**А. А. Камин,**  
аспирант  
(Харьковский национальный  
ниверситет им. В. Н. Каразина)

### **ЭВРИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В РЕШЕНИИ ОТКРЫТЫХ ЗАДАЧ**

**Постановка проблемы.** Известно, что в последние десятилетия интерес школьников к физике и другим точным наукам снижается. Одна из важных задач преподавателя физики – возбудить и поддерживать у своих учеников этот интерес. Один из способов это делать – применение на уроках и во внеклассной работе открытых задач – задач исследовательского или изобретательского характера. Один из аспектов работы над такими задачами – эвристический подход.

**Анализ исследований.** “Эвристика рассматривается психологами как специальный раздел науки о мышлении. Ее основной объект — творческая деятельность; важнейшие проблемы — задачи, связанные с моделями принятия решений в условиях проблемных ситуаций, поиска нового описания



внешнего мира. Сохраняется за эвристикой функция метода обучения” [2].

Основная идея эвристики – “ставить учащегося в положение исследователя, первооткрывателя” [1], “всеми средствами стимулировать познавательную деятельность учащихся, использовать различные виды учебного диалога, опоры на воображение, аналогии и метафоры, работу с концептуальными моделями” [3].

В современной педагогике под эвристикой понимается “система логических приемов и методических правил теоретического исследования” [2].

**Цель статьи** – сформулировать суть эвристического подхода к решению открытых задач и показать на конкретных задачах разного уровня, как можно его применить. В качестве примеров взяты задачи Всеукраинского турнира юных физиков, проводящегося ежегодно с 1993 г., и турнира юных физиков юниорской лиги, проводящегося ежегодно с 1997 г. по инициативе автора статьи.

### **1. Суть эвристического подхода к решению физических задач**

При изучении физики в школе решением физической задачи считается логически последовательная запись, в которой результат математически выводится из условия задачи и законов физики (потом его, в принципе, можно проверить экспериментально). То есть, решатель записывает уравнения, выражающие физические законы, условие задачи, определения физических величин, взаимосвязь между которыми – решение этих уравнений и есть результат. Такой порядок работы с задачей подходит, если задача закрытая – четко поставлена и предполагает единственное решение. Эту работу – четкую постановку – проделал автор задачи, он же и определил направление работы решателя задач.

Но бывает, что работа начинается с неопределенной ситуации, причем иногда противоречит.

Пример 1. *Ракета, пущенная с хвоста самолета в цель позади самолета, разворачивалась и догоняла самолет. В чем причина?*

Бывает и так, что непонятно даже, к какому разделу физики задачу отнести.

Пример 2. *Вертикальное положение для змеи смертельно. Объясните эффект с физической точки зрения.*

Такие задачи, предполагающие различные подходы к решению, будем называть открытыми [4].

Для открытых задач “нулевой цикл” – от неопределенной ситуации до четкой постановки задачи – преподаватель и ученики должны пройти сами, автор задачи никакого направления не дает. Кстати, этот “нулевой цикл” – существенная, а может, и главная часть научной работы.

С подобным подходом согласен российский методист А. Хуторской. “Наибольший эффект получается благодаря ученическим вопросам, но их количество, как подтверждает практика, с возрастом учеников уменьшается. Вопросы же учителей относятся чаще к контролирующей, а не познавательной или творческой функции обучения. Например, по данным психологов, лишь 10% вопросов учителей... стимулируют активность

учеников, а 80% всех вопросов — проверочные. Поэтому включение ученического вопроса в структурную основу обучения — способ увеличения его эвристичности и эффективности” [2].

Можно этот нулевой цикл — поиски ведущей идеи — проходить “методом проб и ошибок”, а что, если то..., а что, если это... Если получилось — тем лучше, но бывает, что после нескольких таких проб решатель оказывается в тупике. Вот тогда может помочь эвристика — мысленные ходы, позволяющие решателю преодолеть препятствия на пути к решению (чаще всего они стереотипы самого решателя). Ходы эти не зависят от физического содержания задачи, т.е. это своеобразный универсальный ключ к идеи — независимо от того, к какому разделу физики задача относится.

Иногда авторами открытых задач становятся сами учащиеся.

“Ориентиром для современного обучения является не только формирование новых, но и перестройка имеющихся знаний, причем такая, в которой предварительные сведения по изучаемой теме могут не столько облегчать, сколько осложнять учебное познание и, во всяком случае, потребуют переосмысления” [3].

## **2. Эвристические приемы с примерами открытых задач**

### **Прием 1. Сделать заранее**

Часто используется в задачах изобретательского характера. Прием состоит в том, что **можно увеличить шансы на благоприятный результат, если требуемое действие сделать заранее — полностью или частично.**

Пример 3.

Задача “Круглый бумеранг” (Юниорская лига ТЮФ, 2001 г.). *Гимнастка может запустить обруч по полу так, чтобы он, прокатившись на некоторое расстояние, возвратился к ней. Как ей это удастся? Опишите эффект количественно.*

В этой задаче есть противоречие: если обруч движется от гимнастки, а единственная горизонтальная сила, действующая на обруч — это сила трения об поверхность, то эта сила может остановить обруч, но не может заставить его двигаться назад, к гимнастке.

Если знать о приеме “сделать заранее”, то можно задаться вопросом, как заранее, еще в момент запуска, заложить в обруч движение назад. Ответ на этот вопрос понятен: бросить обруч поступательно вперед, но при этом придать ему вращательное движение в противоположном направлении. Тогда к моменту, когда скорость поступательного движения обратится в нуль, вращение обруча еще может продолжаться. Поэтому обруч — благодаря силе трения!- и покатится назад.

Далее уже можно четко поставить задачу и решить ее, найдя все параметры этого движения (время, дальность и др.)

### **Прием 2. Согласование**

**Можно добиться результата, если согласовать взаимодействие объектов, входящих в описываемую систему.**

Иногда этот прием виден “невооруженным глазом” (например, использование резонанса, если система колебательная).

Пример 4.



“Выше головы не прыгнешь!” (юниорская лига ТЮФ, 2008) *На фото вы видите корейский народный аттракцион. Две девушки поочередно подпрыгивают на подкидной доске, после каждого прыжка высота подпрыгивания увеличивается.*

*Какой предельной высоты может достигнуть девушка? Как эта высота зависит от параметров системы? Какими способами можно увеличить эту высоту без дополнительных источников энергии?*

Ответ на последний вопрос дает прием “Согласование”: девушки должны согласовывать время своих прыжков с периодическим движением доски: стоящая девушка должна подпрыгивать тогда, когда на доску приземляется ее партнерша. Количественное решение задачи состоит в многократном применении закона сохранения энергии.

Но есть и менее тривиальные случаи использования этого приема в “школьной” физике.

Когда Павел Яблочков решил применить дуговой электрический разряд в лампе для освещения улиц, он столкнулся с такой проблемой. электрическая дуга, дающая яркий свет, возникает лишь тогда, когда концы горизонтально расположенных угольных электродов находятся друг от друга на строго определённом расстоянии. Если оно уменьшается или увеличивается, разряд пропадает. Между тем во время разряда угли выгорают, так что зазор между ними всё время растёт. Поэтому для дуговой лампы требовалось придумать специальный механизм-регулятор, который бы постоянно, с определённой скоростью, подвигал выгорающие стержни навстречу друг другу. Тогда дуга не погаснет.

Яблочков применил *согласование*: расположил электроды параллельно друг другу. В этом случае расстояние между концами электродов остается постоянным – дуга регулирует себя.

Хрестоматийный пример с зеркалами Архимеда тоже можно считать *согласованием* – чтобы поджечь парус римского корабля, воины согласованно создавали солнечные зайчики в одной и той же точке.

### **Прием 3. Рассогласование**

***Если между объектами происходит нежелательное взаимодействие, его бывает полезно разрушить.***

В следующей задаче рассогласованием объясняется непонятное поначалу явление:

Пример 5.



“НЛО” (Всеукраинский ТЮФ 2009 г.). *При фотографировании с использованием фотовспышки на снимке могут появиться яркие диски, такие, как на рисунке. Исследуйте и объясните это явление.*

Появление дисков можно объяснить тем, что четкое изображение на фотопленке получается только от объектов, расположенных на определенном расстоянии от линзы (объектива фотоаппарата). А что будет с объектами на других расстояниях? Они будут давать размытые изображения, так как расстояние от объектива до пленки *рассогласовано* с этими объектами. Именно эти нечеткие изображения точечных объектов (капель, пылинок) мы и видим на фото. Далее задачу можно решить количественно – по размерам этих изображений найти расстояния до объектов.

#### **Прием 4. Смещение масштабов**

***Если подход к проблеме не виден в привычном масштабе, можно себе представить, что он резко увеличился или уменьшился. Этот мысленный эксперимент можно применить к любому параметру; часто приносит успех мысленное изменение размеров или времени.***

Пример 6.

Светило по имени Земля (Юниорская лига, ТЮФ, 2001 г.) *Космический корабль стартует с Земли. Начиная с какой высоты космонавты будут воспринимать Землю как светило? Как изменится ответ при старте с других небесных тел Солнечной системы?*

При решении этой задачи со школьниками среднего звена целесообразно рассмотреть это явление в другом масштабе.

Представим себе, что на поле стадиона, в траве, живут маленькие человечки. Они никогда не видели ничего, кроме своего поля.

Если эти человечки построят воздушный шар и поднимутся в воздух, то сначала, на малых высотах, глядя вниз, они будут видеть только часть своего поля. По мере подъема в их поле зрения будет попадать все большая площадь, пока, наконец, они не увидят границу поля и то, что находится за ней (беговые дорожки, трибуны, город).

Точно так же космонавты, поднимаясь над землей, сначала видят только поверхность земного шара, и только набрав высоту, видят этот шар целиком, на фоне неба.

Далее задача может быть решена количественно – на основе закона прямолинейного распространения света и эксперимента по измерению поля зрения.

Особым вариантом приема “смещения масштаба” можно считать **переход от дискретного к непрерывному**. Например, распространение света в среде с непрерывно меняющимся показателем преломления можно рассматривать, разделив эту среду на слои малой толщины, в каждом из которых показатель преломления постоянен. Тогда, записав закон преломления для каждой границы между такими слоями:

$$\frac{\sin \alpha_0}{\sin \gamma_1} = n_1$$

$$\frac{\sin \alpha_1}{\sin \gamma_2} = n_{21} = \frac{n_2}{n_1}$$

...

$$\frac{\sin \alpha_{k-1}}{\sin \gamma_k} = n_{k-1,k} = \frac{n_k}{n_{k-1}},$$

можно найти последний угол преломления, под которым луч выходит из такой среды:

$$\sin \gamma_k = \frac{\sin \alpha_0 \cdot n_0}{n_k}.$$

#### **Прием 5. Аналогия**

**Для решения проблемы, возникшей в одной области знаний, может пригодиться решение, найденное в другой области знаний.**

История физики полна рассуждениями по аналогии. Многие термины электродинамики (электрический ток, электроемкость, поток и циркуляция электрического и магнитного поля) остались в современной науке как реликт аналогии между электричеством и жидкостью, восходящей еще к Франклину. А модель атома Резерфорда возникла по аналогии с гелиоцентрической моделью движения планет – она так и называется планетарной.

Пример 7.

Язык мой – враг мой (Юниорская лига, ТЮФ, 2002 г.). *Если лизнуть ключ на сильном морозе, то язык примерзнет к ключу. При какой температуре воздуха уже возможен этот эффект? Опишите его теоретически.*

Приведем фрагмент решения этой задачи. В нем используется аналогия между теплопроводностью и электропроводностью. При этом уравнение Фурье для теплопроводности (не входящее в школьную программу) представлено как аналог закона Ома, которому в программе отводится много времени.

*Теплопроводность – передача теплоты от более нагретых точек к менее нагретым через хаотическое (тепловое) движение молекул вещества. Она описывается уравнением Фурье*

$$\frac{1}{S} \frac{\Delta Q}{\Delta t} = -\kappa \frac{\Delta T}{\Delta x}, \quad (1)$$

в котром левая часть – количество теплоты, протекающее в единицу времени через единицу площади,  $\kappa$  – коэффициент теплопроводности вещества,  $\Delta T/\Delta x$  – градиент (перепад) температуры между концами теплопроводящего образца. Знак “-” показывает, что теплота перетекает от более нагретых точек к менее нагретым.

Перепишем уравнение Фурье в несколько другом виде:

$$\frac{\Delta Q}{\Delta t} = -\kappa \frac{S}{l} \Delta T, \quad (2)$$

где  $\Delta T$  – разность температур между краями образца, а  $l$  – его толщина. Получившаяся формула напоминает закон Ома (в который подставлены определение силы  $I = \Delta q/\Delta t$  и формула сопротивления  $R = \rho/l$ ):

$$\frac{\Delta q}{\Delta t} = \frac{1}{\rho} \frac{S}{l} U. \quad (3)$$

Оба закона описывают процесс перетекания чего-то (теплоты  $Q$  или заряда  $q$ ) под действием разности какой-то величины (температуры или электрического потенциала). Можно продолжить эту аналогию, составив своеобразный «электро-тепловой словарь»:

ЭЛЕКТРИЧЕСТВО	ТЕПЛОТА
Заряд $q$	Количество теплоты $Q$
Сила тока $I = \Delta q/\Delta t$	Тепловой поток $\Delta Q/\Delta t$
Напряжение (разность потенциалов) $U$	Разность температур $\Delta T$
Проводимость $1/\rho$	Теплопроводность $\kappa$
Сопротивление $R = \rho/l$	“Тепловое сопротивление” $R_m = 1/\kappa \cdot l/S$
Закон Ома $I = \frac{U}{R}$	Уравнение Фурье $\frac{\Delta Q}{\Delta t} = -\frac{\Delta T}{R_m}$

Теплопроводящие элементы тоже можно соединять последовательно и параллельно, при этом тепловые сопротивления ведут себя так же, как электрические.

Далее два последовательно соединенные тепловые сопротивления (ключ и пленка воды на языке) и рассматривались по аналогии с электрическими.

Пример 8.

Поющие трубы (Всеукраинский ТЮФ, 2006 г.). Труба, открытая с обоих концов, установлена вертикально. Используйте пламя для генерации звука в трубе. Исследуйте явление.

В этой задаче столб воздуха, подчиняющийся газовым законом и сжимающийся от приложенной силы, рассматривался по аналогии с пружиной: была найдена “жесткость” такого столба и по ней – период колебаний в звуковой волне. Такая аналогия – хороший способ объяснить школьникам вывод скорости звука в газе.

**Прием 6. Посредник**

**Если требуемое действие осуществить напрямую невозможно или неудобно, можно воспользоваться “посторонним” объектом – посредником.**

Этот прием часто применяется в задачах изобретательского характера.

Пример 9. “Придумай сам. Поверхностное натяжение” (Всеукраинский ТЮФ, 2000 г.).

*Предложите бесконтактный метод определения коэффициента поверхностного натяжения жидкости и оцените его точность.*

Здесь возможны разные подходы, объекты-посредники. Один из вариантов – определить коэффициент поверхностного натяжения по длине капиллярной волны. Чтобы создать капиллярные волны, необходим “посредник” – вибрирующая поверхность.

Пример 10. “Придумай сам. Раскрутить шарик”. (Всеукраинский ТЮФ 2002 г.)

*На горизонтальном стекле лежит стальной шарик диаметром 2-3 см. Придумайте и создайте устройство, способное раскрутить этот шарик вокруг вертикальной оси до наибольшей угловой скорости, не прикасаясь к нему.*

Здесь тоже нужно найти “Посредника” между экспериментатором и шариком. Причем, поскольку прикасаться к шарiku нельзя, этот посредник не должен быть веществом. Но, кроме вещества, существуют еще и поля! Таким посредником может стать вращающееся магнитное поле. Шарик при этом станет ротором электродвигателя.

**Прием 7. Обратная связь**

**Если взаимодействие объектов не приводит к желаемому результату, введите между ними обратную связь (обратная связь – это процесс, приводящий к тому, что результат работы какой-либо системы влияет на параметры, от которых зависит ее работа).**

Пример 11. “Придумай сам. Водяной хронометр” (Всеукраинский ТЮФ, 2007 г.) *Изготовьте водяной хронометр. Какие именно и каким образом нужно вводить поправки для максимально точного определения интервалов времени?*

В качестве хронометра был изготовлен “Булькающий метроном”.

1) Устройство и работа.

“Метроном” представляет собой два сосуда, герметично соединенных через трубку. В один из них до соединения наливается вода. Если сосуд с водой перевернуть вверх дном, вода небольшими порциями перетекает в пустой нижний сосуд. Пока уровень не сильно изменился, время вытекания каждой порции примерно постоянно. Но до конца вытекание не происходит, после остановки конструкцию нужно перевернуть, и “метроном” возобновляет работу.

2) Принцип действия.

В первый момент давления воздуха в верхнем и нижнем сосудах одинаковы.

По мере вытекания воды давление воздуха в нижнем сосуде повышается, т.к. уменьшается объем воздуха. Соответственно давление в верхнем сосуде понижается. Как только перепад давлений воздуха станет больше, чем давление столба жидкости у нижнего края трубки, порция воздуха переходит из нижнего сосуда в верхний через трубку с водой, и давления воздуха в каждом сосуде опять сравниваются с атмосферным. В результате вытекание воды возобновляется, т.к. давление столба жидкости ничем не компенсируется. Так что процесс много раз повторяется, пока почти вся вода не вытечет в нижний сосуд. Полностью вода из сосуда не вытекает, остается столб воды, который не может преодолеть капиллярное давление на нижнем крае трубки.

Как можно увидеть, работа этого устройства основана на обратной связи. Результат работы системы (перетекание порций воды сверху вниз и порций воздуха снизу вверх) влияет на разность давлений между сосудами, от которой и зависит работа системы.

**Заключение.** Приведенные примеры показывают, что использование эвристических приемов облегчает поиск идеи решения открытых задач. При этом возникает следующая проблема: в технике выделены более 40 эвристических приемов [5]; интересно, какие из них эффективны для решения открытых физических задач. Это – одно из направлений дальнейшей разработки.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Брунер Д. Процесс обучения / Д.Брунер. – М., 1962.
2. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. — М. : Изд-во МГУ, 2003.
3. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ “Эксперимент”, 1995.
4. Камін О. О. Турнір юних фізиків: різновиди турнірних задач / О.О.Камін // Фізика та астрономія в рідній школі. – 2014. – № 5(116). – С. 29-34
5. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. – М. : Советское радио, 1979.

#### **Аннотация**

Характеризуется эвристический подход к решению открытых задач по физике в урочной и внеурочной деятельности. Обосновывается перспективность эвристического подхода, описываются эвристические приемы, приводятся примеры.

**Ключевые слова:** открытые задачи, эвристика, эвристические приемы

#### **Анотація**

Характеризується евристичний підхід до розв'язання відкритих задач з фізики в урочній та позаурочній діяльності. Обґрунтовується перспективність евристичного підходу, описуються евристичні прийоми, наводяться приклади.

**Ключові слова:** відкриті задачі, евристика, евристичні прийоми

#### **Summary**

The heuristic approach to solving the opened problems in physics during the curricular and extra-curricular activity has been considered. The perspective of the heuristic approach has been grounded, the heuristic plays have been described, the examples have been given.

**Key words:** Opened problems, heuristics, heuristic plays



**О. О. Карпенко**,  
кандидат технічних наук, старший викладач  
**М. Г. Погорєлов**,  
старший викладач  
**С. О. Чернишов**,  
студент  
(ДВНЗ “Донбаський державний  
педагогічний університет”)

## **ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТРУКТУРНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ВИШУ**

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Законом України “Про освіту” наголошується про гостру потребу навчати у ВНЗ фахівців, здатних до науково-дослідних робіт в усіх галузях ринкової економіки, в тому числі й освіти.

Однією з основних проблем навчального процесу є відсутність функціонально-структурного методу витрат робочого і вільного часу при забезпеченні навчального процесу викладачами ВНЗ і студентами. Це призводить в одних випадках до переавантаження виробничого часу, а в інших – виникає проблема катастрофічного дефіциту вільного часу для відпочинку та відновлення здоров'я.

Згідно з законом “Про вищу освіту” передбачається в студентів формувати здібності самостійно і колективно творчо вирішувати проблеми техніко-економічного обґрунтування доцільності запланованих заходів і саморозвитку як під час навчання у ВНЗ, так і в процесі трудової діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Активне залучення до науково-дослідницької діяльності студентів не тільки у стінах ВНЗ, в побуті, при відпочинку і в інших процесах життєдіяльності досліджуються І. Раченко, В. Кременем, О. Муляк, О. Коваленко, В. Сидоренко, Л. Риженко, що свідчить про гостру потребу формувати в студентів необхідність самостійно розвивати здібності системно; обґрунтовано й активно вирішувати технічні проблеми, у тому числі й пошук загальних і одиночних резервів часу, матеріально-енергетичних ресурсів тощо.

Технічне нормування є об'єктивною базою для функціонально-структурного дослідження реальних резервів ресурсів як у стінах ВНЗ, так і на виробництві, що буде сприяти також підготовці висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців для ринкової економіки.

**Виклад основного матеріалу.** Навчальний процес у викладачів і студентів займає багато часу для підготовки до занять. Використання його залежить не тільки від витрат робочого часу, а й вільного, призначеного на відпочинок, самопідготовку, виконання індивідуальних завдань тощо.

Навчальний процес тоді буде найбільш ефективним, коли студент і викладач будуть відчувати комфортність від своєї роботи. Виявити і використати такі умови праці й відпочинку зможе застосування функціонально-структурного методу, аналізу й оптимізації навчальних

процесів, який включає:

- I етап – дослідження макрорезервів економії витрат робочого і вільного часу для здійснення пошукової діяльності, використовуючи фотографію робочого дня протягом тижня з точністю замірів до 2-10 хвилин витрат часу між фіксажними точками на межах окремих структурних складових процесу життєдіяльності. Заміри етапів часу фіксуються в таблиці, розраховуються середні статистичні їх значення. Паралельно з цим для кожної структурної одиниці досліджень виявляються її функціональне значення в балах, розраховують середні статистичні їх значення. Результат замірів етапів часу і їх функціонального призначення використовують для заповнення табл. № 1 розрахунків відповідних показників, а також визначаються відхилення результатів розрахунків тривалості етапів дослідження від результатів розрахунків функціонального призначення (у відсотках).

Таким чином, результати функціонально-структурного методу оптимізації часу методами технічного нормування, використовуючи фотографію робочих днів протягом тижня, забезпечать пошук макрорезервів часу робочого і вільного часу.

*Таблиця 1*

**Результати дослідження макрорезервів витрат часу протягом тижня, використовуючи фотографію робочого дня**

Функціональне призначення етапів часу, %	19,38	3,9	23,29	6,2	27,13	20,1	Всього 100 %
Функціональне призначення часу в балах	25	5	30	8	35	26	129 балів
Етапи життєдіяльності людини протягом доби	сон	Сніданок, підготовка до роботи	Навчальний процес (робота)	Обід, обідня перерва	Вільний час працівника	Вечеря, підготовка до сну	
Тривалість етапів, години і хвилини	6,33/379,8	0,49/29	6/360	0,6/36	1,5/90	9,09/545,4	24/1440
Тривалість етапів у %	26,38	2,0	25,0	2,5	6,25	37,85	100 %
Результат порівняння, критерій оцінки, відповідність функції	-7	+1,9	-1,77	+3,7	+20,88	-17,75	-26,52 +26,48

Таким чином, маємо резерв для вільного часу студента чи викладача в обсязі 26,52 %, також зайві витрати при підготовці до сну і сніданку кожної доби для робочого тижня.

- II етап. Може виникнути, коли з будь-якої дисципліни є проблема з викладання навчального матеріалу (лекція, практичне заняття тощо). Слід здійснити функціонально-структурний аналіз робочого часу, використовуючи хронометраж, інтервали часу між фіксажними точками

потрібно замірювати з точністю до 1 хв. Приклад таких досліджень наведено в табл. 2.

*Таблиця 2*

Функціональне призначення, %	1,6	2,5	25,2	3,4	21,0	21,8	10,1	6,7	7,6	$\Sigma=100\%$
Функціональне призначення, бали	2	3	30	4	25	26	12	18	9	119 бал
Складові лабораторної роботи (лекції)	Тема	мета	Теорія	Вихідні дані	Дослідження	Розрахунки	Оформлення	Питання для контролю знань	Аналіз і висновки	-
Тривалість складових лабораторної, хвилин	5	3	29	4	42	35	28	6	8	160
Тривалість складових лабораторної, %	3,1	1,9	18,1	25,5	26,3	21,9	17,5	3,0	5,0	100%
Результати порівняння критеріїв, %	-1,5	+0,6	+7,1	-0,9	-5,3	-0,1	-7,4	+3,7	+2,6	$\Sigma-15,2$ $\Sigma+14,0$

Таким чином, резерв часу дня для покращення навчання складає 15,2%.

Якщо таких результатів вдається досягти, як на другому етапі ще й на інших лекціях, практичних та лабораторних протягом пари занять, то ефект використання функціонально-структурованого методу свідчить про широкі можливості вдосконалення навчального процесу при підготовці кадрів для ринкової економіки.

Використання цього методу з відповідним успіхом можна отримати при дослідженні витрат матеріально-технічних і економічних результатів в інших галузях господарства.

**Висновки.** Запропонований метод функціонально-структурних досліджень витрат робочого і вільного часу, використовуючи технічне нормування, забезпечує суттєве покращення навчального процесу у ВНЗ, ефективне використання резервів робочого і вільного часу для студентів, і викладачів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України "Про охорону праці" – Постанова Верховної Ради України 15.12.1993р. К.: 1995.
2. Карпенко О. О. Філософія удосконалення конкурентноспроможності продукції ВНЗ методами технічної творчості / О.О. Карпенко, В.В. Ніскородов, М. Водоріз // Вісник ДДПУ : зб. наук. пр. – Випуск 2. – Слов'янськ, 2014. – С. 24-32"
3. Карпенко О. О. Концепція безперервної підготовки кадрів / О. О. Карпенко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2007. – № 16 – с. 8-15.

4. Карпенко О. О. Активні методи навчання ринковим професіям / О. О. Карпенко // Питання розвитку менеджменту в XXI столітті : матер. міжвузівської науко.-практ. конф. – Словянськ, 2006.

5. Карпенко О. О. Концепція планування навчального процесу ВНЗ при підвідходній технології підготовки кадрів / О. О. Карпенко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х., 2008. – № 12.

6. Кремень В. Г. Сучасний стан, проблемні питання діяльності та перспективи розвитку професійно-технічної освіти / В. Г. Кремень // Збірник наукових праць. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2003. – № 5.

7. Муляк О. П. Концепція неперервного освіти керівних кадрів професійно-технічних навчальних закладів України / О. П. Муляк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2003. – № 5.

8. Радченко И. П. НОТ учителя / И. П. Радченко. – М. : Просвещение, 1989. – 238 с.

#### **Анотація**

У статті доведена необхідність використання методів технічного нормування для вдосконалення навчального процесу у ВНЗ. У засобах інформації постійно посилаються про нестачу часу для здійснення запланованого, а в той же час є такі методи, які забезпечують ефективний пошук і використання резервів робочого і вільного часу.

**Ключові слова:** навчальний процес, функціонально-структурний метод, технічне нормування, робочий час, вільний час.

#### **Аннотация**

В статье доказана необходимость использования методов технического нормирования для совершенствования учебного процесса в вузе. В средствах информации постоянно ссылаются о недостатке времени для осуществления запланированного, а в то же время, есть такие методы обеспечения эффективный поиск и использование резервов рабочего и свободного времени.

**Ключевые слова:** учебный процесс, функционально-структурный метод, техническое нормирование, рабочее время, свободное время.

#### **Summary**

In the article there have been proved the necessity of using the methods of technical standardization for improving the educational process in high school.

**Key words:** educational process, functional-structural method, technical regulation, working time, free time.

**УДК 378.018.43.02**

**А. І. Комарова,**

викладач

(Полтавський національний  
технічний університет)

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Постановка проблеми.** Широке використання інформаційно-комунікативних технологій відкриває нові можливості у викладанні іноземної мови. Однією з головних цілей навчання іноземної мови є розвиток особистості студента, здатної й зацікавленої в участі у міжкультурній комунікації. Метою використання інформаційних технологій на заняттях іноземної мови є вивчення нових форм і способів удосконалення педагогічної майстерності як однієї з умов підвищення якості та ефективності освіти та комунікативної компетентції студентів,

підвищення їх мотивації, залучення їх у комунікативну діяльність через використання ІКТ.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Завданнями застосування ІКТ у навчальному процесі стає розвиток різних видів комунікативних умінь (аудіювання, говоріння, читання, письмо) за допомогою використання Web-камер, системи комунікації Skype, інтернету, де можна передавати зображення, спілкуватися як в усній, так і в письмовій формі у прямому ефірі, що підтверджують праці зарубіжних учених. Крім того, використання ІКТ сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, тим самим розвиває їхні творчі здібності, реалізує індивідуальний підхід та інтенсифікацію самостійної роботи. Інформаційні технології залучають пасивних слухачів до активної діяльності.

**Мета статті полягає** у вивченні педагогічних аспектів оптимального використання комплексу засобів ІКТ. Проблеми дослідження – принципи, способи, умови оптимізації, процесу навчання іноземним мовам з використанням засобів ІКТ.

Використання ІКТ на заняттях англійської мови сприяє підвищенню мотивації студентів та активізації їх мовленнєвої діяльності, ефективному засвоєнню навчального матеріалу, формуванню цілісної системи знань, дозволяє раціонально використовувати навчальний час і збільшити темп роботи для засвоєння знань, вносить елемент новизни, дозволяє вивести студентів на принципово новий рівень оволодіння іноземною мовою.

Сучасне життя вимагає від людини гнучкості мислення і творчого підходу до вирішення проблем. Те, наскільки просунеться вперед людське суспільство в майбутньому, буде визначатися творчим потенціалом, а значить і пізнавальною активністю молоді. Використання ІКТ створює атмосферу творчого пошуку, істотно підвищує рівень знань і пізнавальної активності студентів.

Використання засобів ІКТ та Інтернету призводить до підвищення пізнавальної активності, ефективності навчання за рахунок зміни рівня його індивідуалізації та диференціації, використання додаткових мотиваційних важелів. У багатьох випадках використання сучасних засобів ІКТ та ІТ-технологій дає можливість диференціації процесу навчання за рахунок використання засобів і технологій вибору завдань різного рівня, організації самостійного просування за темами курсу [1]. Ураховуючи можливі фактори індивідуалізації та диференціації навчання, засоби ІКТ обґрунтовано можуть сприяти організації особистісно-орієнтованого навчання, а значить і зростання їх пізнавального інтересу. Інформаційно-комунікативні технології сприяють посиленню навчальної мотивації вивчення іноземної і вдосконаленню знань. ІКТ спрямовані на інтенсифікацію процесу навчання, на вдосконалення форм і методів організації навчального процесу. Сучасний період розвитку цивілізованого суспільства характеризує процес інформатизації. Одним із пріоритетних напрямків процесу інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти – впровадження засобів нових інформаційних технологій, що призводить не тільки до зміни її організаційних форм і методів навчання, а й до виникнення нових. У зв'язку з розвитком процесу

інформатизації освіти змінюється обсяг і зміст навчального матеріалу. Нині значні перетворення в галузі освіти торкнулися і навчання іноземної мови. Зокрема, стали інтенсивно впроваджуватися в навчальний процес нові інформаційні технології такі, як використання Інтернет-ресурсів, навчальних комп'ютерних програм. Комп'ютери стрімко увійшли в наше життя і в процес навчання англійської мови. Політика держави останнім часом спрямована на те, щоб впровадити інформаційні технології в систему вищої освіти. При комп'ютерному навчанні засвоюється набагато більша кількість матеріалу, ніж це робилося в умовах традиційного навчання. Крім того, матеріал при використанні комп'ютера засвоюється міцніше. Комп'ютер забезпечує і всебічний (поточний, рубіжний, підсумковий) контроль навчального процесу. Контроль, як відомо, є невід'ємною частиною навчального процесу і виконує функцію зворотнього зв'язку між студентом і викладачем. При використанні комп'ютера для контролю якості знань досягається і велика об'єктивність оцінки. Крім того, комп'ютерний контроль дозволяє значно заощадити навчальний час, тому що здійснюється одночасна перевірка знань всіх студентів. Це дає можливість викладачеві приділити більше уваги творчим аспектам роботи. Ще одна перевага комп'ютера – здатність накопичувати статистичну інформацію в ході навчального процесу. Аналізуючи статистичні дані (кількість помилок, правильних / неправильних відповідей, звертань за допомогою, часу, витраченого на виконання окремих завдань), викладач оцінює рівень і якість сформованості знань [2]. Сприятливі можливості створюють комп'ютери і для організації самостійної роботи на заняттях з англійської мови. Студенти можуть використовувати комп'ютер як для вивчення окремих тем, так і для самоконтролю отриманих знань. Проектна діяльність неможлива без використання інформаційних технологій. Проект на основі інформаційних технологій багатогранний, ефективний, перспективний, невичерпний. Комп'ютери застосовуються студентами при виконанні проектів різних видів: інформаційних, ігрових, дослідницьких, творчих. Для підготовки проектів використовуються також можливості Інтернету. Радість пізнання – ось що дає використання комп'ютера. А це, у свою чергу, разом з розвитком мислення веде до розвитку ініціативної мови. Розвиток освіти в наші дні органічно пов'язаний з підвищенням рівня його інформаційного потенціалу. Ця характерна риса багато в чому визначає як напрям еволюції самої освіти, так і майбутнє всього суспільства [3]. Для найбільш успішного орієнтування у світовому інформаційному просторі необхідне оволодіння студентами інформаційною культурою. Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманіття інформації і ресурсів. Базовий набір послуг може включати в себе: електронну пошту; телеконференції; відеоконференції; можливість публікації власної інформації, створення власної домашньої сторінки;

Доступ до інформаційних ресурсів: (довідкові каталоги; пошукові системи; розмова в мережі).

Ці ресурси можуть бути активно використані на занятті з англійської мови.

Опанування комунікативною і міжкультурною компетенцією неможливо без практики спілкування, і використання ресурсів Інтернет в цьому сенсі просто незамінне: віртуальне середовище Інтернет дозволяє вийти за тимчасові і просторові рамки, надаючи її користувачам можливість автентичного спілкування з реальними співрозмовниками на актуальні для обох сторін теми. Однак не можна забувати про те, що Інтернет – лише допоміжний технічний засіб навчання, і для досягнення оптимальних результатів необхідно грамотно інтегрувати його використання в процесі занять. Досягти комунікативної спрямованості при навчанні іноземним мовам за допомогою комп'ютера можна в режимі текстового редактора. Word – одна з найдосконаліших програм у класі текстових процесорів, який передбачає виконання сотень операцій. З його допомогою можна легко здійснювати комунікативно важливі дії над текстом. Текстовий процесор може використовуватися як інструмент для створення тренувальних вправ, інструмент для стимулювання діяльності студентів по створенню текстів на іноземній мові [4]. Також студенти створюють комунікативно важливі тексти: вітальні листівки, анкети, біографії, реферати, проекти.

Існує безліч комп'ютерних програм, що допомагають викладачеві організувати засвоєння англійської мови.

Комп'ютерні навчальні програми мають багато переваг над традиційними методами навчання. Вони дозволяють тренувати різні види мовної діяльності і поєднувати їх у різних комбінаціях, допомагають усвідомити мовні явища, сформувані лінгвістичні здібності, створити комунікативні ситуації, автоматизувати мовні та мовленнєві дії, а також забезпечують реалізацію індивідуального підходу та інтенсифікацію самостійної роботи. Нині широко використовуються мультимедійні технології. Такими інформаційними середовищами є текст, звук, відео. Програмні продукти, що використовують усі ці форми подання інформації, називаються мультимедійними. Мультимедійні презентації активно увійшли в процес навчання. За допомогою мультимедійних технологій можливе проведення різних форм занять.

Використання таких програм, як Microsoft Power Point (анімаційні конспекти), Microsoft Office Word і Microsoft Office Excel (роздатковий матеріал), Internet Explorer (пошукова діяльність), інтерактивний комплекс Smart (переміщення слів, картинок) дозволяє розвантажити викладача, збільшити зацікавленість студентів, наочно подати матеріал за рахунок використання анімації, посилити емоційні складові, підвищити темп заняття, забезпечити зворотний зв'язок, здійснити швидкий пошук потрібної інформації. Застосування мультимедійних технологій у процесі заняття добре поєднується з технологією розвивального, проблемного і диференційованого навчання [5]. Перевагою використання комп'ютерних технологій є перенесення центру ваги з вироблених методів навчання на методи пошукової та творчої діяльності. Застосування освітніх комп'ютерних програм на заняттях англійської мови є основною ознакою позитивних результатів творчої діяльності, що сприяє підвищенню мотивації.

При цьому викладач, який застосовує освітні комп'ютерні програми на заняттях іноземної мови, зобов'язаний знати, що будь-яка освітня технологія повинна відповідати таким методичним вимогам:

- концептуальність – наукова концепція, що включає психологічне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей;
- системність: наявність усіх ознак системи (логічність побудови процесу взаємозв'язок всіх його частин, цілісність);
- ефективність: гарантія результатів відповідним освітнім стандартам;
- гнучкість: можливість варіювання в змісті для забезпечення комфортності і свободи взаємодії з урахуванням конкретних умов педагогічної діяльності;
- динамічність: можливість розвитку або перетворення використовуваної технології;
- відтворюваність: можливе використання технологій іншими викладачами в цьому навчальному освітньому закладі чи в інших.

Використання засобів ІКТ при навчанні англійської мови на різних етапах навчання сприяє:

- підвищенню якості навчання з англійської мови;
- розвитку творчих можливостей і здібностей;
- створенню умов для самоосвіти;
- підвищення рівня використання наочності на занятті;
- підвищенню продуктивності;
- встановленню міжпредметних зв'язків;
- створенню реального досвіду міжкультурного спілкування іноземною мовою;
- розвитку вміння орієнтуватися в сучасному іншомовному інформаційному середовищі.

Специфіка комп'ютера як засобу навчання пов'язана з такими його характеристиками, як комплексність, універсальність, інтерактивність. Інтерактивне навчання на основі мультимедійних програм дозволяє більш повно реалізувати цілий комплекс методичних, дидактичних, педагогічних і психологічних принципів, робить цей процес більш цікавим і творчим. Можливості враховувати рівні мовної підготовки студентів є основою для реалізації принципів індивідуалізації та диференційованого підходу в навчанні. Використовуючи комп'ютер, можна організувати індивідуальну, парну і групову форми роботи.

Застосування ІКТ може здійснюватися в таких формах: використання комп'ютерних презентацій, інтерактивної дошки; робота з навчальними мультимедійними дисками / програмами, з Інтернет – ресурсами. Важливим аспектом використання ІКТ на заняттях з іноземної мови є проектна діяльність. Мультимедійні презентації активно ввійшли в процес навчання. Однією з можливостей використання мультимедійних технологій є підготовка і проведення інтегрованих занять.

**Висновки.** Комп'ютерні навчальні програми мають багато переваг перед традиційними методами навчання. Вони дозволяють тренувати різні види мовної діяльності і поєднувати їх у різних комбінаціях,



допомагають усвідомити мовні явища, сформувати лінгвістичні здібності, створити комунікативні ситуації, автоматизувати мовні та мовленнєві дії, а також забезпечують реалізацію індивідуального підходу та інтенсифікацію самостійної роботи студентів. Інформаційні технології дозволяють змінити організацію процесу навчання студентів, формуючи в них системне мислення, використовувати комп'ютери з метою індивідуалізації навчального процесу і звернутися до принципово нових пізнавальних засобів. При правильній організації та відповідній методології використання інформаційних технологій робить освітній процес більш відкритим для нових ідей і джерел знань. Специфіка комп'ютера як засобу навчання пов'язана з такими його характеристиками, як комплексність, універсальність, інтерактивність. Інтерактивне навчання на основі мультимедійних програм дозволяє більш повно реалізувати цілий комплекс методичних, дидактичних, педагогічних і психологічних принципів, робить процес навчання більш цікавим і творчим.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Andersson Christian. Teachers and students outcomes: Evidence using Swedish data : economic Studies / Christian Andersson ; Department of Economics, Uppsala University. – Uppsala, 2008. – 107 p.
2. Benkert Susanne. Flerspråkighet i förskolan: ett referens- och metodmaterial / Susanne Benkert, Pia Håland, Karin Wallin // Multilingualism in pre-school: a reference- and method material. Myndigheten för skolutveckling, 2008.
3. Blanton W. E. Telecommunications and teacher education: A social constructivist review / W. E. Blanton, G. Moorman, W. Trathen // Review of Research in Education. – 2009. – No. 23. – P. 235–275.
4. Dall 'Alba G. Improving Teaching: Enhancing Ways of Being University Teachers / G. Dall 'Alba // Higher Education Research and Development, 2005. – No. 24 (4). – P. 361–372.
5. Feldman A. Action Research as a Research Methodology for the Study of the Teaching and Learning of Science / A. Feldman, J. Minstrell // Research Design. Mathematics and Science Education / AE. Kelly and R. A. Lesh (eds.). – London : Lawrence Erlbaum Associates, 2000. – P. 78–96.

#### Анотація

Стаття присвячена питанню використання різних комп'ютерних технологій у навчанні іноземної мови. Характеризуються переваги і недоліки сучасних комп'ютерних технологій.

**Ключові слова:** комп'ютерні технології, комп'ютерні навчальні програми, інформаційні технології, навчання іноземної мови

#### Аннотация

Статья посвящена вопросу использования различных компьютерных технологий в обучении иностранному языку. Характеризуются преимущества и недостатки современных компьютерных технологий.

**Ключевые слова:** компьютерные технологии, компьютерные обучающие программы, информационные технологии, обучение иностранному языку

#### Summary

The article is devoted to the question of using of various computer technologies in teaching of foreign languages. The advantages and disadvantages of modern computer technologies are characterized.

**Key words:** computer technology, computer training programs, information technology, foreign language training.

УДК 373.5:[811.161.2]

**Т. І. Кушнір,**  
аспірант  
(Київський педагогічний університет  
імені Бориса Грінченка)

## **РОБОТА З УЧНЯМИ 8-х КЛАСІВ НАД ФОРМУВАННЯМ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРОСТОГО УСКЛАДНЕНОГО РЕЧЕННЯ**

На сучасному етапі становлення національної системи освіти України важливого значення набуває розвиток інтелектуальної особистості, її мовно-мовленнєвих компетентностей, формування мовної культури. Відповідно до принципів, задекларованих в освітніх документах України (Державна національна програма “Освіта”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті) та у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, досягти цього можливо тільки за комфортних умов навчально-виховного процесу і дотримання компетентнісно зорієнтованого навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Сучасне життя характеризується швидкими темпами розвитку як у загальноосвітніх навчальних закладах, так і вищій школі. Безумовно, що знання, уміння й навички, які здобувають учні основної школи, є досить важливими. Але на сучасному етапі у зв'язку із новітніми технологіями і соціальним замовленням на випускника актуальними є питання формування компетентної особистості в усіх сферах життя.

**Постановка проблеми.** З огляду на зміни в суспільстві постали нові вимоги до вчителів-словесників й, відповідно, до учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Учні повинні не лише здобути необхідні лінгвістичні знання, як це відбувається нині, а й навчитися бездоганно володіти ними в мовленні, що є необхідною умовою формування компетентностей і сприяє становленню різнобічно розвиненої мовної особистості.

Формування компетентної особистості полягає у сформованості всіх її ключових компетентностей. До найважливіших компетентностей, яких потребує сучасне життя та які повинні бути сформовані в загальноосвітній школі, зараховують такі: соціальні; полікультурні; інформаційні; компетентності саморозвитку та самоосвіти; комунікативні компетентності. Комунікативні компетентності варто приділити більше уваги, адже рівень її в сучасного школяра недостатній. Комунікативна компетентність полягає в умінні учнів активно діяти в ситуаціях спілкування, вирішувати його завдання; висловлювати власну думку й аргументовано її доводити; правильно користуватися лексико-семантичними одиницями мови; брати участь у дискусії.

Важливе місце в курсі сучасної української літературної мови належить синтаксису, адже цей матеріал створює найкращі умови для формування в учнів мовно-мовленнєвих компетентностей. Ураховуючи те, що всі одиниці нижчих рівнів функціонують у мові не самостійно, а тільки в

складі одиниць синтаксису – реченнях і текстах, то функціональна значущість мовних одиниць виявляється в досягненні комунікативної мети. Ефективність процесу формування граматичної компетентності учнів 8-9 класів під час вивчення синтаксису залежить від усвідомлення ними мовної системи, осмислення особливостей функціонування різних синтаксичних одиниць в усному й писемному мовленні, комунікативно зорієнтованого вивчення синтаксичних тем і виконання учнями навчальних дій, спрямованих на формування в них комунікативної компетентності.

Актуальною є проблема розвитку мовленнєвої культури особистості учнів загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки рівень сформованості мовленнєвої культури учнів певною мірою залежить від рівня сформованості складових мовно-мовленнєвої компетентності. Вагоме місце відведено граматичній компетентності учнів, котра є невід'ємним складником комунікативної компетентності, тобто уміння мовця будувати ефективну мовленнєву поведінку, що відповідає нормам соціальної взаємодії, притаманним конкретній культурі; уміння учасників спілкування володіти комунікативними стратегіями, правилами спілкування, і передбачає органічну єдність мовно-мовленнєвої компетентності. Розвинене граматично правильне мовлення визначаємо тоді, коли мовець володіє значною кількістю граматичних моделей, правилами наповнення, перетворення, сполучування граматичних одиниць та вміє обирати й об'єднувати їх у процесі спілкування.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Теоретичну базу реалізації компетентнісного підходу в мовній освіті закладено в працях таких українських і зарубіжних лінгводидактів, як О. Горошкіна, І. Гудзик, Н. Дика, С. Караман, О. Караман, Т. Ладигенська, Л. Мацько, А. Нікітіна, Є. Пассов, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко, Г. Шелехова, В. Шляхова.

Методика реалізації компетентнісного підходу і формування мовної компетентності особистості висвітлюється також у працях, присвячених проблемному (П. Білоусенко, О. Біляєв, І. Вихованець, С. Єрмоленко, К. Плиско), інтегрованому (О. Біляєв, Л. Варзацька, Л. Дворецька, О. Савченко), когнітивно-комунікативному (О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентиліук), інтерактивному (А. Границька, Л. Пироженко, О. Пометун), навчанню розвитку мовлення (Л. Варзацька, Г. Іваницька, В. Капінос, Т. Ладигенська, С. Омельчук, Л. Симоненкова, Г. Шелехова), навчанню мови на текстовій основі (О. Горошкіна, Т. Донченко, Л. Мацько, А. Нікітіна, М. Пентиліук).

Отже, **метою** нашої статті є розкриття особливостей роботи з учнями 8-х класів над формуванням граматичної компетентності під час вивчення простого ускладненого речення.

Мовна компетентність передбачає засвоєння школярами основ науки про мову, знання її системи, володіння способами й навичками якісної діяльності з вивченим мовним матеріалом. Компетенцію ми визначаємо, формулюємо, а компетентність формуємо, розвиваємо, набуваємо, удосконалюємо, підвищуємо й оцінюємо.

Погоджуючись із тлумаченням М. Пентиліук, що “мовну

компетентність становлять знання особистості про саму мову, її граматичну структуру, словниковий склад, історію та закони її розвитку; роль мови в ментальності народу, в суспільному житті, розвитку інтелекту; вміння давати оцінку кожному з рівнів мовної системи, розрізняти мовні категорії, здатність усвідомлювати мову як своєрідну знакову систему, що забезпечує мислення людини, формування її думок і почуттів”, доходимо висновку: мовна компетентність складається з фонетичної, лексичної, семантичної, орфоепічної, орфографічної, фонологічної, граматичної, стилістичної компетенцій, а також їх застосовувати [7, с. 2-5].

Компетентнісний підхід до освіти загалом, як зазначає І.Зимня, може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності, якщо розглядати компетенції, які лежать у його основі як складні особистісні утворення, що охоплюють пізнавально-інтелектуальні, емоційні і моральні складники [3, с.66].

Визначальними особливостями граматичної компетентності вченими виокремлено:

- здатність розуміти й виражати знання, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені згідно з цими принципами фрази і речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню стійких формул);
- неусвідомлене вживання граматичних форм рідної та іноземної мови згідно із законами нормами граматики (рід, число, відмінок тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних форм;
- внутрішнє невербалізоване знання граматичної системи мови, знання морфологічної та синтаксичної системи (типології форм, а також набору правил).

На нашу думку, **граматична компетентність** – невід’ємна складова комунікативної компетентності, тобто вміння мовця будувати ефективну мовленнєву поведінку; володіти комунікативними правилами спілкування й передбачає органічну єдність мовної й мовленнєвої компетентностей. Граматична компетентність реалізується завдяки знанням з теорії та використання цих знань на практиці. Для ефективного формування граматичної компетентності важливо орієнтуватися на принципи та правила засвоєння теоретичних знань, застосовувати методи і прийоми пізнавальних здібностей учнів.

Формування граматичної компетентності учнів під час вивчення синтаксису – складний внутрішній, поступовий процес, який об’єднує в собі сприйняття, розуміння, осмислення, узагальнення, закріплення, відтворення, редагування, конструювання та ін.

Синтаксис, на відміну від інших рівнів мовної системи, так чи інакше вивчається школярами впродовж засвоєння ними всього шкільного курсу мови – від початкової школи до старшої, які постійно звертаються як до навчального, так і до ілюстративного синтаксичного матеріалу, засвоюючи теоретичні відомості відповідного змісту й набуваючи практичних умінь і навичок. Одним із різновидів речення, поширеним у мовленнєвій практиці, а тому й важливим для засвоєння мови і потенційно придатним щодо формування всього спектру ключових компетентностей та предметних

компетенцій, є просте ускладнене речення.

Вважаємо, що під час вивчення простого ускладненого речення перевага повинна надаватися проблемно-пошуковим, дослідницьким методам, що спрямовані на засвоєння базових теоретичних знань із синтаксису, виробленню відповідних навичок із синтаксису, формуванню в учнів граматичної компетентності, творчих здібностей учнів.

Нам імпонує система вправ, яку виділяє О. Горошкіна, а саме:

- аналітичні, пов'язані з аналізом текстового матеріалу;
- комунікативні, що передбачають залучення учнів до активної комунікативної діяльності, спрямовані на формування інтелектуально-креативних здібностей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уваги, спостережливості тощо;
- асоціативні, що спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджується на його тлі;
- дослідницькі, що передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій [1, с. 77-78].

Процес мислення та логічного розмірковування над поняттями вимагає від учнів активного оперування знаннями та розумовою діяльністю, саме тому ми наполягаємо на поетапному виконанні дій для правильного вирішення завдання. А таке завдання реалізовуватиметься лише за умови якісної розробки вчителем цілісної системи організації та проведення навчальної діяльності восьмикласників на уроках і в позаурочний час.

Створена вчителем цілісна система вправ і завдань під час вивчення теми “Речення з однорідними членами”:

- сприятиме знаходженню речень з однорідними членами,
- розрізненню однорідних і неоднорідних членів речення,
- визначенню смислових відношень між однорідними членами речення,
- правильному розставлянню розділових знаків при однорідних членах речення й обґрунтуванню їх,
- правильному інтонуванию речень з однорідними членами,
- конструюванню речень, до складу яких входять однорідні члени речення з різними типами зв'язку.

Під час вивчення теми “Речення зі звертаннями, вставними словами (словосполученнями, реченнями)” вправи і завдання повинні спрямовуватись на:

- знаходження й розрізнення звертань, вставних слів (словосполучень, речень) у реченні;
- аналіз і оцінку виражальних можливостей речень зі звертаннями, вставними словами (словосполученнями, реченнями) у тексті;
- правильну розстановку розділових знаків при звертаннях, вставних словах (словосполученнях, реченнях), обґрунтовуючи їх;
- знаходження й виправлення помилок на вивчені пунктуаційні правила;
- конструювання та правильне інтонування речень зі звертаннями,

вставними словами (словосполученнями, реченнями).

Коли учні вивчають тему “Речення з відокремленими членами”, вчитель повинен розробити методичну систему таким чином, щоб:

- учні знаходили відокремлені й уточнювальні члени в реченні;
- правильно розставляли розділові знаки при відокремлених і уточнювальних членах речення й обґрунтовували їх;
- знаходили й виправляли допущені пунктуаційні й граматичні помилки;
- правильно інтонували речення з відокремленими й уточнювальними членами речення.

Ми пропонуємо на початку вивчення тематичного блоку “Просте ускладнене речення” поставити учням проблемне запитання, наприклад:

• порівняйте два речення. Подумайте, за якими ознаками вони відрізняються. Поясніть вживання розділових знаків.

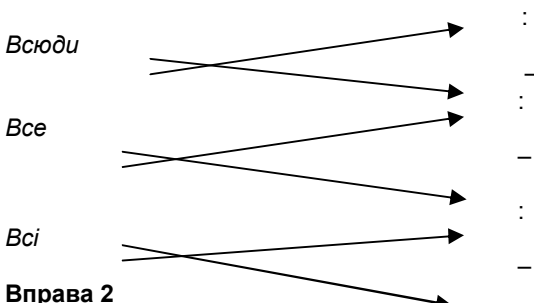
1) *Ніч була тиха, спокійна й прекрасна(Ю. Смолич).*

2) *Ніч була тиха, повівав легенький вітерець, небо простеляли сотні зірок.*

У статті ми пропонуємо зразки вправ та завдань під час вивчення простого ускладненого речення. Ці вправи спрямовані на зосередження уваги восьмикласників на синтаксичному матеріалі, розвитку зв'язного мовлення, сприятимуть культурі усного та писемного мовлення, культурі спілкування і збагачують їх.

### **Вправа 1**

Складіть і запишіть речення з однорідними членами, використовуючи такі узагальнювальні слова: *всюди, все, всі*. Пригадайте, які розділові знаки використовуються при узагальнювальних словах у реченнях з однорідними членами. Складіть речення за поданими моделями.



### **Вправа 2**

Підготуйте усний твір на тему “Ми діти твої, Україно!”, використовуючи такі ускладнення в простих реченнях:

- *однорідні члени речення;*
- *звертання;*
- *вставні слова (словосполучення, речення).*

□ Пам'ятайте про роль інтонації в таких реченнях.

### **Вправа 3 (робота в парах)**

Складіть діалог, використовуючи звертання та вставні слова, між

двома восьмикласниками на одну з запропонованих тем:

- друзі діляться враженнями після відвідування Музею історії Києва;
- однокласники обговорюють нещодавно прочитану книгу;
- розмова між учителем та старостою класу про погану поведінку класу під час уроку;
- бесіда між восьмикласником і дев'ятикласником про введення карантину в школі;
- друзі обговорюють свої майбутні літні канікули.

**Висновки.** Отже, як переконаємося, система роботи вчителя над формуванням граматичної компетентності в учнів 8-х класів під час вивчення теми "Просте ускладнене речення", забезпечуючи засвоєння синтаксичного матеріалу, формує мовно-мовленнєву компетентність, що в результаті забезпечує формування й розвиток мовної особистості.

Саме тому основна мета навчально-тренувальних вправ з синтаксису, які сприяють формуванню граматичної компетентності, – це формувати і закріплювати мовні й мовленнєво-комунікативні вміння і навички для підготовки учнів, які повинні виявляти високий рівень мовленнєвої культури, комунікативно доцільно користуватися синтаксичними засобами мови відповідно до вимог мовленнєвої ситуації та комунікативного завдання, дбати про якість мовлення і його вдосконалення.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Оскільки в українській лінгводидактиці проблема формування в учнів граматичної компетентності мало досліджена, у наступних наших працях буде запропоновано теоретичне обґрунтування цієї проблеми; розроблено систему вправ та завдань для розвитку в учнів мовно-мовленнєвих компетентностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади створення підручників з української мови для профільної школи / О. М. Горошкіна. – Вісник львів. ун-ту. Серія філол. – 2010 р. – Вип. 50. – С. 73-79.
2. Дика Н.М. Робота з учнями старшої школи над лінгвістичними поняттями: вивчення складнопідрядного речення. – Педагогічний процес: теорія і практика / Н. М. Дика. – 2015. – №5-6 (50-51). – С.37-42.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М. : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2004.
4. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м.Київ: [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), О.І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – С. 217-226.
5. Компетентнісний підхід у неперервній освіті: колективна монографія / за наук.ред. І. Г. Єрмакова. – Донецьк : Каштан, 2012. – 260 с.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 59-70.
7. Пентиліук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євро інтеграційному контексті // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2-5.

#### Анотація

У статті висвітлюється проблема застосування компетентнісного підходу до навчання української мови, зокрема робота з учнями 8-х класів над формуванням граматичної

компетентності під час вивчення простого ускладненого речення; представлено погляди науковців щодо поняття "граматичної компетентності"; подано зразки вправ на формування граматичної компетентності в учнів 8-х класів під час вивчення простого ускладненого речення.

**Ключові слова:** компетентність, компетентнісний підхід, мовно-мовленнєва компетентність, граматична компетентність, просте ускладнене речення.

#### **Анотація**

В статті освітається проблема застосування компетентного підходу до навчання української мови, зокрема робота з учнями 8-х класів над формуванням граматичної компетентності при вивченні простого ускладненого речення; представлені погляди учених стосовно поняття "граматичної компетентності"; представлені зразки вправ для формування граматичної компетентності в учнях 8-х класів при вивченні простого ускладненого речення.

**Ключевые слова:** компетентность, компетентностный подход, культурно-языковая компетентность, грамматическая компетентность, простое осложненное предложение.

#### **Summary**

The problem of application of the competence-based approach to learning the Ukrainian language, including work with students of 8<sup>th</sup> forms on the formation of grammatical competence while learning simple complicated sentence is considered in the article; the views of scholars on the concept of "grammatical competence" are presented; the samples of exercises on formation of grammatical competence of students of 8th forms while learning simple complicated sentence are given.

**Key words:** competence, competence-based approach, language and speech competence, grammatical competence, simple complicated sentence.

**УДК. 37.015.31:78**

**С. С. Лазаренко**

(Мелітопольський державний педагогічний  
університет імені Б. Хмельницького)

### **СУТІСНІ ВИМІРИ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО ДОСВІДУ УЧНЯ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

**Постановка проблеми.** Трансформації соціокультурних процесів у сучасному суспільстві, підвищення уваги до національної музичної спадщини та традицій, що формують процес європейської та світової інтеграції України, обумовлюють переосмислення концептуальних засад художньо-естетичного навчання та виховання учнів.

У "Концепції художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів" у загальних положеннях зазначено, що "художньо-естетичний розвиток – це становлення особистості, яке характеризується естетичним ставленням до мистецтва і дійсності, розвинутими спеціальними художніми здібностями та мисленням, що забезпечують готовність до художньо-творчої самореалізації і безперервного духовного самовдосконалення" [6].

На сьогодні перед загальною освітою України постає вимога формування емоційно-естетичного досвіду особистості на різних ступенях навчання з низки важливих причин:

1) необхідністю відновлення балансу між духовним розвитком особистості та матеріальними цінностями суспільства на користь



духовності та людиноцентричності;

2) важливістю розвитку свідомого ставлення особистості до глобального поширення мас-медіа, заповнення музично-інформаційного простору популярною музикою низької художньої вартості та виокремлення дійсно художньо цінних зразків сучасного музичного мистецтва;

3) розширенням об'єму музично-слухових вражень учнів від сприйняття сучасної музики до розуміння краси та досконалості класичного музичного мистецтва.

У цьому контексті актуальним завданням є розвиток творчої особистості з багатим емоційно-естетичним досвідом, здатної до креативних дій та вчинків.

Актуальність обраної теми зумовлена новою стратегією освіти, відповідно до якої естетичне виховання має ґрунтуватися на ідеях особистісного розвитку учня, збагачення його емоційно-естетичного досвіду, формуванні ціннісних орієнтацій та потреби в самовираженні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема формування емоційно-естетичного досвіду особистості відображена в працях філософів, мистецтвознавців, психологів, педагогів (Б. Ананьєва, Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, Л. Горюнової, Л. Гродзенської, Т. Завадської, Б. Теплова, Г. Щукіної, П. Якобсона та інших). Теоретичні та методичні аспекти названої проблеми вивчаються науковцями в тісному зв'язку з музично-естетичним навчанням і вихованням (А. Болгарський, О. Дем'янчук, Г. Дідич, І. Зязюн, Л. Масол, О. Рудницька) та музично-творчою діяльністю особистості (Б. Брилін, В. Бутенко, Н. Кічук, Н. Сегеда, О. Ростовський). Науковці також розробляють питання формування естетичного смаку (О. Костюк, Г. Падалка, О. Рудницька), естетичного ставлення та оцінки (В. І. Дряпіка, Л. Г. Коваль), розвитком емоційно-естетичної свідомості особистості (М. В. Нечепоренко).

Відсутність достатньої кількості наукових досліджень з проблеми формування емоційно-естетичного досвіду учнів середніх класів в усіх формах навчально-виховного процесу зумовила **мету статті** – висвітлити сутнісні характеристики емоційно-естетичного досвіду учнів середніх класів у контексті загальноосвітньої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проблема формування емоційно-естетичного досвіду особистості віддзеркалює наявність емоційного початку в площині художньо-естетичного досвіду індивіда.

Філософська література визначає досвід як цілісну категорію, що поєднує в собі співвідношення суб'єктивного й об'єктивного, безпосереднього й опосередкованого, інтуїтивного й осмисленого у свідомості індивіда та пов'язана з вирішенням питання про взаємовідношення й порівняльну цінність раціонального (розуму) та емоційного (відчуття). Ще в філософії І. Канта послідовно розглядаються фізична, моральна, логічна та естетична довершеність особистості, в якій всі здібності, що досягли естетичного та культурного рівня, поєднуючись, створюють досконалу людину, особистість, яке вдосконалює світ [2, с. 15].

У психолого-педагогічному аспекті досвід розглядається як особливий результат творчої діяльності людини, яка спрямована на свідоме сприймання різноманітних вражень навколишнього середовища; обумовлена багатограними актами людського мислення, пам'яті, уяви та емоційних переживань; має на меті позитивне перетворення самої особистості [2, с. 5-11].

Художньо-естетичний аспект досвіду обумовлений його зв'язком з духовно-практичним ставленням людини до навколишнього світу та спілкуванням і виявляється шляхом: залучення до особистісного розвитку механізмів соціального наслідування (культури); усвідомлення індивідом значимості мистецтва як узагальненої організації загальнолюдського досвіду та досвіду відносин; встановлення єдиного смислового поля тлумачень таких категорій, як естетична та художня свідомість, естетичний смак та оцінка, художній образ [2, с.36].

Естетичний досвід визначається в науковій літературі як сукупність неутилітарних інтуїтивно-дієвих ставлень суб'єкта до реальності, які мають споглядальний, ігровий, утворювальний характер. При цьому мається на увазі як досвід окремої особистості, так і характерний для соціальних утворень певних етапів культури, що супроводжується або завершується духовною насолодою суб'єкта чи позитивною аксіологічною реакцією суб'єкта на основі почуття задоволення [7, с 40].

У наукових працях Д. Джоли та А. Щербо естетичний досвід висвітлюється з одного боку, як сутність естетичного виховання, а з іншого – як цілеспрямований процес формування та розвитку підходу людини до світу з потребою в досконалості [2, с.11]. За переконанням О. Апраксіної, рівень естетичного ставлення до будь-якого предмета залежить від того, наскільки естетичні знання про цей предмет усвідомлені, осмислені естетично та приносять емоційно-творче задоволення [1, с.47].

З позицій мистецької освіти естетичний досвід особистості розглядається в єдності з емоційною сутністю музичної діяльності, утворюючи, за нашим переконанням, емоційно-естетичний досвід – системну цілісність музичних знань, умінь, навичок, здібностей, що функціонує як інтегральний людинотворчий феномен особистісної музичної неповторності учня. Емоційно-естетична свідомість – форма суспільної свідомості, що являє собою художньо-емоційне освоєння дійсності через естетичні почуття, переживання оцінки, смаки, ідеали тощо і концентровано виражається в мистецькій творчості та естетичних поглядах (за М. Нечепоренком) [7, с. 42].

Актуальність проблеми полягає в тому, що естетичне виховання, зокрема, формування емоційно-естетичного досвіду є важливою складовою гармонійного розвитку особистості.

І. Зязюн стверджує, що згідно з сучасними уявленнями про естетичне виховання як залучення людини до соціокультурного простору естетичний досвід специфічно пов'язує її зі світом. Визначаючи естетичний досвід як "духовне утворення", вчений відносить його до складних психічних явищ, котрі можуть бути розглянуті як системи та мати

компонентну структуру [4, с. 64].

Крім того, І.зязюн розкрив найбільш повно структурний зміст естетичного досвіду. Основними складниками естетичного досвіду, на його думку, є потреби, емоції та почуття, смаки, погляди, ідеали. “ Естетичний досвід через свої складові спеціалізовані емоції та почуття, що обов’язково зумовлюють вольову діяльність, регулює людську поведінку, спрямовує дії людини на предмет, здатний задовольняти людську потребу”.

Компоненти художньо-естетичного досвіду як “інтегративне особистісне утворення, яке є результатом художньо-естетичної діяльності особистості, змістовною стороною якого виступає естетичне відношення до мистецтва як діяльнісно-емоційного процесу зв’язку особистості з художніми об’єктами” виділені в дослідженні О. Шевнюк: когнітивний компонент (художня ерудованість); афективний компонент (художня емпатійність); сенсорний компонент (сприйнятливості до художньої форми) [12].

Компоненти структура музично-естетичного досвіду як “виду художньо-естетичного досвіду особистості” окреслена в наукових працях Т. Завадської, де визначаються мотиваційно-орієнтовний компонент (музичні потреби, прагнення, переваги, знання); операційно-перцептивний (музичні вміння та здібності); контрольо-оцінювальний (рівень розуміння образного змісту музики, володіння естетичною оцінкою та інтерпретацією музичних творів) [3].

У сучасній педагогічній літературі естетичне виховання визначається як сукупність різноманітних засобів і методів, що пробуджують і розвивають у школяра естетичне відношення до життя, літератури і мистецтва, спроможність ставити до них високі вимоги та об’єктивно оцінювати художні твори. Емоційно-естетичне виховання визначається М. Нечепоренком як складова частина виховного процесу, спрямована на виховання і формування позитивних почуттів, смаків, суджень та художніх здібностей особистості, на розвиток її вміння й готовності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини [7, с.42].

Кожен вид виховання має власні неповторні відмінності. Специфічність естетичного виховання в тому, що воно формує в учнів розуміння краси, чуттєвість світосприйняття, духовні потреби та інтереси, емоційно-естетичне ставлення до дійсності, розвиває творчі здібності.

Розвиток людини відбувається на тлі численних емпіричних і нормативних спроб культурно спрямувати характер її змін як особистості. Звернення до феномену розвитку в педагогіці започатковано традицією вивчення освітніх систем як таких, що реалізують функцію соціалізації людини, тобто її виховання відповідно до культурних норм, вироблених суспільством [10, с. 59]

Отже, естетичний розвиток школяра є складовою його творчого розвитку. Музично-естетичне навчання та виховання є важливим засобом формування духовної культури та збагачення емоційно-естетичного досвіду кожної людини. Дослідження науковців у названій галузі стверджують, що естетичний розвиток особистості, базуючись на природних задатках та індивідуальних особливостях індивіда,

відбувається під впливом навколишньої дійсності, середовища, мистецтва, виховання та самовиховання.

У цьому контексті важливим є дослідження Т. Завадської, де стверджується, що якість та кількість набутого особистістю музично-естетичного досвіду сприяє позитивному впливу музичного мистецтва на школяра. Розглядаючи музично-естетичний досвід як цілісне утворення, котре характеризує рівень розвитку особистості дитини в цілому в різних видах музичної діяльності, Т. Завадська підкреслює його знанневий, дієвий та емоційний аспекти. Безпосередньо в музично-естетичному досвіді школярів дослідниця виділяє: інтонаційно-слуховий досвід; систему музичних знань та вмінь; досвід емоційно-цілісного ставлення до музики; досвід творчої музичної діяльності [3].

Естетичне відношення людини до дійсності й мистецтва супроводжується емоційно-почуттєвою реакцією. Філософи розглядали категорію “емоції” як певний спосіб відношення людини до світу, що визначається у формі безпосереднього переживання. Естетичні переживання в працях науковців визначалися як такі, що супроводжуються насолодою від сприймання прекрасного, відіграючи роль стимулятора духовного життя людини та визначаючи світоглядну настроєність особистості, її естетичні смаки, творчу активність та ціннісну орієнтацію. За твердженням Б. Теплова, сприймання музики “іде через емоцію, а музика є емоційним пізнанням” [12, с.22].

У музичній педагогіці XXI ст. зріс дослідницький інтерес вчених до особистісного світовідчуття і світорозуміння музичного мистецтва (Н. Сулова, О. Панкова, О. Гвоздева), який ґрунтується на доробку видатних педагогів М. Арановського, Б. В. Асаф’єва, Д. Б. Кабалевського та інших.

У процесі музичного навчання принцип творчої діяльності та самовираження школярів на уроках музичного мистецтва є важливою та складною проблемою. Аналіз досліджень феномена творчого самовираження дозволяє виділити ряд основних характеристик, які важливі для опису сутнісних характеристик емоційно-естетичного досвіду учня. До них належать: рівень усвідомленості та цілеспрямованості творчого акту; природність або штучність створюваного образу; активність (вмотивованість) творчого самовираження в діяльності; широта самовираження; нормативність або окультуреність самовираження особистості. Виділені індивідуальні особливості творчого самовираження особистості поступово формуються в процесі вікового розвитку і найбільш яскравому вираженню отримують у середньому шкільному віці. Л. Виготський підкреслював, що новоутворення критичного віку (в тому числі й середнього та старшого шкільного) є своєрідними та специфічними.

Підлітковий вік – це той період у розвитку людини, коли естетичний елемент музики починає освоюватись активно, перетворюючись у фактор осягнення естетичної сутності музики. Помітно зростає роль знань у музичному сприйманні, посилюється прагнення до предметно-образного тлумачення творів, осмислення різноманітних засобів музичної виразності

й освідомлення їх зв'язків зі змістом музики. Саме музика – вид мистецтва, який активно і безпосередньо впливає на духовний світ особистості, на емоційну сферу її психіки.

Величезний потенціал та гуманістичну спрямованість музичного мистецтва відмічали провідні педагоги минулого та сучасності. В. Сухомлинський теж неодноразово торкався питань виховання дітей засобами музики. Він стверджував, що музика — мова почуттів, переживань, найтонших відтінків настрою – є могутнім засобом естетичного виховання. Чутливість сприймання мови музики, розуміння її залежить від того, як у дитинстві й отроцтві сприймалися твори, складені народом і композиторами, а відчуття краси музичної мелодії відкриває дитині її власну внутрішню красу та виховує свідоме почуття гідності. У цьому контексті музичне виховання у В. Сухомлинського розглядається не тільки як виховання музиканта, а, в першу чергу, непересічної людини [11, с. 97].

Безсумнівно, музична діяльність у єдності її художньої та естетичної сторін у будь-яких своїх формах (виконання, сприйняття, творення) є творчою, оскільки музичне сприйняття, що лежить в її основі, не є пасивним спогляданням художнього змісту, а інтелектуально-емоційною переробкою почутого у відповідності з особистісним досвідом, ціннісними орієнтаціями того, хто сприймає. Підтвердження цього положення ми знаходимо в працях Л. Горюнової, Н. Киященко, І. Немикіна, Є. Миколаєва, які стверджують, що творчий характер закладений у самій природі музикування, а взаємодія об'єктивного і суб'єктивного чинників у процесі виконання музики забезпечує співтворчий зв'язок з композиторським твором.

Емоційно-естетичний досвід є провідною характеристикою особистості, її спрямованості на естетичне освоєння дійсності. Сприйняття музики – це складний емоційний чуттєво-інтелектуальний процес пізнання, оцінки й переживання музичного твору. Психологи та музиканти визначають, що загалом він вписується між двома полюсами. З одного боку, це елементарне акустичне сприймання звукових сигналів як щось таке, що ми чуємо і що діє на органи слуху, а з іншого, – це процес пізнання уявленого художнього змісту в музичній матерії. Як писала О. Рудницька, "... саме музика, яку вирізняє процесуальність, відсутність будь-якої наочної конкретності, предметного зображення, хронології подій, якнайбільше вимагає від сприймаючого емоційної чутливості, фантазії, творчої ініціативи, асоціативного мислення, спостережливості, тобто тих якостей, що іноді бувають кориснішими для людини, ніж отримана нею сума знань" [9, с. 12].

За нашим переконанням, сприймання музики тісно взаємопов'язане з творчістю особистості, оскільки під час слухання музичного твору у свідомості слухача з'являються уявні образи та асоціації, що активізують уяву, фантазію, образне мислення, естетичні переживання.

**Висновки.** Отже, узагальнюючи сутнісні характеристики емоційно-естетичного досвіду особистості, пропонуємо його розглянути як невід'ємну частину естетичного виховання; передбачаємо цілеспрямований та систематичний розвиток музичних здібностей учнів,

формування їх емоційно-естетичного досвіду, вмій та навичок сприймання музики, активізацію здатності розуміти та глибоко сприймати твори мистецтва.

У середньому шкільному віці музична інформація складає для школярів певну цінність і викликає інтерес, тобто є об'єктом пізнання. Це один з результатів життєвого досвіду, сформованого різноманітними засобами художньої комунікації. У цьому випадку зусилля учня спрямовані на досягнення певної мети – отримання музичної інформації. Уже на цьому етапі він готовий до процесу музичного сприймання не тільки емоційно, але й розумово. Активізація процесу музичного сприймання – одне з головних завдань учителя, яке потребує оволодіння школярами середніх класів системою раціональних узагальнювальних прийомів розумової діяльності, а також естетичним усвідомленням музичних явищ у єдності їх змісту й форми, що сприятиме формуванню емоційно-естетичного досвіду.

**Перспективами подальшого дослідження** є формування когнітивного, аксіологічного та творчо-діяльнісного компонентів, в емоційно-естетичному досвіді та визначення рівнів і показників творчого самовираження учнів середніх класів засобами музичної драматургії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Апраксина О. А. Методика музикального виховання в школі / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.
2. Джоло Д. М. Теорія і методика естетичного виховання школярів: [навчально-методичний посібник] / Д. М. Джоло, А. Б. Щербо. – К. : ІЗМН, 1998. – 392 с.
3. Завадська Т. М. Педагогічне діагностування музично-естетичного досвіду молодших школярів / Т. М. Завадська // Початкова школа. – 1993. – №3. – С.27-29.
4. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфера вияву / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1970. – 172 с.
5. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков – СПб. : Питер, 2001. – 592 с.
6. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах [Електронний ресурс] / Л. М. Масол – Режим доступу до ресурсу: [http://www.vur-info.org.ua/index.php?lang\\_id=1&menu\\_id=1182&article\\_id=165701#](http://www.vur-info.org.ua/index.php?lang_id=1&menu_id=1182&article_id=165701#).
7. Нечепоренко М. В. Емоційно-вольова культура студента : монографія / М. В. Нечепоренко. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – 180 с.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, – 2008. – 272 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: [навч. посіб.] / Рудницька О. П. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
10. Сегеда Н. А. Феномен розвитку та його моделі як основа проектування людиномірної освіти / Н. А. Сегеда // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – 2013. – №1. – С. 59.
11. Сухомлинський В. А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1975. – 243 с.
12. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Избр. Труды : В 2-х т. – Т. I. – М. : Педагогика, 1985. – 254 с.
13. Шевнюк О. Л. Формування художньо-естетичного досвіду майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Л. Шевнюк ; УДПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 1995. – 149 с.

#### Анотація

Висвітлюється зміст філософського, культурологічного та психолого-педагогічного підходів до проблеми особистісного досвіду. Обґрунтовуються причини та важливість формування емоційно-естетичного досвіду саме в підлітковому віці. Розглядається компонентна структура музично-естетичного досвіду та специфіка естетичного виховання з позицій творчого розвитку особистості школяра.

**Ключові слова:** естетичне виховання, емоційно-естетичне виховання естетичний досвід, емоційно-естетичний досвід, емоційно-естетична свідомість, творче самовираження учня.

**Аннотація**

Раскрывается содержание философского, культурологического и психолого-педагогического подходов к проблеме личного опыта. Аргументируются причины и важность формирования эмоционально-эстетического опыта именно в подростковом возрасте. Рассматривается компонентная структура музыкально-эстетического опыта и специфика эстетического воспитания с позиций творческого развития личности школьника.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, эмоционально-эстетическое воспитание эстетический опыт, эмоционально-эстетический опыт, эмоционально-эстетическое сознание, творческое самовыражение ученика.

**Summary**

The content of philosophical, culturological and psychological- pedagogical approaches to the problem of personality experience is opened. The reasons and importance of forming of emotionally-aesthetic experience exactly in teens are argued. The component structure of musically-aesthetic experience and specific of aesthetic education from positions of creative development of personality of schoolboy are examined.

**Key words:** aesthetic education, emotionally-aesthetic education, aesthetic experience, emotionally-aesthetic experience, emotionally-aesthetic consciousness, creative self-expression of student.

**УДК 37(09)**

**Е. В. Лещенко,**

кандидат педагогічних наук

(Кіровоградський державний педагогічний  
університет імені Володимира Винниченка)

**СОЦІОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
М. КАРИШЕВА ТА Р. КВІТКИ – ПОСЛІДОВНИКІВ М. КОРФА**

**Постановка проблеми.** Осмислення сучасного стану освіти з філософсько-педагогічних та історико-культурологічних позицій неможливе без цілісної історико-генетичної реконструкції гуманітарного контексту тлумачення найважливіших педагогічних категорій і понять, якими описується культурно-світоглядна сутність професійної діяльності педагога. Дослідження особливостей формування теоретичних уявлень про соціальну значущість учительської праці у вітчизняній педагогічній думці кінця XIX – початку XX століть дозволяє позначити основні підходи до вирішення цієї актуальної проблеми.

Історичний аналіз етапів розвитку земської сільської школи, періодів її реформування покликаний стати основою оцінки діяльності сучасної сільської школи, розробки напрямків педагогічних перетворень. У нових історичних умовах, на нашу думку, сучасній школі необхідно повернути роль найважливішого інституту соціалізації на селі, визначити шляхи вирішення завдання підготовки школяра до успішної діяльності в рамках нової системи соціальних відносин, обумовлених, з одного боку, законами ринку, з іншого – цінностями культури постіндустріального суспільства. У свою чергу суспільство чекає від сільської школи збереження традиційних функцій, пов'язаних з трансляцією народної культури, особливого сільського способу життєсприйняття.

Сьогодні, у часи реформування системи освіти, актуальним є

розгляд окремих ідей соціально-патріотичного спрямування прогресивних освітян минулого – послідовників М. Корфа: М. Каришева та Р. Квітки. Ідеї популяризації позашкільної роботи, діяльності шкільних гуртків, створення домашніх бібліотек для читання в кожній сільській родині, українознавчих методологій навчальних предметів визнаних освітян Олександрівського повіту Катеринославської губернії наприкінці XIX ст. – початку XX ст. мають значний вплив на розвиток і становлення сучасної української школи.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз робіт, присвячених послідовникам М. Корфа засвідчує, що переважна більшість з них досліджує науково-педагогічну, історично-краєзнавчу спадщину Я. Новицького – учня, послідовника М. Корфа (М. Антощак, А. Бровко, С. Діброва, Е. Лещенко, С. Ляшко, В. Морозюк, О. Пашненко та ін.). Уперше у 80-ті рр. XX ст. запорізький краєзнавець-педагог І. Пуха відкрив педагогічній громадськості спадщину своїх земляків – М. Каришева і Р. Квітки.

У дисертаційній роботі Р. Марутян досліджено просвітницьку діяльність М. Каришева [4]. Проте у вітчизняних історико-педагогічних розвідках не виокреслювалось, що однодумцями й послідовниками М. Корфа були Р. Квітка та М. Каришев. Фокус уваги науковців зосереджено на зазначених освітянах лише з позиції практичної соціально-педагогічної діяльності талановитих сучасників та земляків-науковців М. Корфа.

У статті надається аналіз соціокультурних змін у системі земської освіти Катеринославщини під впливом безпосередньо педагогічної діяльності Р. Квітки та М. Каришева, постаті яких об'єднувало два чинники – батьківщина становлення та теоретико-практична спадщина спільного вчителя – М. Корфа.

**Мета** статті полягає в розкритті соціокультурних особливостей просвітницької, громадської діяльності земців Р. Квітки та М. Каришева – послідовників М. Корфа на Катеринославщині наприкінці XIX ст. – початку XX ст.

3-поміж діячів Олександрівського земства Катеринославської губернії особливе місце належить професору, доктору економічних наук, одному з видатних економістів, статистиків і громадських діячів ліберального спрямування Миколі Олександровичу Каришеву – товаришу, послідовнику М. Корфа у питанні організації земської освіти. Б. Веселовський уналежнював педагога до прогресивних діячів і вважав, що той належить до плеяди таких відомих освітян, як М. Корф, К. Буницький, Д. Гнедін [1, с. 286].

Після закінчення у 1878 р. юридичного факультету Московського університету О. Каришев у різний час викладав економіку і статистику в Петербурзькому лісовому інституті, Московському і Дерптському університетах, Олександрівському ліцеї, Московському сільськогосподарському інституті, Гнединському ремісничому училищі.

Уперше М. Каришев був обраний земським гласним Олександрівського повіту в 1881 р. терміном на 4 роки. Протягом 10 років поспіль був членом Олександрівських земських Зборів та почесним мировим



суддею. У 1885 р. захистив магістерську, у 1892 р. – докторську дисертацію на тему “Крестьянские венадельные аренды”. У 1894 р. М. Каришев знову став земським гласним, залишаючись ним до кінця життя. Р. Марутян у дисертаційному дослідженні “Громадсько-просвітницька та наукова діяльність М. Каришева” зазначала, що він був одним із найвпливовіших земців Олександрівського повітового земства, користувався великим авторитетом у земських зборах, довірою і повагою [4, с. 9].

Історіографічний аналіз доводить, що більшість наукових праць М. Каришева присвячувались питанням економічного розвитку сільського господарства Росії. Однак певний інтерес для нашого дослідження мають його статті соціально-педагогічної тематики, зокрема “Судьба одной земской школы”, “Несколько заметок по народному образованию”, “К вопросу о высшем сельскохозяйственном образовании”, а також звіти шкіл Олександрівського повіту та Гнедінського училища, що друкувались у відомих науково-публіцистичних виданнях: “Русское богатство”, “Земский обзор”, “Земство”, “Днепр”, “Русские ведомости”.

Звіти про стан земської освіти в Олександрівському повіті містять опис шкіл, екзаменаційні роботи учнів тощо. Саме у “Звітах” М. Каришев дійшов висновку, що “земська школа надає сільському населенню непогані знання, які, незважаючи на оточуюче селян нецтво, на відсутність в селі бібліотек і народних читалень, не зникають безвісті” [5, с. 314].

У 1885 р., відмовившись від посади приват-доцента політехномії Петербурзького лісового інституту, М. Каришев переїхав до України, де оселився в селі Гнедіно, і згуртував навколо себе повітову інтелігенцію, залучаючи її до громадсько-соціальної діяльності в контексті запровадження інноваційного шляху розвитку земської сільської освіти. Так, з появою М. Каришева відбулися соціокультурні зміни в системі практичного навчання в земській школі Олександрівського повіту. Розуміючи, що найважливіший інститут соціалізації на селі є заклад освіти, М. Каришев, як і М. Корф, розгорнув потужну діяльність із створення земських шкіл та контролю за їхньою діяльністю. Дослідники І. Пуха, Р. Марутян вважають, що з ім'ям М. Каришева пов'язаний процес розвитку системної земської освіти в Олександрійському повіті [4, с. 7; 5].

Земські школи, попечителем яких був учений-педагог, різко відрізнялися від інших шкіл, організація життя яких мала свої особливості завдяки природній чуйності М. Каришева, його гуманістичному і просвітницькому погляду на виховання і школу. Він був переконаний, що краще навчатися в “корфських” початкових школах, і надавав їм перевагу перед міністерськими та церковно-парафіяльними [6, с. 9].

Системний аналіз свідчить про реформаторські підходи та значні здобутки вчителів шкіл Олександрівщини. На думку М. Каришева, школа повинна стати для дітей “своїм домом, земним раєм, тому важливо піклуватись про шкільні споруди, просторі, світлі, теплі класні кімнати, щоб при школі були сади, квітники, пришкільні ділянки, гуртожитки, гарячі сніданки й обіди” [6, с. 9]. Це питання, які задовго до педагогічної системи В. Сухолинського, піднімав економіст М. Каришев.

М. Корф і М. Каришев відстоювали думку про обов'язкову

елементарну освіту [4, с. 10]. Проте М. Каришев підходив до питання освіченості селян з сільськогосподарської позиції, був переконаний, що неможливо покращити життя людей, доки вони неосвічені. Він вважав, що продуктивність праці підвищує саме елементарна грамотність. На підтвердження своїх слів М. Каришев посилався на доповідь інженера Гаврішова, який зазначав, що особи, які навчалися в початковій школі хоча б рік, заробляють більше, ніж ті, що взагалі не відвідували школу; а ті, що закінчили школу, отримують більше, ніж ті, які навчались один рік. Так, виявилось, що продуктивність праці, а з цим і заробітна платня робітників зростає з підняттям рівня грамотності [2, с. 77].

М. Каришев спромігся збільшення асигнування земства на утримання “корфських” початкових шкіл. Починаючи з 1895 р., педагог докладав зусилля для розширення початкової освіти в Олександрівському повіті з метою зробити її загальнодоступною.

Досвідчені педагоги М. Корф і М. Каришев переконували громадськість у важливості загальноосвітнього характеру народної школи, виступали проти обмеження викладання в початковій школі кола предметів і вважали за необхідне повідомляти на уроках читання елементи природознавчих, географічних та історичних знань [4, с. 11]. Відтак, М. Каришев доводив, що селянам потрібно навчатися, вони повинні мати хоча б елементарні знання Закону Божого, читання, письма, лічби, історії, фізики, а також співів, малювання, роботи в саду, на городі, пасіці. Педагог був переконаний, що оновити суспільство можливо через поширення освіти і відкриття шкіл, де і необхідно здійснювати виховання людини.

Будучи одним з екзаменаторів, М. Каришев, як і М. Корф, здійснював інспектування ввірених йому шкіл. Після іспитів педагог проводив бесіди та консультації з земськими вчителями. Свої звіти про стан початкової освіти в повіті систематично направляв у повітову земську Управу. На думку І. Пухи, М. Каришев – одна з неординарних особистостей, яку глибоко хвилювала доля народного учителя, передусім сільського. Він відверто заявляв, що від учителя “з утриманням у 150 руб. на рік нічого доброго чекати не можна!”, тому наполягав на створенні належних умов для вчителів, яким потрібно будувати квартири, організувати каси взаємодопомоги, піклуватися про їхню професійну підготовку [6, с. 9].

Теоретико-методологічна база організації процесу навчання в земській школі зумовила М. Каришева запропонувати вчителям земських шкіл навчати дітей за підручниками К. Ушинського, Л. Толстого, М. Корфа, М. Бунакова, Т. Лубенця. Він пропонував учителям викладати навчальний матеріал “повно і з любов’ю, чітко, коротко, виразно, щоб діти свідомо і міцно засвоїли його, знали, де цей матеріал можна буде використовувати” [6, с. 9]. Він, як і М. Корф, особливу увагу звертав на дотримання режиму дня і дисципліни у школах, стверджуючи, що слід дотримуватися “розумного режиму, порядку, де панує взаємодопомога, душевність, але без фамільярності” [6, с. 9].

Історико-педагогічні розвідки доводять, що М. Каришев одним із перших на Катеринославщині запроваджував організацію учнівських

хорів, духових оркестрів, драмгуртки, особисто створював їх у школах Олександрівського повіту, де був попечителем (нараховувалось 12 таких гуртків). Вочевидь, успіх реалізації результатів позашкільної освіти збалансовувався між державними урядовими органами та приватною ініціативою соціального напрямку. Така діяльність засвідчує, що М. Каришев вважається ініціатором безперервної позакласної роботи з учнями [6, с. 9]. Принагідно зазначимо, що відповідна форма позакласної роботи поширена й актуальна в сучасній школі України.

Також М. Каришев підтримав і реалізував на практиці ідею М. Корфа щодо організації вечірніх повторних занять. У той час, коли шлях до університету був відкритим лише учням чоловічої гімназії, він пропонував, щоб середня загальноосвітня школа будь-якого типу (жіноча гімназія, реальне і комерційне училище) повинні давати право жінкам вступу до університету. Одним із перших він ініціював відкриття в Олександрівську чоловічої і жіночої гімназій, школи для глухонімих, перших професійно-технічних шкіл: Гнедінського ремісничого училища і сільськогосподарської школи [4, с. 10]. Громадський діяч наголошував, що відкриття ремісничих і сільськогосподарських училищ сприятиме продуктивності праці в Росії, поліпшенню життя людей [4, с. 11].

М. Каришев багато уваги приділяв Гнедінському ремісничому училищу, в якому першим попечителем з навчальної частини і членом Училищної ради був М. Корф. У 1898 р. за ініціативою М. Каришева та погодженням Департаменту хліборобства училище було реорганізовано в Гнедінську сільськогосподарську школу Міністерства хліборобства і державного майна першого розряду. М. Каришев пожертвував на цю справу власних 76 десятин землі, вартістю 19 000 крб., і 16 000 крб. готівкою. За спогадами учня Гнедінської сільськогосподарської школи Д. Ляха, педагог “побудував великі споруди за селом, у степу відвів площу землі у 200 десятин понад річкою Вовчою” [3, с. 13]. Збудувавши за своїм планом школу, особисто укомплектував штат учителів-вихователів, обладнав школу необхідним майном та устаткуванням: “Тут і велика бібліотека, фізичний кабінет, лабораторія. Майстерні: теслярська, ковальсько-слюсарська. Стайні для коней і корів. Зразкові свинарники і, взагалі, все, що було найпотрібніше” [3, с. 14]

Протягом року відбувалося теоретичне навчання в класах, кабінетах та лабораторії. Також відбувалась літня практика, де діти навчалися практично в полі, городі, саду, пасіці, а також чергували в стайнях, свинарнику. Діти самостійно доїли корів, робили на молочарні різні ґатунки масла, сиру; весною і влітку – збирали колекції з зоології і гербарій з ботаніки. На перших двох курсах училища викладалися загальноосвітні предмети, на третьому і четвертому – спеціальні: рільництво, садівництво, виноградарство, лісництво, бджільництво, шовківництво, геодезія, сільськогосподарська політекономія, скотарство, конярство, свинарство, вівчарство і короткий курс зоотехніки та ветеринарії. Всі підручники, приладдя були шкільними. По суботах педагогом влаштовувались для учнів літературно-вокальні вечори: декламації, співи, музика, танці і вистави – переважно українські п'єси

“Дай серцю волю”, “Назар Стодоля”, “Безталанна”, “Невільник” [3, с. 15]. Цікаво відзначити, що, приїжджаючи щоліта у власний маєток, М. Каришев переймався проблемами училища: організовував учнівські платні вистави; навчав учнів сценічній майстерності, спільно вибудовувати декорації, особисто гримував акторів і суфлював.

Зазначимо, що при Гнедінській сільськогосподарській школі було відкрито два класи: педагогічний і службово-суспільний. Більшість учнів, які закінчували школу, після відповідного іспиту працювали народними вчителями. М. Каришев вважав, що потрібно випускати спеціально підготовлених учителів, які б популяризували сільськогосподарське навчання у місцевій народній школі.

На думку М. Каришева, вихованці Гнедінської школи підготовлені в педагогічному класі, могли б навчати селянство і так покращувати рівень його життя. Підготовка народних учителів, ґрунтовно знайомих із місцевим, переважно дрібним, господарством, була основною метою спроектованого педагогом класу, який приймав учнів, що успішно закінчили курс у Гнедінській школі або іншій сільськогосподарській школі з аналогічною програмою навчання. Практику майбутніх учителів освітянин передбачав проводити в Гнедінській школі. Курс навчання включав предмети: педагогіка, методика російської і слов'янської мови, методика краснопису, історія і методика її викладання, методика природознавства.

М. Каришев запропонував ідею створення Олександрівського механіко-технічного училища й з 1904 р. став його попечителем. Він підтримав ідею відкриття в Олександрівську річного училища I розряду.

Педагог сам учителював і залишив про себе добру згадку. “Зранку до пізньої ночі він віддавав себе учням. В який час би не зазирнули до його кабінету, завжди можна застати М. Каришева, що вів бесіди з окремим учнем чи з цілою групою, який роз'яснює суспільні явища, літературні твори чи згадує про М. Корфа” [6, с. 9].

Визнанням заслуг М. Каришева в розвитку освіти, культури і земського руху на Катеринославщині стало його обрання в 1905 р. предводителем дворянства Олександрівського повіту. Як учений М. Каришев був одним із видатних представників місцевої інтелігенції Олександрівського повіту. Відомо, що в ті часи на діячів освіти дивились як на революціонерів. Ця участь не минула і М. Каришева. Після його раптової смерті граф Канкрін говорив, що його діяльність носила “антиурядовий характер”, можливо, тому, що земські діячі-освітяни вбачали освітній рух у сільському середовищі як обов'язковий чинник реформування всієї освітньої системи країни. За ініціативою педагогічної громадськості Олександрівська в селі Жеребець (нині село Кірово Оріхівського району Запорізької області) була побудована школа, яка носила ім'я Миколи Олександровича Каришева.

Слушною є думка І. Пухи про те, що одним з послідовників М. Корфа був Роман Іванович Квітка, увійшовши в історію української педагогіки як один з фундаторів педагогічної освіти на Катеринославщині [7].

До Олександрівська (нині м. Запоріжжя) Р. Квітка прибув у 1912 р., де працював у комерційному училищі, місцевій учительській семінарії,

перетворивши її в педагогічну школу, пізніше у Вищу школу – трирічні педагогічні курси, що надавали вузьку підготовку і право вчителювати в початковій школі. З 1925 р. педагогічні курси реорганізовані в педагогічний технікум і Р. Квітка був призначений керівником педагогічних курсів, як і його вчитель у минулому – М. Корф.

На курсах у педагогічному технікумі Р. Квітка викладав у різний час історію України, історію української культури, суспільствознавство, українську мову і літературу. Заняття проводив українською мовою. На думку І. Пуха [7], у життя педагогічних курсів Р. Квітка наповнив духом організованості, дисциплінованості, високим рівнем знань. На переконання Р. Квітки, ці навчальні заклади повинні бути керівним центром педагогічної думки в окрузі. Здійснюючи ці проекти, педагог, як і його видатний земляк-попередник М. Корф, вважав, що педагогічні курси та педагогічні з'їзди повинні стати “душею” всього учительства Олександрівська.

Р. Квітка вважався викладачем Олександрівського міського комерційного училища імені статс-секретаря графа С. Вітте – 8-класного середнього навчального закладу Олександрівська. У 1901 році з ініціативи гласного міської думи Фелікса Мовчанівського почала діяти торгова школа, яку в 1905 році реорганізували в семикласне комерційне училище. На початку вересня 1908 училище переїхало до нової навчальної будівлі, спорудженої за проектом архітектора Д. Тиссена. З новосіллям колектив викладачів привітали Нью-Йоркське центральне училище, міністр торгівлі, граф С. Вітте, ім'я якого було присвоєно навчальному закладу.

У всіх навчальних закладах, де працював Р. Квітка, проводилась позашкільна робота, діяли гуртки: політичний, природознавства, української мови, драматичний і співів. За ініціативою Р. Квітки було встановлено шефство над військовою частиною, розпочалися ділові стосунки з Хортицьким, Нікопольським і Новомосковським педагогічними училищами. Завдяки зусиллям освітянина при педагогічному технікумі були відкриті: педагогічні лабораторії, дитячий садок, дослідницька школа, біологічна станція, педагогічний та краєзнавчий музеї; проводились екскурсії до Києва, Катеринослава, Асканії-Нової, на Дніпровські пороги.

Р. Квітка зробив свій внесок в українізацію підвідомчих йому шкіл. Він складав плани, слідкував за організацією їх виконання і домігся того, що 14 січня 1926 р. народний комісаріат освіти прийняв рішення щодо українізації педагогічних курсів.

Р. Квітка першим ініціював організацію в Олександрівському повіті Товариства українознавства та включення до навчальної програми шкіл предмета “україноведення”; читав доповіді про творчість Т. Шевченка та інших українських письменників. За його ініціативою було споруджено перший пам'ятник Великому Кобзарю в Олександрівську. Р. Квітка вважається першим істориком Олександрівського педагогічного технікуму. У 1928 р. за редакцією Р. Квітки опубліковано бюлетень “Два роки праці Запорізького педагогічного технікуму та його допоміжних установ”, в якому був автором розділу “Історичні відомості педагогічного технікуму”. Під його керівництвом на трирічних педкурсах було підготовлено 134 учителі, а в

педагогічному технікумі – 54.

Поділяючи твердження, що “вчителем школа стоїть”, Р. Квітка робив усе можливе для укомплектування викладацького складу всебічно розвиненими особистостями високої кваліфікації. Так, викладачами були: А. Батраченко – випускник Одеського університету, П. Куц – випускник Петербурзького політехнічного інституту, І. Граєвський – поліглот, який володів досконало окрім російської та української, ще чотирма давніми мовами (давньоєврейською, грецькою, латинською, старослов'янською) і 5-ма сучасними (болгарською, німецькою, польською, французькою і чеською), В. Позняк – талановитий фізик-методист, а згодом заслужений учитель України. За ініціативою Р. Квітки 6 грудня 1921 р. педагогічні курси були названі ім'ям М. Корфа.

**Висновки.** Упродовж останньої третини ХІХ – початку ХХ ст. під впливом плідної діяльності Миколи Олександровича Корфа сформувалася генерація нових, прогресивних освітан, таких, як М. Каришев, Р. Квітка, які у своїй діяльності прагнули не лише практично реалізовувати педагогічні ідеї й наукові концепції попередників, а й примножили їх власними педагогічними дослідженнями, практичною діяльністю, методичними працями. Об'єднання просвітницької роботи з науковою діяльністю зробило М. Каришева і Р. Квітку відомими земцями в середовищі прогресивних діячів то часу. Їх гуманістичні ідеї та широкомасштабна просвітницька діяльність дозволяє поставити їх в один ряд з прогресивними діячами народної освіти Олександрівського повіту Катеринославщини наприкінці ХІХ ст. – початку ХХ ст. – з М. Корфом, Д. Гнедіним, Я. Новицьким.

#### **Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Стаття не висвітлює всі аспекти питання творчого використання спадщини педагогів минулого, але дає можливість окреслити перспективи подальшої розробки механізмів упровадження досвіду земців-освітян на сучасному педагогічному ґрунті.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Веселовский Б. Б. История земства за сорок лет: в 4 т. / Борис Борисович Веселовский. – Т. 1. – СПб.: Из-во О. Н. Поповой, 1909. – 724 с.
2. Екатеринославская губерния: Труды местных комитетов о нуждах сельскохозяйственной промышленности. – Т. XII. – СПб.: Тип. Исыдора Гольдберга, 1903. – 285 с.
3. Лях С. Р. Словідь сільського інтелігента минулого століття [електронний ресурс] / Сергій Романович Лях – 38 с. – Режим доступу: [http://pokrlib.at.ua/spogadi\\_silskogo\\_inteligitna\\_minulogo\\_stolitnja.pdf](http://pokrlib.at.ua/spogadi_silskogo_inteligitna_minulogo_stolitnja.pdf).
4. Марутян Р. Р. Громадсько-просвітницька та наукова діяльність М. О. Каришева : дис. ... кандидата істор. наук : 07.00.07 / Рена Рубенівна Марутян. – Запоріжжя, 2001. – 193 с.
5. Отчет с 1-го мая 1893 г. по 1-е мая 1894 г. – Александровск, 1894. – 158 с.
6. Пуха И. В. Учитель, перед именем твоим / И. В. Пуха // Наш город. – Запорожье. – 1995. – 20 квітня.
7. Пуха И. В. Из страниц прошлого / И. В. Пуха // Запорізька правда. – 1989.

#### **Анотація**

У статті окреслені окремі структурні та змістовні напрямки позашкільної освіти, що розроблювались громадськими діячами та просвітниками М. Каришевим та Р. Квіткою. Визначено параметри освітньо-виховного простору земської школи та розглянуті питання впливу соціокультурних змін на прикладі організації інноваційних форм педагогічної діяльності послідовників М. Корфа.

**Ключові слова:** історіографічний аналіз, освітня діяльність земств, обов'язкове навчання, соціокультурні зміни, просвітницька діяльність, позашкільна освіта, земський гласний, товариство українознавства.

#### **Анотація**

В статье выделены отдельные структурные и содержательные направления внешкольного образования, которые разрабатывались общественными деятелями и просветителями М. Карышевым и Р. Квиткой. Определены параметры образовательно-воспитательного пространства земской школы и рассмотрены вопросы влияния социокультурных изменений на примере организации инновационных форм педагогической деятельности последователей Н. Корфа.

**Ключевые слова:** историографический анализ, образовательная деятельность земств, обязательное обучение, социокультурные изменения, просветительская деятельность, внешкольное образование, земский гласный, общество украиноведения.

#### **Summary**

Some structural and informative directions of extracurricular education which were developed by R. Kvitka and M. Karyshev have been characterized in the article.

The parameters of the teaching and educational area of county school have been defined; the question of the impact of sociocultural changes on the example of the organization of unique innovative forms of the pedagogical activity of M. Korf's followers has been studied.

**Key words:** historiographic analysis, educational activity of counties, compulsory education, socio cultural changes, educational activity, extracurricular education, county councillor, Society of Ukrainian country study.

### **УДК 37.014:78**

**С. Є. Лупаренко,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
**Л. В. Чернорук,**  
студент-магістр  
(Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди)

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ МУЗИЧНИХ ШКІЛ В СРСР (1950-1980 рр.)**

**Постановка проблеми.** Дитяча музична школа як частина соціуму є навчальним закладом, який не лише дає знання, уміння та навички в галузі початкової музичної освіти, але і за допомогою музично-навчальної діяльності впливає на світогляд дитини, її світовідчуття, загальну культуру. Весь педагогічний процес музичної школи спрямовується на гармонійний, морально-естетичний розвиток музичного смаку й індивідуальних пізнавальних потреб особистості.

Досвід усієї історії людства показує, що жодне суспільство, соціальна група і навіть особистість не може обійтися без музики. Музичні потреби кожного суспільства й окремої людини різноманітні, що добре видно з того, наскільки багатогранні виконувані музикою соціальні функції: перетворення світу, пізнання, спілкування, оцінка, а музичні потреби входять до кола загальнолюдських, і їх сформованість є показником культури та освіти будь-якого суспільства.

З огляду на це актуальним є питання дослідження розвитку музичної освіти загалом і організації роботи музичних шкіл зокрема в різні історичні періоди, адже це надасть змогу виявити позитивні моменти та

труднощі в здійсненні музичної освіти, можливості застосування педагогічного досвіду минулого на сучасному етапі розвитку освіти. Особливо цінним з цієї точки зору є період 1950-1980 рр., оскільки саме цей час характеризується детальним вивченням різних питань музичної освіти (уточнюються її мета, завдання; посилюється музично-педагогічна підготовка майбутніх учителів; розширюються програми музичних дисциплін) [1].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз стану наукової розробки досліджуваної проблеми дозволяє зробити висновок про те, що вченими розкрито різні аспекти проблеми організації роботи музичних шкіл. Основними напрямками досліджень є: розвиток музично-педагогічної освіти (Ю. Бекетова, Н. Головка, Г. Захарович, М. Ковзій, Д. Павлов, Т. Танько та інші), розвиток музичного мислення дітей (С. Мельничук та інші), формування творчих здібностей особистості засобами музичного мистецтва (Ю. Гуров, Г. Дідич, Г. Падалка та інші). Водночас питання організації діяльності музичних шкіл в СРСР протягом 1950-1980 рр. окремо не розглядалося, що і зумовило цей науковий пошук.

Дослідження є частиною програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**Мета статті** – розкрити особливості організації діяльності музичних шкіл у СРСР в 1950-1980 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Мета діяльності музичних шкіл протягом досліджуваного періоду підпорядковувалася загальній меті освіти – забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості, що реалізовувалось у навчальній, виховній, організаційній, методичній і громадській діяльності музичних шкіл. Ця мета конкретизувалася в низці завдань, а саме: прищеплення дітям любові до прекрасного, розвиток художнього мислення і любові до музичного мистецтва, виховання в дітей широкого світогляду тощо.

Основними документами, що впливали на розвиток музичних шкіл, були такі: постанова №2140 Ради Міністрів Союзу РСР від 30 квітня 1952 р. та постанова №1522 Ради міністрів Української РСР і ЦК КП(б)У від 22 травня 1952 р. “Про впорядкування мережі та затвердження типових штатів і посадових окладів працівників позашкільних установ Міністерства освіти”, які визначили типи позашкільних закладів [5]; постанова Секретаріату ЦК КПУ від 19 травня 1967 р. “Про стан і заходи з покращення роботи позашкільних дитячих установ республіки”, які визначали тематику й особливості проведення виховних заходів [4] тощо.

Характерною особливістю розвитку музичної освіти у визначений період став пошук шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу в закладах для дітей, у тому числі в музичних школах. Так, постановою Колегії Міністерства культури СРСР від 29 лютого 1968 р. “Про стан і заходи з покращення роботи дитячих музичних шкіл” [2]) були визначені такі напрями вдосконалення їх роботи:

1) піднесення загального рівня навчально-виховного процесу, якісної підготовки майбутніх виконавців і педагогів та забезпечення



всебічного й естетичного виховання дітей;

2) поліпшення рівня методичної роботи в музичних школах та урізноманітнення форм надання практичної допомоги викладачам цих шкіл;

3) поліпшення комплектування викладачів і учнів у всіх спеціальних класах і створення на цій основі різноманітних ансамблів, оркестрів, хорів;

4) подальше піднесення рівня проведення музичними школами суспільно-корисної роботи з естетичного виховання населення;

5) поширення мережі дитячих музичних шкіл і зміцнення їхньої матеріальної бази.

Однією з особливостей досліджуваного періоду було те, що провідним принципом у системі освіти було ідейно-комуністичне виховання, яке вимагало, щоб усі напрями розвитку народного господарства і народної освіти були підпорядковані єдиній політиці партії. Зокрема, навчальними програмами з музики досліджуваного періоду, була чітко визначена ідейно-комуністична спрямованість у викладанні предметів музичного циклу й використанні основного музичного репертуару. Для реалізації зазначеного принципу навчальними програмами музичних шкіл передбачалось ознайомлення, в основному, із творчістю радянських композиторів і їхніми пісенно-хоровими й інструментальними творами [1]. Водночас викладачі музичних шкіл прагнули урізноманітнити репертуар і збагачували його різними за характером і стилем творами українських і зарубіжних композиторів-класиків.

З метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу в музичних школах урізноманітнювалися організаційні форми навчання, серед яких були такі [2]:

- індивідуальні, що проводилися з метою індивідуальної вивчення матеріалу, підтягування учнів, які пропустили заняття з певних причин, спеціальної підготовки талановитих учнів та передбачали індивідуальну роботу над репертуарами, надання їм допомоги у складанні режиму дня тощо;

- групові (заняття у спеціальних групах), які проводилися з метою поглибленої роботи з талановитими учнями за вищими вимогами;

- масові, зокрема: репетиції, концерти в клубах, дитячих садках, школах, колгоспах, Будинках культури, Палацах піонерів, на підприємствах; творчі звіти; олімпіади; постановка дитячих опер ("Пан Коцький", "Коза-дереза" М. Лисенка, "Вовк та семеро козенят" Г. Компанійця, "Лисичка, Котик та Півник" К. Стеценка) і дитячих музичних вистав ("Майська ніч" М. Старицького); зустрічі з композиторами і музикантами; конкурси; культпоходи до театрів; лекції, семінари, бесіди, конференції з мистецько-естетичних тем; заняття в музичних лекторіях, кінолекторіях; випуск стінних і сатиричних учнівських газет ("Музикант", "Секунда", "Юні музиканти", "Дисонанс" тощо), музичних календарів (у них висвітлювалися різні питання життя країни та музичних шкіл); форми контролю за навчанням учнів музичних шкіл (фронтальне опитування, екзамени тощо).

З метою набору учнів до дитячих музичних шкіл їх викладачі були закріплені за загальноосвітніми школами і дитячими садками. Робота з організації прийому проводилася протягом навчального року в старших групах дитячих садків і в молодших класах середніх шкіл. Формами цієї

роботи стали: відвідування музичних занять, бесіди, концерти, демонстрація кінофільмів-опер, лекції тощо [2].

Особлива увага приділялась підготовці дітей до навчання в музичних школах. Зокрема, у низці музичних шкіл Львівської області протягом досліджуваного етапу були організовані заняття з дітьми дошкільного віку, так звані підготовчі групи, робота яких спрямовувалася на виховання звуковисотного ладового слуху, розвиток і зміцнення почуття ритму, прищеплення елементарних навичок хорового співу, знайомство з нотним письмом, розвиток музичної пам'яті, виховання уваги, творчої уяви і найпростішого аналізу в процесі прослуховування музичних творів. Серед форм і методів роботи з дошкільниками переважали: хоровий спів, заняття з ритміки, музичні ігри й танці [2].

Був також розширений профіль навчання в музичних школах. Якщо раніше в музичних школах діти навчалися за 2-4 спеціальностями і 75% загального контингенту складали учні класів фортепіано, баяна, акордеона, то протягом досліджуваного періоду навчання проводилося за 17-18 спеціальностями [3, с. 2]. Це дало змогу створити різноманітні ансамблі, оркестри і хори (зазвичай у школах працювали такі колективи: загальношкільний хоровий, ансамбль баяністів та акордеоністів, ансамбль скрипалів, оркестр народних інструментів, оркестр духових інструментів [2]). Значна увага приділялася також підвищенню їхнього виконавського рівня, розширенню концертної діяльності.

Окрім того, було створено стабільну систему з надання методичної та практичної допомоги районним музичним школам, унаслідок чого помітно зріс рівень навчання та якості підготовки дітей [3, с. 2].

Проведена робота і підвищена увага держави до проблем музичної освіти сприяли тому, що музичні школи були найбільшою ланкою серед мистецьких навчальних закладів. Так, за даними довідки про розвиток і стан музичної освіти Львівської області за 1972 р. "...географія сітки музичних шкіл охоплює всі райцентри області (крім м. Мостиська). У деяких районах є 2-3 музичні школи. ... У них навчаються 9045 учнів" [3, с. 1].

Разом із збільшенням кількості музичних шкіл приділялася увага створенню нормальних умов роботи навчальних закладів, а саме: розширювалися і добудовувалися приміщення для них, виділялися нові й додаткові; здійснювалися їх ремонт, реконструкція, електрифікація, оформлення, монтаж опалення; школи забезпечувалися навчальними і побутовими матеріалами, необхідним обладнанням і паливом (вугілля, дрова, торф) ("Більшість музичних шкіл забезпечені необхідним обладнанням та інструментами. Поліпшено комплектування нотно-книжкових бібліотек і фонотек" [3, с. 1]). У селах організовувалися музичні студії [2, с. 194].

Серед труднощів, які виникали в той час у музичних школах, були такі: недостатнє забезпечення підручниками, програмами, музичними інструментами, технічними засобами і приладами, необхідними для обладнання кабінетів музичної літератури та звукозапису; недостатня кількість музичних шкіл (наприклад, при наявності в м. Львові біля 65 тисяч учнів 1-8 класів загальноосвітніх шкіл та при нормі відкриття однієї музичної школи на 1,5-2 тисячі дітей цього віку в місті працювало всього 3 музичні

школи-семирічки, тобто в 10 разів менше, ніж треба); відсутність власних приміщень і нестача навчальної площі в деяких музичних школах [2; 3].

**Висновки.** Отже, протягом досліджуваного періоду музичні школи з'явилися практично в кожному районному центрі України. Склалася багатоступенева система, що передбачала безперервну освіту: від музичної школи та школи до середнього професійного навчання. Це вдало задовольняло пізнавальні потреби дітей, сприяло розвитку їхніх творчих здібностей, формуванню естетичної культури.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Ця стаття не висчерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними є дослідження позашкільної освіти в дорадянський і радянський періоди, напрямів удосконалення музичної освіти в різні періоди розвитку українського суспільства.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бекетова Ю. Теорія і практика музично-педагогічної підготовки учнів педагогічних училищ України (1945-1985 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Ю. Бекетова. – К., 2005. – 23 с.
2. Державний архів Львівської області (ДАЛО). Фонд Р 1338 – Управління культури Львівського облвиконкому. 1968-1980 рр. Оп. 1, справа 1400 – Довідки про стан навчально-виховної роботи дитячих музичних шкіл за 1970-1971 навчальний рік. 1970-1971. – 205 арк.
3. ДАЛО. Фонд 1338. Оп. 1, справа 1730 – Довідка про розвиток і стан музичної освіти області за 1972 рік. 1972 р. – 12 арк.
4. Державний архів Харківської області (ДАХО). Фонд Р 1606 – Харьковской Областной Совет Профессиональных союзов (Облпрофсовет) ВЦСПС. 1932-1937 гг. Оп. 8, дело 205 – Справки Облпрофсовета о состоянии внешкольной работы с детьми и подростками за 1967 год. Копии. 1967 г. – 38 арк.
5. ДАХО. Фонд Р 3858 – Харьковський облвиконком. 1932-1992 рр. Оп. 3, справа 2428 – Протокол № 17 засідання Виконавчого Комітету Харківської Обласної Ради Депутатів Трудящих. 1952 р. – 109 арк.

#### **Анотація**

Стаття присвячена дослідженню особливостей організації роботи музичних шкіл в СРСР протягом 1950-1980 рр. Розкрито мету діяльності музичних шкіл (забезпечення всебічного гармонійного розвитку дітей), завдання та напрями вдосконалення їх роботи (поліпшення рівня навчально-виховної і методичної роботи; посилення взаємодії музичних шкіл із громадськістю; поширення мережі музичних шкіл; зміцнення їхньої матеріальної бази). Визначено форми навчання в музичних школах (індивідуальні, групові, масові). Схарактеризовано результати та труднощі в організації роботи музичних шкіл.

**Ключові слова:** музичні школи, діти, напрями, форми.

#### **Аннотация**

Статья посвящена исследованию особенностей организации работы музыкальных школ в СССР в 1950-1980 гг. Раскрыты цель деятельности музыкальных школ (обеспечение всестороннего гармоничного развития детей), задания и направления усовершенствования их работы (повышение уровня учебно-воспитательной и методической работы; усиление взаимодействия музыкальных школ с общественностью; расширение сети музыкальных школ; улучшение их материальной базы). Определены формы обучения в музыкальных школах (индивидуальные, групповые, массовые). Охарактеризованы результаты и трудности в организации работы музыкальных школ.

**Ключевые слова:** музыкальные школы, дети, направления, формы.

#### **Summary**

The article is dedicated to the investigation of peculiarities of organization of musical schools activity in the USSR in the 1950<sup>th</sup>-1980<sup>th</sup>. The aim of activity of musical schools has been revealed. The aim is ensuring children's full harmonious development. The tasks and the directions of improvement of musical schools activity have been determined.

**Key words:** musical schools, children, directions, forms.

**В. В. Лучкевич,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка)

### **РОЛЬ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ АГЕНЦІЇ ФРАНКОФОНІЇ В ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Суспільно-економічні виклики сьогодення безпосередньо впливають на розвиток та реформування освітньої галузі України. Для створення ефективної основи конкурентоздатності країни на міжнародній арені слід брати до уваги світові інтеграційні й глобалізаційні процеси, які сприяють суспільно-економічній і культурно-освітній національній відкритості, а також розвиток інноваційних технологій, що дають вільний доступ до знань та будь-якої необхідної інформації. Відтак міжнаціональне науково-освітнє партнерство є ключовою ланкою у формуванні висококваліфікованих фахівців, здатних інтегруватися в міжнародний ринковий простір та взаємодіяти з представниками різних національних культур.

Університет як динамічна інституція повинен адекватно реагувати на трансформаційні зміни в суспільстві та бути включеним у процес розбудови світового співтовариства, а інтернаціоналізація університетської освіти повинна стати однією з його ключових ланок. Інтернаціоналізація в контексті вищої освіти сприяє підвищенню лідерських позицій університету в науково-культурному середовищі регіону, продуктивності його діяльності, орієнтації на транснаціональне виробництво, міжнародне співробітництво тощо. З огляду на це налагодження співпраці з міжнародними організаціями, які об'єднують академічні спільноти різних країн, дасть змогу більш ефективно реалізовувати міжнародні проекти, удосконалювати якість освітніх послуг, покращувати конкурентоспроможність на європейському рівні.

Особливості реформування української системи вищої освіти в умовах сьогодення розкрито в працях А. Алексюка, С. Іванова, Г. Калінічевої, В. Кременя [6], В. Лугового, В. Познаховського, Є. Тихомирової, Н. Шульги [11] та ін. Окремим аспектам інтернаціоналізації української університетської освіти присвячено дослідження В. Андрущенка [1], Н. Бриньова, Н. Булгакової [2], Б. Гола, Л. Пуховської, А. Сбруєвої [9], О. Сухомлинської, С. Широбокова. На функціонування та можливість реалізації деяких міжнародних програм та проектів в Україні (Темпус, Еразмус Мундус, Еразмус+, Горизонт 2020, Вишеградський фонд, DAAD – німецька академічна служба обмінів) звернено увагу таких науковців, як В. Захарченко, С. Кравцов, В. Луговий, Г. Новосад, Н. Самойленко [8], І. Совсун, Ю. Холін, Г. Хоружий [10]. Проте, як показує аналіз наукових джерел, проблема співпраці міжнародних університетських організацій з українськими вищими навчальними закладами в контексті інтернаціоналізації є недостатньо розробленою.

Відзначимо також, що в українській педагогічній науці практично відсутні дослідження організації та діяльності Університетської агенції Франкофонії.

**Мета статті** – проаналізувати структуру й організаційні засади Університетської агенції Франкофонії, виявити головні напрями її міжнародної діяльності в контексті інтернаціоналізації вищої освіти.

**Основний виклад матеріалу.** У сучасному освітньо-дослідницькому просторі інтернаціоналізація вищої освіти набирає все більшої ваги. Незважаючи на те, що цей процес не є новим для університетської спільноти (тут можна пригадати і мандрівних студентів XVI – XVII ст., які навчалися в університетах Парижа, Болоньї, Віттенберга, і період “холодної війни” між Заходом й СРСР з масовими потоками студентів з країн, що розвиваються; і міграцію молоді з постколоніальних країн до університетів метрополії), проте в умовах глобалізації розуміння цього явища дещо відрізняється. Звернемося безпосередньо до сучасної інтерпретації цього поняття з урахуванням освітньої складової.

Однією з перших, хто дав визначення поняттю “інтернаціоналізація вищої освіти”, була Джейн Найт, під яким вона розуміла процес інтеграції міжкультурних і міжнародних елементів в освітні, наукові й адміністративні функції навчального закладу [14, с. 8]. За кілька років це визначення розширилося, віддзеркалюючи невпинні глобалізаційні процеси. Так, в освітніх документах ЮНЕСКО знаходимо таке тлумачення: “Інтернаціоналізація є однією із форм, у яких вища освіта відповідає на можливості і проблеми глобалізації. Інтернаціоналізація охоплює багато питань, серед яких навчальні програми, процес викладання і навчання, дослідження, інституційні угоди, мобільність викладачів та студентів, різноманітні форми співробітництва та багато інших” [13]. Адаптуючи поняття “інтернаціоналізація вищої освіти” від сучасні тенденції університетської освіти, українська дослідниця О. Нітенко зазначає, що “вона повинна відповідати цілям та змісту Європейського простору вищої освіти, формування якого відбувається у трьох напрямках (рівнях). Перш за все, це співробітництво між університетами; другий напрям – міждержавне співробітництво, уособленням якого є Болонський процес; третій – наднаціональний процес, що відбувається на рівні і в рамках Європейського Союзу” [7, с. 206]. Підсумовуючи усе вищенаведене, можемо констатувати, що інтернаціоналізація вищої освіти має як зовнішні (міжнародна студентська, викладацька, адміністративна мобільність; міжнародні наукові гранти й стипендії), так і внутрішні (доступ до інформаційних ресурсів, уніфікація навчальних планів і програм, покращення якості навчання, експорт освітніх послуг) переваги.

Важливою складовою інтернаціоналізації вищої освіти є участь студентів і викладачів у міжнародних програмах і проектах, які спрямовані на підтримку фахівців різних галузей та оволодіння практичними знаннями з обраної спеціальності. На сьогодні в Україні діють такі великі міжнародні проекти і програми, як Еразмус, що дозволяє українським студентами пройти навчання в університетах європейських країн; ЄСПРІТ, завданням

якої є об'єднання навчальних закладів та наукових установ з метою створення і розробки нових інформаційних технологій; DAAD – стипендіальні програми Німецької служби академічних обмінів, яка організовує навчання і дослідження як німецьких студентів за кордоном, так й іноземних студентів у Німеччині та ін. Серед останніх слід виокремити й різноманітні стипендіальні програми та наукові проекти, що пропонуються Університетською агенцією Франкофонії (l'Agence universitaire de la Francophonie).

Зупинимося більш детально на аналізі структури й напрямів діяльності цієї Агенції. Університетська агенція Франкофонії – мережа університетів, які є повністю або частково франкомовними, головною метою якої є створення й розвиток міжнародної франкомовної академічної спільноти. На сьогодні Агенція об'єднує понад 800 вищих навчальних закладів з різних країн світу, в яких французька мова використовується для навчання та наукових досліджень. Відповідно до Хартії франкофонії, підписаної в Дакарі в 1989 році, Університетська агенція Франкофонії, яка тоді мала назву Асоціація університетів з частково або повністю французькою мовою (l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française), стала безпосереднім оператором Міжнародної організації франкофонії (МОФ) з питань вищої освіти та наукових досліджень. У 1998 році на саміті МОФ у Бейруті Асоціацію університетів з частково або повністю французькою мовою було перейменовано на Університетську агенцію Франкофонії для кращого вираження її завдань та статусу в організації. З цього часу головними напрямками діяльності Агенції стають: асоціація та університетська співпраця між вищими навчальними закладами та науковими інститутами, де використовується французька мова для навчання, роботи чи спілкування; виконання свого завдання як оператора Саміту (конференції) франкофонії в галузі вищої освіти на наукових досліджень [15].

Університетська агенція Франкофонії складається з постійних й асоційованих членів. Постійними членами є представники університетів, інститутів, наукових центрів та інших вищих навчальних закладів, де навчання проводиться у більшій мірі французькою мовою (крім спеціальності французька філологія). Асоційованими членами можуть стати вищі навчальні заклади, в яких є хоча б одна кафедра, секція чи відділення французької мови, де нею користуються як робочою та можуть проводити інтернаціональну співпрацю з Агенцією [15].

Інституційними органами Університетської агенції Франкофонії є: генеральна асамблея, президент, асоціативна рада, адміністративна рада і бюро, наукова рада, ректор. Кожна ланка має свої функції, права та обов'язки і підпорядковується генеральній асамблеї, до якої входять представники постійних членів Агенції. Очолює генеральну асамблею президент, який може скликати асоціативну й адміністративну ради та вирішувати з її представниками нагальні проблеми. У повноваження асоціативної ради входять вирішення фінансових питань, вступу нових членів Агенції, пошук ресурсів для забезпечення функціонування регіональних бюро, зв'язки з нефранкомовними університетами та ін.

Принагідно зауважимо, що у 2013 році ректор Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця В. Пономаренко вперше в історії українських університетів був обраний до асоційованої ради Університетської агенції Франкофонії з мандатом до 2017 року [3]. Адміністративна рада вповноважена обирати ректора, керівників регіональних бюро, корегувати план засідань ради, бюджет Університетської агенції Франкофонії на наступний рік, співпрацювати з різними інстанціями МОФ у питаннях вищої освіти та наукових досліджень, щорічно публікувати звіти про фінансову й адміністративну діяльність, відкривати регіональні бюро, створювати комісії, формувати делегації тощо. У випадках швидкого реагування на певні нагальні проблеми обирається бюро, яке виконує ті ж функції. Наукова рада є консультативним органом, яка визначає наукову політику Агенції та відповідає за академічну якість програм. Ректор є виконавчим директором Університетської агенції Франкофонії, який наймає та керує персоналом, відповідає за фінансові витрати.

Штаб-квартира Університетської агенції Франкофонії розміщена в Монреалі (Канада), ректорат – у Парижі (Франція). Також Агенція має дев'ять регіональних бюро, які мають власні підрозділи та сорок сім цифрових франкофонних кампуси – інформаційний простір, що сприяє в навчанні та самоосвіті студентам і викладачам вищих навчальних закладів, які долучилися до діяльності Агенції [12, с. 101]. Головне завдання кампусів – забезпечення необхідними педагогічними матеріалами та передовим технічним обладнанням університети-партнери для того, щоб модернізувати викладання французької мови та дисциплін французькою мовою. Вони також є важливим засобом функціонування дистанційної освіти, яку нині активно провадить Агенція.

Згідно зі статутом Університетської агенції Франкофонії, вона керується такими принципами, які становлять основу діяльності та забезпечують ефективність її функціонування:

- Франкофонія – це організація, що сприяє різноманіттю культур і мов, базується на взаємоповазі, діалозі культур, демократії та рівності між чоловіками й жінками;
- французька мова як спільна мова Франкофонії є ключовим засобом освітньої та наукової співпраці, що дозволяє досягнути все багатство світового прогресу та людських знань;
- багатостороння політика співпраці та спільного розвитку, яку проводить Франкофонія, є значним внеском в ефективну діяльність університетів та наукових інституцій, які поширюють знання та сприяють людському прогресу, що й складає головний напрям цього проєкту;
- за цих умов, спільна мова полегшує розуміння та сприяє плідній науковій та освітній співпраці [15].

З цих положень можемо зрозуміти, що важливою передумовою інтернаціонального співробітництва та ефективної міжнародної діяльності вітчизняних вищих навчальних закладів є викладання / вивчення спільної мови. У цьому напрямі діяльність Університетської агенції Франкофонії базується на організації мовних курсів для студентів-початківців й

адміністративного персоналу, курсів для вдосконалення мовних навичок студентів і викладачів; сприянні академічної мобільності; розвитку докторських програм тощо.

Університетська агенція Франкофонії будує свою діяльність у чотирьох напрямках: сприяння в підготовці кадрів шляхом підвищення мобільності студентів і викладачів, які здобувають корисні практичні навички; полегшення вступу до мережі дослідників, команд, лабораторій та їх підрозділів; підтримка інституцій на шляху їх модернізації управлінського апарату; здійснення свого внеску в міжнародну репутацію університету і франкомовного наукового співтовариства. Зазначимо, що у 2005 році Донецький національний технічний університет першим в Україні став членом Університетської агенції Франкофонії. Це дало змогу студентам університету доповнити українську освіту французькою підготовкою з суміжних галузей (мова, культура країни, менеджмент, соціальні та технічні дисципліни) та отримати диплом інженера французького університету [4]. Окрім того, слід додати, що академічні мобільні обміни сприяють й особистісному розвитку. Зокрема вони виявляють здатність особистості до міжкультурного спілкування; уміння визнавати прогалини в знаннях, які немінучі для людини, що сформувалася в умовах однієї національної культури; уміння дізнаватися необхідну інформацію; здатність до порівняльного аналізу тощо.

**Висновки.** На сьогодні Університетська агенція Франкофонії – одна з найбільших міжнародних університетських асоціацій, діяльність якої триває понад п'ятдесят років. Базуючись на асоціативних засадах, Агенція розширює поле своєї діяльності за рахунок університетів-партнерів, де викладаються певні дисципліни французькою мовою. Відтак ключова роль при вступі до Агенції відводиться знанню французької мови як спільної для організації та проведення наукової й освітньої діяльності. До її пріоритетних напрямів слід віднести налагодження прямого міжнародного співробітництва між університетами-партнерами, поповнення новітніми знаннями й інформаційними технологіями своїх регіональних представників, фінансова й правова підтримка міжнародних проєктів, академічна мобільність, підвищення рівня володіння французькою мовою. Усі ці напрями є вагомим механізмом у розвитку інтернаціоналізації вищої освіти, покращенні якості освітніх послуг та наукових досліджень, підвищенні рівня іншомовної підготовки.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо більш глибоке вивчення діяльності регіональних представництв Університетської агенції Франкофонії передусім у Центральній та Східній Європі (Бухарест), Західній Європі (Брюссель) та можливість використання їх досвіду в Україні.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Академічна мобільність: проблема реалізації в Україні і в світі / В. Андрущенко, В. Молодиченко // Вища освіта України. – 2010. – № 1. – С. 34–42.
2. Булгакова Н. Б. Вища освіта і Болонський процес. Педагогіка вищої школи: [навч.-метод. посіб.]. / Н. Б. Булгакова. – К. : НАУ-друк, 2009. – 84 с.
3. Генеральна асамблея Університетської агенції з франкофонії приймала делегацію від ХНЕУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.hneu.edu.ua/articles/profile/386>



4. Інститут міжнародного співробітництва [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.logos.biz.ua/proj/donntu/online/260.htm>
5. Красовська О. Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору [Електронний ресурс]. / О. Ю. Красовська. – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vamsu\\_econ/2011\\_2/Kras\\_ka.htm](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vamsu_econ/2011_2/Kras_ka.htm).
6. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
7. Нітенко О. В. Інтернаціоналізація вищої освіти як фактор розвитку університету / О. В. Нітенко // Освітлогічний дискурс (Електр. наук. фах. вид.). – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – № 2 (10). – С. 205–216. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/249#.VbDKKeKTmko>
8. Самойленко Н. Б. Международное сотрудничество в области образования / Н. Б. Самойленко // Горизонты образования. – 2011. – № 1. – С. 124–128.
9. Сбруева А. А. Інтернаціоналізація вищої освіти: сутність поняття та системні зміни парадигми / А. А. Сбруева // Педагогічні науки. – Суми : СумДПУ, 2001. – С. 157–167.
10. Хоружий Г. Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти: автореф. дис. ... докт. філос. наук / Г. Ф. Хоружий. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. – 32 с.
11. Шульга Н. Д. Розвиток освіти України: стратегія, мета, принципи / Н. Д. Шульга // Економіка та держава. – 2013. – № 2. – С. 48–50.
12. Cerquiglini B. L'Agence Universitaire de la Francophonie, ou la solidarité des intelligences / Bernard Cerquiglini // Synergies. – 2011 – № 7. – P. 99–102
13. Higher Education in a Globalized Society. UNESCO Education Position Paper. – UNESCO, 2004. – 28 p.
14. Knight J. Internationalization of higher education in Asia Pacific countries / J. Knight, H. de Wit. – Amsterdam: EAIE, 1997. – 186 p.
15. Statuts de l'Agence universitaire de la Francophonie. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.auf.org/auf/textes-de-reference/documents-institutionnels>

#### **Анотація**

Статтю присвячено актуальній проблемі інтернаціоналізації сучасної вищої школи крізь призму діяльності Університетської агенції Франкофонії, яка сприяє налагодженню міжнародного співробітництва між університетами-партнерами. Значну дослідницьку увагу звернено на аналіз структури, організаційних засад, мети та завдань Університетської агенції Франкофонії, виявлення основних напрямів її міжнародної діяльності.

**Ключові слова:** інтернаціоналізація, вища освіта, Університетська агенція Франкофонії, міжнародна співпраця, академічна мобільність.

#### **Аннотация**

Статья посвящена актуальной проблеме интернационализации современной высшей школы через призму деятельности Университетского агентства Франкофонии, которое способствует налаживанию международного сотрудничества между университетами-партнерами. Значительное исследовательское внимание обращено на анализ структуры, организационных основ, целей и задач Университетского агентства Франкофонии, выявление основных направлений его международной деятельности.

**Ключевые слова:** интернационализация, высшее образование, Университетское агентство Франкофонии, международное сотрудничество, академическая мобильность.

#### **Summary**

The article is devoted to the issue of internationalization of modern high school through the prism of the activity of Francophone University Agency, which facilitates the international cooperation between partner universities. A considerable research attention has been paid to the analysis of the structure, organizational principles, goals and objectives of Francophone University Agency, to the identification of the main directions of its international activities.

**Key words:** internationalization, higher education, Francophone University Agency, international cooperation, academic mobility.

**Г. В. Матюха,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
**М. О. Карпінська,**  
студентка  
(Мелітопольський державний педагогічний  
університет ім. Б. Хмельницького)

### **ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ**

**Постановка проблеми.** Проблема вивчення педагогічних інновацій є не новою. Цьому питанню присвячені праці А. Берікханової, І. Дичківської, С. Сисоєвої та ін. [1; 3; 8]. Проте спостереження за навчальним процесом з англійської мови в основній школі доводить, що питання застосування педагогічних інновацій у викладанні зазначеної дисципліни ще викликає багато питань та труднощів у учителів-практиків. Навчання іноземної мови як засобу спілкування набуває особливої значущості в сучасній школі. Основною метою в навчанні іноземних мов є формування і розвиток комунікативної компетентності школярів, практичне оволодіння іноземною мовою. Тому однією з найважливіших проблем у навчанні іноземних мов на сучасному етапі є вибір найбільш ефективних методів, прийомів, форм і засобів навчання.

**Аналіз основних досліджень і публікацій** довів, що сучасні зміни в суспільних відносинах та засобах комунікації (використання нових інформаційних технологій) вимагають формування комунікативної компетенції та вдосконалення філологічної підготовки учнів. Здатність школярів обмінюватися думками в різних ситуаціях у процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування, правильно використовувати при цьому систему мовних і мовленнєвих норм – це вимога часу. Тому основним призначенням іноземної мови в загальноосвітніх навчальних закладах є формування іншомовної комунікативної компетенції учнів. Її сформованість надасть можливість школярам здійснювати іншомовне міжособистісне й міжкультурне спілкування з носіями мови. Є. Палат вважає виховний аспект сучасного навчання невід'ємною частиною навчального процесу. Саме освітні технології передбачають виховання в учнів необхідних якостей зрілої особистості [7].

Під “інновацією” науковці [3; 7] розуміють нововведення, новизну, зміну традиційного на нове. Введення чогось нового вкладається в поняття “інноваційний процес”. Цей процес спрямований на підвищення рівня освіченості особистості, що уможливорює досягнення нею максимальної успішності під час повноцінної участі в житті суспільства [1, с.16].

Нововведення або інновації стали предметом широкого вивчення, аналізу та впровадження в навчальний процес. Це результат наукових пошуків, адже будь-яка професійна діяльність людини потребує вдосконалення і пов'язана з передовим педагогічним досвідом не лише окремих учителів, а й цілих колективів. Процес упровадження

інноваційних технологій не є стихійним, він весь час аналізується, коригується і потребує постійного управління.

Входження України у світове співтовариство, різні процеси, що протікають у різних сферах життя людей, визначають проблему міжкультурного спілкування, взаєморозуміння його учасників, що належать до різних культур і етнічних груп. Все це вимагає перегляду як загальної методології навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах, так і зміни конкретних методів і прийомів, тобто оновлення концепції навчання, перегляду теоретичних досліджень та практичних надбань у викладанні іноземних мов.

Інновації в педагогічному процесі означають введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності вчителя й учня з метою удосконалення останнього та отримання кращих результатів. Метод має місце при систематичному повторенні одних і тих самих форм і способів роботи для успішного вирішення циклічно повторюваних завдань навчального процесу. Методи навчання вважають одним з найважливіших компонентів системи навчання. Застосування відповідних методів сприяє досягненню поставленої мети, вирішенню визначених завдань, реалізації наміченого змісту, наповненню процесу навчання пізнавальною діяльністю [5].

Разом із еволюцією методів розвивалося й саме поняття “метод навчання” як у вітчизняній науці, так і в зарубіжних теоріях викладання та вивчення мов. На сьогодні однастайності у визначенні цього поняття у науковій літературі немає.

У сучасній зарубіжній літературі терміну “метод” відповідає одночасно і термін “method” (з англійської “метод”), і термін “approach” (з англійської “підхід”). Деякі посібники для вчителів використовують термін “методологія” і розглядають лише процес навчання.

У вітчизняній методиці термін “метод” часто відповідає терміна “прийом” в методиці інших країн і позначає окремі педагогічні вчинки чи дії, спрямовані на навчання учнів конкретного мовного явища чи виду мовленнєвої діяльності (метод навчання фонетики або граматики, метод навчання діалогічного мовлення тощо) [2, с. 23].

Викладене вище переконує в тому, що в українській методиці метод навчання визначають як складне, багатоаспектне педагогічне явище, яке разом із системою засобів та організаційних форм навчання складає технологію.

Готовність педагогів до впровадження інноваційних методів формується в процесі їх залучення до інноваційного пошуку, дослідно-експериментальної роботи. Участь у дослідно-експериментальній роботі сприяє становленню й розвитку майстерності педагогів, вдосконалення їх професіоналізму [1].

**Проблемою залишається** доцільне застосування інноваційних методів та прийомів, форм та засобів (технологій) у навчальному процесі з іноземних мов та їх поєднання з ефективними традиційними методами, прийомами, формами та засобами навчання задля досягнення

максимального успіху учнів в оволодінні іншомовним навчальним матеріалом.

**Метою статті** є обґрунтувати дієвість використання педагогічних інновацій у навчанні іншомовного матеріалу та видів іншомовного мовлення, можливість і доцільність їх поєднання з традиційною методикою навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Навчання іноземних мов не можливе без використання мультимедійних засобів навчання. Вони надають можливість ілюструвати процес спілкування англійською мовою, наближують штучне іншомовне середовище до реальних умов функціонування досліджуваної мови та культури, сприяють зануренню учнів у створене середовище, спонукають до самостійного (що є дуже важливим) вирішення проблем виучуваною мовою.

Крім зазначених переваг використання мультимедійних засобів навчання на уроках іноземної мови, слід підкреслити яскравість подачі матеріалу, що сприяє залученню в процес його сприйняття та розуміння всіх психологічних подразників: зору, слуху, уяви, мислення, а відтак – кращого його запам'ятовування.

Використання мультимедійних засобів навчання на практиці (викладання англійської мови в основній школі міста Мелітополя) полегшило сприйняття учнями навчального матеріалу, підвищило їх мотивацію до участі у виконанні навчальних завдань й активізувало школярів, чим сприяло покращенню результатів навчання. Найголовнішою перевагою доцільності використання мультимедійних засобів навчання на уроках англійської мови була висока оцінка учнів та їх бажання працювати за допомогою цих засобів.

XXI століття – це століття інформатизації. Воно вносить свої корективи в традиційне викладання іноземних мов. Використання комп'ютерних технологій у навчанні розкриває нові можливості школярів. Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники, як Є. Полат, Є. Дмитреєва, С. Новіков, Т. Поліпова, Л. Цвєткова та інші [7].

Ми переконані, що сфера застосування комп'ютерних технологій у навчанні іноземної мови є надзвичайно широкою. Їх можна ефективно використовувати для ознайомлення учнів з новим навчальним матеріалом, зразками висловлювань, як джерело інформації та засіб контролю знань, навичок і умінь школярів.

Під час викладання англійської мови в п'ятих-шостих класах загальноосвітньої школи ми використовували комп'ютер і комп'ютерні технології дуже часто. Ефективними, на наш погляд, були такі види діяльності, як фонетичне опрацювання нової лексики (озвучення слів і словосполучень, лексичні ігри), презентації, схеми і таблиці (часто з анімацією) з пояснення граматичного матеріалу, контроль засвоєння учнями граматичних структур (граматичні тести), аудіювання групове й індивідуальне, читання текстів англійською мовою з використанням варіанту озвучення та перекладу, якщо це є необхідним (аудіокнига), велика кількість відеоматеріалів для подальшого обговорення в

монологічній і діалогічній формах, безліч ігор на засвоєння лексичного і граматичного матеріалу та ін. Використання вищезазначених видів діяльності за допомогою використання комп'ютера сприяли зацікавленню учнів у навчальній діяльності, залученню до активної співпраці, інтенсифікації навчального процесу і, як результат, підвищенню успішності і якості навчання.

Окрему увагу слід приділити використанню Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови. Можливості використання мережі Інтернет безмежні. Глобальна мережа Інтернет сприяє отриманню будь-якої інформації, необхідної учням і вчителям.

На уроках англійської мови за допомогою Інтернету ми вирішували цілий ряд методичних завдань: формували навички та вміння ознайомлювального читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювали технічні навички письма та писемного мовлення школярів, тренуючи учнів у написанні повідомлень та листів англійською мовою своїм однокласникам; збагачували словниковий запас учнів, використовуючи перекладачі та друковані тексти. Усі ці форми використання Інтернету на уроках англійської мови формували в школярів мотивацію до вивчення англійської мови, викликали інтерес і бажання працювати. Відпрацьований таким чином матеріал засвоювався учнями набагато краще, що підтвердили контрольні зрізи знань, навичок і вмінь школярів.

Крім того, наша робота була спрямована на розширення кругозору школярів, налагодження зв'язків і контактів не лише зі своїми однокласниками, але й однолітками в англомовних країнах. Володіння навичками використання Інтернет-ресурсів надасть можливість учням у майбутньому брати участь у тестуванні, конкурсах, вікторинах, олімпіадах, що організовуються через мережу Інтернет, чатах та on-line конференціях і т.д.

Отримані під час роботи результати власної педагогічної діяльності переконали в тому, що застосування Інтернет-технологій на заняттях з іноземної мови є ефективним чинником як для розвитку мотивації учнів до вивчення цієї мови, так і для розвитку іншомовних навичок і вмінь школярів, адже байдужих на уроці не було.

Важливим сучасним методом ефективного навчання іноземних мов школярів є проектна методика. Метод проектів вирішує низку педагогічних цілей:

1) розвиває креативність, ініціативність, творчу думку школярів та їх готовність працювати, надає можливість учням почуватися впевненими в своїх силах особистостями;

2) формує навички самостійного опрацювання різних джерел інформації, виокремлення проблемних питань та їх сплановане розв'язання, прогнозування очікуваного результату;

3) для вирішення пізнавальних і практичних питань школярі починають користуватися опанованими знаннями, налагоджують контакти з оточуючим їх середовищем; їх успішна діяльність стає стимулом для подальшого самовдосконалення;

4) виконуючи проекти, практично налаштовані школярі набувають комунікативних вмінь у ході виконання колективної роботи, демонструють різноманітні таланти і здібності;

5) досвід проектування, теоретичні знання і сформована культура спілкування стануть корисними учням у подальшій самореалізації на життєвому шляху [4, с. 23; 6, с. 245].

У сучасній школі найбільшого поширення набули такі типи проектів, як творчий, який передбачає розв'язання проблемних творчих питань і підпорядковується інтересам учасників проекту; ігровий, який має чітку структуру, прогнозований результат; інформаційний, що передбачає критичний аналіз літературних джерел та інформації та його презентацію.

За кількістю учасників шкільні проекти передбачають індивідуальну участь школярів, групову та колективну. Власна практика переконала нас у тому, що найбільш популярними серед учнів основної школи виявилися такі форми презентації: казка, рольова гра, стіннівки, буклети, випуск газет на одну з тем, вікторини, проведення вечірок (концертів, вистав, свят), інтерактивна гра "інтерв'ю", слайд-шоу з мовленнєвим супроводом.

Під час застосування проектної методики в сьомих-восьмих класах основної школи ми дотримувалися певного алгоритму дій.

Беручи до уваги рекомендації В. Кукушкіної з організації проектної роботи на уроці [6], ми пропонували учням теми проектів, враховуючи їх мовленнєві можливості, потреби й інтереси, їх здібності та вікові й індивідуальні особливості як з метою поглиблення знань школярів або класу в цілому, так і диференціації навчально-виховного процесу. Також, орієнтуючись на власні творчі, пізнавальні і прикладні інтереси, деякі теми проектів пропонували й учні [6, 239-240].

Для оцінки результативності проектної діяльності, керуючись сучасними науковими здобутками [4, с. 24], ми разом з учнями розробили критерії, пріоритетними з яких визначили: актуальність і важливість проблеми, її практичне застосування, результативність і перспективність, самостійність школярів у реалізації проекту, креативність та науковий пошук вирішення проблемного питання; доцільність проведеної роботи та ін.

Швидкої популяризації сьогодні набувають інтерактивні методи навчання. Особливо вагомим є їх використання в навчанні іноземних мов, адже ця міжособистісна діяльність залучає всіх учасників навчального процесу до спілкування між собою. Інтерактивні методи встановлюють тон і робочий стиль роботи класу, знімають напругу, допомагають школярам почуватися впевнено й ініціювати висловлювання, мотивують учнів до активної участі у навчально-виховному процесі. Серед проаналізованих інтерактивних методів ми виокремили "Icebreaker Activities"[9]. Їх сутність полягає в розробці карток з 20 проблемних питань з теми, що вивчається. Ці картки передбачають внесення відповідей декількох респондентів (схожих на інтерв'ю). Завданням учнів є обрати партнерів, отримати відповіді на ці запитання і повідомити клас про них. Поки школярі збирають необхідну інформацію, вони самі стають респондентами інших. З метою зняття труднощів у реалізації інтерактивної методики цієї роботи може передувати повідомлення вчителем зазначених у картках питань,

обговорення деяких (найбільш важких) з них, моделювання учнями можливих відповідей.

Для економії часу уроку й організації інтенсивної мовленнєвої практики разом із спеціальними питаннями ми пропонували загальні, які передбачали внесення лише відповідей “так” чи “ні”. Проте “Icebreaker Activities” можна використовувати і для розвитку писемного мовлення, коли учням пропонують написати есе за зібраною інформацією. Звичайно, така робота спочатку проводиться на уроці зі всіма учнями відповідно до вимог написання есе. Далі учні отримують завдання провести опитування людей з власного оточення (батьків, друзів тощо) й обґрунтувати їх відповіді у формі есе. У нашій практиці учні на уроці зачитували чи розповідали усно свої твори.

Особливо корисним цей метод є у випадку, коли учні не знають один одного (мовний табір, курси тощо). Тоді питання розробляються таким чином, щоб отримані відповіді надавали якомога більшу інформацію про особу, якій пропонують ці питання. Наведемо приклади питань для першого знайомства учнів: Can you play a musical instrument? What is your favourite Ukrainian food? Who is your favourite singer? What is your hobby? What do you think is the biggest problem of the world? та багато інших. Як бачимо, питання різноманітні і спрямовані на отримання не лише інформації про особу, але й про її думку щодо проблем оточення.

Використовуючи інноваційні методи навчання іноземних мов у загальноосвітній школі, не можна нехтувати традиційними методами, які підтвердили свою практичність й ефективність. Ми переконані, що метод гри, зокрема рольової, ніколи не втратить популярності в навчально-виховному процесі з іноземної мови. Рольова гра створює умови, наближені до життєвої ситуації. Виконуючи ролі, школярі вчаться поводитися відповідно обставин вступати в процес комунікації, використовуючи доцільні мовленнєві засоби. Використовуючи рольові ігри на уроках англійської мови в основній школі, ми надавали учням можливість самостійно обирати ролі, інтерпретувати їх за власним баченням, будувати репліки на основі навчального матеріалу, що вивчається, проте самостійно конструювати їх.

Дидактичні ігри відіграють дуже важливу роль у вивченні іноземної мови. Їх можливості є безмежними в навчанні мовного (лексичного, граматичного і фонетичного) матеріалу й формуванні технічних навичок письма і читання. Дидактичні ігри бувають індивідуальні, парні й групові. Їх можна проводити на будь-якому етапі уроку. За допомогою цих ігор можна не лише тренувати учнів у використанні мовного і навіть мовленнєвого матеріалу, але й перевірити його засвоєння. З власного досвіду знаємо, що найбільш популярними є чайнворди, кросворди, ребуси, лото, парні картинки, тощо. Саме їх ми і застосовували на уроках англійської мови у 5-7 класах для засвоєння школярами лексики і граматики англійської мови.

Така форма проведення уроку англійської мови (або його фрагменту), як екскурсія є не новою в практиці викладання іноземних мов. Проте вона є дуже ефективною у вивченні певних тем курсу. Під час вивчення тем “Школа”, “Місто”, “Подорож до музею” тощо ми

використовували форму екскурсії в реальних умовах. Ця практика продемонструвала учням реальну значущість знання іноземної мови, адже подібну екскурсію вони можуть провести англійською мовою для іноземців, що мотивує на подальше вивчення мови.

**Висновки.** Викладене вище переконує в тому, що спрямовуючи викладацьку діяльність на реалізацію основної мети навчання іноземної мови в загальноосвітній школі – формування і розвиток комунікативної культури школярів, навчання практичного оволодіння іноземної мови – вчителі мають чітко уявляти завдання, що постають перед ними. Вони полягають у створенні необхідних умов практичного оволодіння мови для кожного школяра, виборі таких методів навчання, які б дозволили кожному учню якомога краще продемонструвати свою креативність, максимально реалізувати свій мовний і мовленнєвий потенціал, проявити найбільшу активність, залучатися до пізнавальної діяльності в процесі навчання іншомовного спілкування. Сучасні педагогічні технології такі, як навчання в співпраці, проектна та інтерактивна методики поряд з інформаційними технологіями та Інтернет-ресурсами допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують його результативність, вмотивовують школярів на активне вирішення навчальних завдань.

Застосування інноваційних технологій на уроках англійської мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Беріханова А. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до використання сучасних педагогічних технологій [Текст] / А. О. Беріханова // Вісник вищої школи Казахстану. – 2003. – №3. – С. 51-55.
2. Витлин Ж.Л. Еволюція методів обучения иностранным языкам в XX веке / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23-29.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. — К. : Академвидав, 2004. – 218 с.
4. Киселиця Л. Проектні технології – основа виховної системи / Л. Киселиця // Рідна школа. – 2007. – № 10. – С. 23-24.
5. Конышева А. В. Английский язык. Современные методы обучения / А. В. Конышева. – Минск : ТетраСистемс, 2007. – 352 с.
6. Метод проектов // Пед. технологии: учеб. пособ. / под. ред. В.С. Кукушкина. – М. – Ростов Н/Д, 2006. – С. 237-248.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие [для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр "Академия", 1999. – 224 с.
8. Сисоева С. О. Творчий розвиток особистості в процесі неперервної професійної освіти / С. О. Сисоева // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. ; за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – у 2 ч. – Ч.1. – К., 2001. – 160 с.
9. Porcaro J. W. Interactive Icebreaker Activities with Follow-Up Functions / James W. Porcaro// TESOL journal. – Vol. 11. – No. 2. – Virginia, 2002. – P. 36-37

#### Анотація

Статтю присвячено питанню використання педагогічних інновацій у викладанні англійської мови в основній школі. Проаналізовано теоретичні дослідження й практичні розробки, присвячені педагогічним інноваціям. Окрему увагу приділено опису найбільш ефективних інноваційних методів навчання іноземної мови, зокрема мультимедійним засобам навчання, інтерактивним методам, методу "Icebreaker Activities", Інтернет-ресурсам, методу проектів. Визначено найбільш дієві традиційні методи навчання – гра та екскурсія.

**Ключові слова:** педагогічні інновації, метод, навчання, англійська мова.



**Аннотация**

Статья посвящена использованию педагогических инноваций в преподавании английского языка в основной школе. Проанализированы теоретические исследования и практические разработки, посвящённые педагогическим инновациям. Особое внимание уделено описанию наиболее эффективных инновационных методов обучения иностранному языку: мультимедийные средства обучения, интерактивные методы, метод "Icebreaker Activities", Интернет-ресурсы, метод проектов. Определены наиболее эффективные традиционные методы обучения – игра и экскурсия.

**Ключевые слова:** педагогические инновации, метод, обучение, английский язык.

**Summary**

The article is devoted to using of pedagogical innovations in the process of teaching English at secondary school. Theoretical research and practical works devoted to pedagogical innovations have been analysed. Special attention is given to the description of the most effective innovative methods of teaching foreign languages, including: multimedia learning tools, an interactive method, "Icebreaker Activities" method, on-line resources, a project method. The most effective traditional teaching methods, such as a game and an excursion have been determined.

**Key words:** pedagogical innovation, method, learning English.

**УДК 37(477)(09):376.36**

**Г. М. Мицик,**

аспірант

(ДВНЗ "Запорізький національний університет")

**ЛОГОПЕДИЧНА ОСВІЧЕНІСТЬ ТА ЇЇ МІСЦЕ В СТРУКТУРІ КОРЕКЦІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ В СІЛЬСЬКІЙ МІСЦЕВОСТІ**

**Постановка проблеми.** В останні роки простежується тенденція до зростання кількості дітей з вадами розвитку, зумовленими різними чинниками. Суттєвий відсоток серед них займають діти з мовленнєвими дефектами, що, в свою чергу, вимагає необхідності надання їм спеціалізованої фахової допомоги.

З урахуванням того, що у більшості такі діти знаходяться в родинному колі, не останню роль у подоланні недуги мають відігравати їхні батьки. У мовному розвитку дитини, своєчасній корекції мовленнєвих порушень її слід визнавати одну із провідних, адже батьки є першими вчителями дитини.

Однак такою роль батьків може бути лише за умови їх педагогічної спроможності або ж, по-іншому, педагогічної компетентності, тобто, коли вони здатні розуміти потреби дітей, раціонально спрямовувати свої зусилля і засоби на вміння бачити перспективи розвитку дитини.

На основі результатів наукових розробок у другій половині ХХ ст. у педагогіці виокремився новий напрямок, метою якого стало обґрунтування необхідності отримання дорослими певних педагогічних навичок, які вони могли б застосувати в процесі виховання своїх дітей [10, с. 109]. На переконання Т. Харламової, на формування педагогічних здібностей батьків, їхню готовність до педагогічної діяльності в сім'ї впливають багато факторів. Однак без спеціального навчання, як вважає дослідниця, стати педагогом-батьком досить складно [6, с. 62]. І з цим дійсно важко не погодитися.

Уявлення батьків про вікову динаміку розвитку дитини, самоцінність

періоду дошкільного дитинства, основні завдання виховання – це ті компоненти, які формують їх педагогічні знання. Виявляються вони у ставленні до дитини, оцінюванні її поведінки, реальній діяльності та спілкуванні з нею. Таким чином, стає зрозумілим, що саме рівень педагогічної освіченості батьків відіграє істотне значення в процесі виховання їхніх дітей. А при наявності в них відхилень мовного розвитку, виявлених фахівцем-логопедом або ж лікарем районної поліклініки, своєї актуальності набуває і такий її різновид, як корекційно-логопедична освіченість, змістом якої мають бути логопедичні знання, що можуть бути використані для виправлення мовлення в таких дітей.

Про необхідність корекційно-логопедичної освіченості батьків дітей дошкільного віку слід говорити особливо у випадку неможливості отримання ними постійної фахової допомоги з боку логопеда. Великого значення вона набуває для тих батьків, які мешкають у сільській місцевості. Залишившись на самоті зі своєю проблемою, в такому випадку батькам слід розраховувати виключно на свої **знання з корекційно-логопедичного виховання**. Фактично саме вони і мають стануть “фундаментом” їх корекційно-мовленнєвої компетентності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У сучасній педагогічній науці існує велика кількість досліджень, присвячених проблемі формування компетентності (Т. Данілова, Б. Гершунський, Ю. Кулюткін, А. Маркова, А. Майер, Л. Мітіна, В. Сластьонін, А. Хуторська та ін.). У них розкривається структура, сутність та зміст цього поняття, окреслені відповіді на питання щодо становлення професійної, педагогічної, соціальної та особистісної компетентності.

Не без уваги в наукових колах і питання, пов'язані з формуванням батьківської компетентності. Тут слід виокремити праці О. Нагули, Р. Овчарової, С. Піюкової, В. Селіної, Н. Хрустальнової, О. Хартман.

Так, О. Нагула [1] у своїх дослідженнях приділила увагу психологічним умовам формування батьківської компетентності в молодого подружжя; Р. Овчаровою [2] розглянуті теоретичні основи формування батьківства, психологія батьківства, основи сімейного консультування. С. С. Піюкова [3] дослідила та окреслила основні особливості формування компетентності в батьків прийомних дітей; В. Селіна [5] займалась вивченням системи формування компетентності батьків дітей раннього віку в дошкільному навчальному закладі; О. Хартман [7] здійснила спробу визначити психологічні чинники становлення відповідальності батьків за розвиток дитини дошкільного віку; Н. Хрусталькова [9] розкрила сутність та розробила модель формування компетентності батьків професійно-замісної сім'ї.

Тим не менш проблеми, пов'язані з формуванням батьківської компетентності, залишаються. Окрім цього, слід зазначити, що на сьогодні фактично відсутні праці, які б торкалися питань формування корекційно-логопедичної компетентності батьків дітей дошкільного віку, які мешкають в сільській місцевості.

**Мета статті** – обґрунтувати значення логопедичної освіченості батьків дітей дошкільного віку з вадами мовлення, що мешкають в

сільській місцевості, в структурі їх корекційно-мовленнєвої компетентності, визначити шляхи розв'язання проблем, пов'язаних з логопедичною освіченістю батьків дітей дошкільного віку з мовленнєвими вадами в умовах сільської місцевості.

Робота з дітьми, які мають різні відхилення мовленнєвого розвитку, передбачає як корекційно-виховний вплив з боку фахівця-логопеда, так і їх батьків. Роль спеціаліста з корекційної роботи є визначною. Тим не менш, багато залежить і від бажання батьків такої дитини зрозуміти причини мовленнєвого порушення у неї та шукати шляхи їх усунення.

На жаль, більшість батьків не мають достатньо глибоких уявлень про закономірності психофізичного розвитку дитини, не володіють елементарними знаннями про спеціальне навчання та виховання дітей з мовленнєвими патологіями, тобто, вони зовсім беззбройні перед проблемами, які виникають у їх дітей.

Саме через неспроможність батьків в майбутньому в дитини з'являється багато проблем, які перешкоджають їй нормально інтегруватись у суспільство та виконувати певну соціальну роль. Це призводить до зниження рівня самооцінки, невпевненості у своїх силах та можливостях, розвитку негативних форм самоствердження в суспільстві, а також може виражатися в затримках психічного розвитку, проявах девіантної поведінки тощо.

У випадку, коли батьки відчувають межу свого виховного впливу, вони мають і повинні звернутись по допомогу до досвідчених фахівців.

На сьогодні не тільки в Україні, а й інших державах різноманітні соціальні проблеми, які супроводжують перетворення в суспільстві, торкаються сім'ї, що дещо дестабілізує її функціонування та зменшує в цілому виховний потенціал родини. Особливо гостро це проявляється в умовах сільської місцевості.

На селі існують свої певні соціально-економічні, демографічні, інформаційно-комунікативні особливості, які тим чи іншим чином впливають на формування педагогічної компетентності батьків, у тому числі і в питаннях корекційно-логопедичного виховання їхніх дітей.

Територіальна віддаленість від дошкільних установ; недостатня кількість кваліфікованих фахівців або взагалі їх відсутність; соціально-майнове розшарування (соціальні групи висувають різні вимоги до освітніх потреб та їх якості – від надзвичайно високих, до низьких, примітивних, або інколи взагалі «нульових»); консерватизм та соціальна інертність населення щодо покращення свого благоустрою; складна демографічна проблема (на селі залишається дуже мала кількість молодих людей, які здатні народжувати дітей та піклуватись про їх розвиток); відсутність конфіденційності тощо – це ті чинники, які безпосередньо або ж побічно впливають на формування логопедичної освіченості батьків дітей дошкільного віку з вадами мовлення у сільській місцевості.

Незважаючи на передбачену законодавством України можливість, відкриття логопедичних пунктів при загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладах, основним завданням яких є усунення різноманітних

порушень усного і писемного мовлення, запобігання можливим відхиленням мовленнєвого розвитку учнів, пропаганда логопедичних знань серед педагогів та батьків, ще не набуло поширеного явища. Приймаючи до уваги те, що за кожним логопедичним пунктом орган державного управління освітою закріплює дошкільні заклади і школи, загальна кількість підготовчих груп і початкових класів, в яких має бути не менш як 20, а у сільській місцевості – не менш як 4 школи та дошкільні заклади незалежно від кількості дітей, стає зрозумілим, за відсутності в останньому випадку достатнього фінансування можливість їх утворення є доволі проблематичною. Для прикладу, в Бердянському районі відкрито лише один логопедичний пункт, у якому працює тільки один учитель-логопед при наявності по району 18-ти загальноосвітніх навчальних закладів та 15-ти дошкільних навчальних закладів. При цьому лише при двох дошкільних навчальних закладах працюють логопеди. Звісно, що за такого підходу досить складно на належному рівні організувати логопедичну роботу в сільській місцевості.

А тому згідно з окресленими особливостями організації життя в сільській місцевості доцільно стверджувати необхідність здійснення фахівцями-логопедами педагогічної просвіти батьків дітей, які мають відхилення мовленнєвого розвитку. Це не тільки сприятиме формуванню їх компетентності, але й дозволить, що є досить важливим в майбутньому, на постійній основі за відсутності фахівця-логопеда проводити заняття зі своїми дітьми.

Педагогічна просвіта батьків з питань корекційного виховання повинна передбачати як спеціальну їх обізнаність, так і практичну підготовленість при здійсненні корекційно-виховного впливу. Саме такий підхід дозволить сформувати або ж значно покращити рівень їх компетентності в цьому аспекті.

Однак слід розуміти, що досягти необхідного рівня корекційно-логопедичної освіченості батьків можна лише, по-перше, при досить налагодженому організованому навчанні, з застосуванням підходів, які забезпечать формування необхідної корекційно-мовленнєвої компетентності батьків достатньої для постійної роботи з дітьми з вадами мовлення в умовах сільської місцевості; по-друге, за наявності бажання самих батьків чомусь навчитись, отримати необхідні їм знання. Вони повинні розуміти, що успіхи їх дітей у подоланні мовленнєвої вади залежить у тому числі і від рівня їх логопедичної освіченості.

Однією з основних потреб сім'ї, в якій виховується дитина з порушеннями мовлення, є потреба в інформації. Батьки повинні розуміти складність проблеми, її природи та наслідків, бо тільки так вони зможуть конструктивно оцінювати можливості своєї дитини, бачити перспективи її розвитку та окреслити для себе план допомоги їй.

Досить часто недостатність знань з визначеної проблематики призводить до того, що батьки приймають неправильне педагогічне рішення щодо системи виховання дитини з відхиленнями в розвитку, окремі ж з них взагалі опираються на інтуїцію, але вона, як правило, не працює, якщо не підкріплена системою знань.

Достатня кількість інформації для батьків та вміння нею

користуватись – це передумова того, що вони зможуть мудро діяти в інтересах дитини, чітко визначати межу між існуючими обмеженнями та можливостями та відповідно з цим планувати свою роботу. Тільки якщо батьки зможуть сприймати реальність такою, якою вона є, тільки тоді вони навчатися співпрацювати з нею.

Не можна не погодитись з думкою видатного соціолога А. Харчева про те, що сім'я не тільки “виховує сама”, але й “насихує” або, навпаки, “виснажує ґрунт” для подальшої роботи з дитиною [8]. І в цьому аспекті незамінною є роль фахівця-логопеда як організатора такої просвіти. Адже саме взаємодія з ним є однією з умов формування корекційно-мовленнєвої компетентності батьків та підвищення ефективності корекційно-логопедичного процесу в цілому.

На початковому етапі досить важливим напрямом роботи фахівця-логопеда є виявлення сімей з дітьми, що потребують виправлення дефектів мовлення. У зв'язку з цим він повинен підтримувати постійний зв'язок з дошкільними закладами, школами для дітей з важкими порушеннями мовлення, логопедами та лікарями-спеціалістами дитячих поліклінік; вести пропаганду логопедичних знань серед батьків; періодично виступати на батьківських зборах з доповідями про завдання і специфіку логопедичної роботи.

Безпосередньо вибір можливих форм та видів спільної роботи з батьками буде вже залежати від їх життєвої компетенції, соціального та освітнього рівня. У зв'язку з психологічним кліматом в сім'ї, бажання співпрацювати. Крім того, педагогові слід урахувувати сімейне оточення дитини, кількість дітей у родині та їх стать; знати, чия роль у сім'ї є провідною (матері чи батька), повною чи не повною є родина, багатодітною чи має інший соціальний статус [4].

Це дасть змогу фахівцеві-логопедові на наступних етапах співпраці з батьками спланувати свою роботу з урахуванням особливостей кожної сільської сім'ї. Таким чином, буде реалізовуватись принцип індивідуального підходу до взаємодії з батьками.

Робота фахівця-логопеда з сім'єю буде полягати в наданні кваліфікованої підтримки, створенні сприятливого середовища для повноцінного розвитку дитини в сім'ї, її виховання та освіти; формуванні адекватних взаємовідношень між дитиною та батьками; створенні організаційно-педагогічних умов, які допоможуть сформувати компетентність батьків у питаннях корекційно-логопедичного виховання своїх дітей, що є досить важливим саме в умовах сільської місцевості.

Досягти поставленої мети у взаємодії з батьками фахівцеві-логопед зможе лише тоді, коли правильно налагоджене педагогічне спілкування з ними, яке має базуватися на дотриманні таких правил:

а) особистісний підхід до проблем корекційно-логопедичного виховання в спілкуванні з батьками-вихователями;

б) залучення батьків до оцінювання успіхів своєї дитини, прогнозування перспектив її розвитку;

в) вміння вислуховувати батьків, намагання зрозуміти їхні проблеми, допомогти прийняти обґрунтоване педагогічне рішення;

г) доброзичливість та оптимістичність у стосунках з батьками.

Зробити батьків активними учасниками корекційно-логопедичного процесу – це важливе й відповідальне завдання фахівця-логопеда. Виконати його можна лише за умови отримання батьками необхідних логопедичних знань та налагодженої індивідуальної роботи. Батьки та фахівець-логопед повинні стати партнерами, активними учасниками логопедичної роботи. Така взаємодія обумовлюється особливостями сім'ї, в якій виховується дитина, та підпорядковується інтересам розвитку останньої. Тому вона потребує від батьків і фахівця-логопеда не тільки наявності в них спеціальних знань, але й їх високої соціально-педагогічної культури. Саме такий підхід буде сприяти виправленню дефекта мовлення у дитини.

### **Висновки.**

1. Успішність корекції мовленнєвих відхилень у дітей дошкільного віку залежить переважно від безперервності процесу їх навчання та закріплення окремих навичок. В умовах сільської місцевості за відсутності логопедичного пункту, учителя-логопеда при дошкільному закладі роль корекційного педагога на себе повинні взяти батьки таких дітей. У цьому випадку своєї актуальності набуває їх логопедична освіченість.

2. За своїм змістом логопедичну освіченість батьків слід сприймати як певний стан батьків, що базується на отриманих знаннях з основ логопедичної корекції, які в майбутньому б забезпечили їм можливість застосувати їх в певній ситуації.

3. На сьогоднішній в педагогічній системі України спектр можливостей щодо логопедичної освіти батьків дітей дошкільного віку з вадами мовлення в умовах сільської місцевості доволі обмежений. А тому особливе місце в цьому процесі має відводитися організації різноманітних форм співпраці фахівця-логопеда з батьками з метою формування у останніх основ корекційно-логопедичного виховання, пошуків найбільш виправданої взаємодії і спілкування батьків і дитини під час корекційних занять, розвитку здатності до аналізу та оцінки успіхів дитини.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** будуть спрямовані на визначення змісту корекційно-мовленнєвої компетентності батьків дошкільного віку в сільській місцевості та з'ясування її місця в категоріальному апараті педагогічної науки.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Нагула О. Л. Психологічні умови формування батьківської компетентності у молодого подружжя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук., спец. : 19.00.07 – “Педагогічна та вікова психологія” / О. Л. Нагула. – К., 2013. – 22 с.
2. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.
3. Пиюкова С. С. Формирование педагогической компетентности родителей приемных детей : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук., спец. 13.00.01 – “Общая педагогика, история педагогики и образования” / С. С. Пиюкова. – Самара, 2002. – 16 с.
4. Рібцун Ю. Співпраця вчителя-логопеда з батьками. Молодша логопедична група для дітей із ЗНМ / Ю. Рібцун // Дефектологія. – 2011. – № 1. – С. 33-38.
5. Селина В. В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 – “Общая педагогика, история педагогики и образования” / В. В. Селина. – Великий Новгород, 2009. – 24 с.
6. Харламова Т. М. Педагогические способности родителей сиблингов /

Т. М. Харламова // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 5. – С. 62-63

7. Хартман О. Ю. Психологічні чинники становлення відповідальності батьків за розвиток дитини дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / О. Ю. Хартман. – Х., 2010. – 20 с.

8. Харчев А. Г. Общество, семья, воспитание / А. Г. Харчев. – М., 1986 – 39 с.

9. Хрусталькова Н. А. Формирование педагогической компетентности родителей профессионально-замещающей семьи : автореф. дисс. на соискание учен. степени докт. пед. наук. : спец. 13.00.01 – “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н. А. Хрусталькова. – Саранск, 2009. – 38 с.

10. Чирікова Г. І. Педагогічна освіта батьків у ФРН / Г. І. Чирікова // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 3. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : зб.наук. пр. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, 2009. – С. 104-109.

#### **Анотація**

У статті розглядаються питання, пов'язані з логопедичною освіченістю батьків дітей дошкільного віку з вадами мовлення, зроблено спробу з'ясування змісту логопедичної освіченості та обґрунтування її необхідності для батьків, що мешкають у сільській місцевості

**Ключові слова:** вади мовлення, батьки дітей дошкільного віку, сільська місцевість, логопедична освіченість, логопедична просвіта, фахівець-логопед

#### **Аннотация**

В статье рассматриваются вопросы, связанные с логопедической образованностью родителей детей дошкольного возраста с нарушениями речи, сделана попытка выяснения содержания логопедической образованности и обоснование необходимости ее наличия для родителей, которые проживают в сельской местности.

**Ключевые слова:** нарушения речи, родители детей дошкольного возраста, сельская местность, логопедическая образованность, логопедическая просвещенность, специалист-логопед.

#### **Summary**

The article discusses issues related to speech therapy education of parents of preschool children with speech disorders. The attempt has been made to clarify the content of the logopedic education and substantiation of its necessity for parents who live in rural areas.

**Key words:** speech disorders, parents of preschool children, countryside, speech therapy education, speech therapy dedication, specialist-speech therapist.

**УДК 378.14:378.62**

**І. Д. Нищак,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка)

### **НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ ІНЖЕНЕРНО-ГРАФІЧНИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями.** Нині інженерно-графічна підготовка вчителя технологій у педагогічних ВНЗ переживає період трансформації, зумовлений такими ключовими чинниками: а) розвитком техніки й технологій виробництва, змінами змісту і характеру інженерно-графічної діяльності і, відповідно, інженерно-графічної освіти; б) переходом промисловості на систему “електронного документообігу”, що передбачає заміну паперової креслярської документації електронними моделями технічних об'єктів й породжує нове

розуміння поняття “інженерно-графічна діяльність”.

Багато вітчизняних і зарубіжних науковців усе частіше вказують на потребу реформування інженерно-графічної підготовки студентів, оскільки зміст нарисної геометрії і креслення уже не відповідає сучасним реаліям. Традиційна методична система навчання інженерно-графічних дисциплін у педагогічному ВНЗ характеризується консервативністю, невідповідністю змісту графічної підготовки вимогам сучасного виробництва, розвитку техніки й технологій; домінуванням репродуктивних методів навчання; відсутністю науково-методичного інструментарію інноваційного характеру. Це зумовлює перегляд науково-теоретичного підґрунтя інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій, тобто основних науково-педагогічних (концептуальних) положень реалізації методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.** Науково-педагогічні (концептуальні) засади інженерно-графічної підготовки учнівської та студентської молоді широко досліджувалися в докторських дисертаціях відомих українських вчених: А. Гедзика, О. Джеджули, М. Козяра, Г. Райковської, В. Сидоренка, М. Юсупової та ін. Теоретико-методичні основи навчання інженерно-графічних дисциплін стали предметом наукового пошуку О. Ботвіннікова, А. Верхоли, І. Вишнепольського, В. Гервера, С. Дембінського, В. Кузьменка, І. Роймана та ін.

**Мета статті** – дослідити науково-педагогічні засади проектування методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Науково-педагогічні засади проектування методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій складають закони, закономірності та принципи інженерно-графічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ, що уможливають науково-обґрунтований підхід до вивчення сучасного стану, динаміки перебігу та перспектив розвитку досліджуваної проблеми.

Серед найпоширеніших дидактичних законів, покладених в основу проектування методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій необхідно виокремити [3, с. 197 – 198]:

– *закон соціальної обумовленості цілей, змісту і методів навчання* – дає змогу забезпечити оптимальну відповідність методів і засобів навчання вимогам соціального замовлення на підготовку сучасного вчителя технологій, який володіє належним рівнем інженерно-графічної підготовки й здатен успішно розв'язувати професійно-орієнтовані інженерно-графічні завдання;

– *закон взаємозумовленості навчально-пізнавальної і виховної діяльності*, який уможливорює встановлення взаємозв'язків (співвідношень) між управлінням інженерно-графічною підготовкою, формуванням пізнавальної активності студентів і рівнем їх вихованості; між способами організації навчання інженерно-графічних дисциплін і його результатами;

– *закон цілісності навчального процесу*, що встановлює співвідношення між окремими складовими процесу навчання інженерно-



графічних дисциплін та цілісністю інженерно-графічної підготовки студентів; обумовлює необхідність гармонійної єдності усіх компонентів навчального процесу (пошукового, змістового, операційного, мотиваційного та ін.);

– *закон єдності й взаємозумовленості в організації навчання* – встановлює співвідношення між індивідуальними й колективними формами навчання інженерно-графічних дисциплін, уможлиблюючи раціональний підбір необхідних дидактичних методів і засобів.

Закономірності в педагогіці – це об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки між явищами, окремими сторонами навчально-пізнавального процесу, що забезпечують його ефективність й визначають основний напрямок розвитку [1, с. 131].

Перебіг процесу навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій зумовлюється зовнішніми й внутрішніми педагогічними закономірностями. Зовнішні закономірності визначають взаємозв'язки компонентів методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін з соціальним середовищем, зокрема вимогами суспільства до підготовки кваліфікованих учителів технологій, що володіють належним рівнем інженерно-графічних знань й умінь. Внутрішні закономірності характеризують взаємовідношення між окремими компонентами методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін (цілями, змістом, методами і засобами навчання, формами організації навчального процесу).

Комплексне врахування основних педагогічних закономірностей, сформульованих П. Підкасистим [3, с. 199 – 200], дало змогу конкретизувати закономірності інженерно-графічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ:

1. Навчальний процес неможливий без взаємозумовленої діяльності викладача і студентів, а його результати визначаються активністю суб'єктів навчання. При цьому зростання інтенсивності й усвідомленості інженерно-графічної підготовки сприяє одержанню кращих результатів навчання (вищого рівня інженерно-графічної підготовки).

2. Міцність засвоєння навчального матеріалу зумовлюється систематичним повторенням теоретичних відомостей та їх активним використанням у процесі практичної інженерно-графічної діяльності студентів.

3. Проблемний виклад навчального матеріалу, застосування пошукових методів навчання, моделювання навчальної діяльності студентів відповідно до умов конкретної виробничої ситуації, підвищує рівень інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій.

4. Успішність засвоєння інженерно-графічних знань й умінь забезпечується функціонуванням методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій як механізму організації предметно-графічного середовища, розвитку творчих здібностей, виховання професійної самосвідомості, забезпечення суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії.

Закони і закономірності виступають теоретичною основою для формування принципів навчання і правил практичної педагогічної діяльності.

Під принципами в освіті розуміють: знання про сутність, зміст, структуру навчання, його закони й закономірності, виражені у вигляді норм діяльності, регулятивів для практики [3, с. 195]; вихідні положення, що визначають зміст, форми, методи, засоби і характер взаємодії у педагогічному процесі [2, с. 120]; основоположні вимоги, яких дотримуються при організації процесу навчання і виховання [4, с. 159].

Процес навчання інженерно-графічних дисциплін реалізується через систему принципів:

– загальнопедагогічних (гуманізації й гуманітаризації освіти; безперервності навчання; інтегративності; доступності й посиленості; індивідуалізації навчання; активності та ін.);

– дидактичних (науковості; систематичності й послідовності; наочності; міцності знань та ін.);

– специфічних (системності й концептуальної цілісності; структуризації цілей; варіативності; доцільності використання засобів інформаційних технологій та ін.). Дано їх загальну характеристику.

*Принцип гуманізації і гуманітаризації освіти* передбачає “людиноцентричну модель” організації навчального процесу, тобто орієнтацію на особистість студента як найвищу цінність.

*Принцип безперервності навчання* зумовлює науково-обґрунтоване поєднання індивідуальних і групових форм аудиторної та позааудиторної навчальної роботи студентів, стимулює до постійного вдосконалення рівня інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів.

*Принцип інтегративності* передбачає активне використання міжпредметних зв'язків, підвищення рівня інженерно-графічної підготовки студентів у процесі вивчення професійно-орієнтованих навчальних дисциплін, не пов'язаних з інженерно-графічною діяльністю.

*Принцип доступності і посиленості* спрямований на досягнення дидактичних цілей у процесі поетапного подолання труднощів у навчанні; забезпечує поступове зростання складності навчальних інженерно-графічних завдань, що уможливорює процес навчання на рівні, який забезпечує розвиток конкретного студента.

*Принцип індивідуалізації навчання* – зумовлює врахування рівня загальних та інженерно-графічних знань й умінь студентів, рівня розвитку мотиваційної сфери, індивідуально-особистісних та психофізіологічних особливостей усіх суб'єктів навчально-пізнавального процесу.

*Принцип активності* забезпечує використання раціональних форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів; застосування методів, адекватних змісту навчального матеріалу.

*Принцип науковості* передбачає формування змісту навчального матеріалу інженерно-графічних дисциплін (нарисної геометрії, креслення, комп'ютерної графіки та ін.) на основі встановлених у науці положень, наукових фактів, теорій, законів, що відображають сучасний рівень наукового розвитку суспільства. Практична реалізація принципу науковості знаходить відображення в навчальних програмах, підручниках, відборі навчального матеріалу, наукових методах.

*Принцип систематичності і послідовності* орієнтований на

систематичне засвоєння інженерно-графічних знань, їх адекватність логіці науки й особливостям навчально-пізнавальної діяльності студентів. Систематичність забезпечується достатнім рівнем готовності до кожного етапу навчання, що зумовлює наявність необхідних внутрішніх і зовнішніх чинників (навчального матеріалу; адекватної методики засвоєння; сприятливих умов реалізації навчальної діяльності; розвинутих особистісних якостей студентів, необхідних для належного опанування навчального матеріалу та ін.).

*Принцип наочності* в процесі навчання інженерно-графічних дисциплін забезпечує використання наочних моделей, які сприяють успішній реалізації дидактичних цілей, встановленню суттєвих зв'язків і відношень між усіма частинами навчального матеріалу з метою формування в студентів чуттєвих уявлень про об'єкт вивчення.

*Принцип міцності знань* передбачає здатність студентів до відтворення вивченого матеріалу, використання відповідних знань у процесі практичної інженерно-графічної діяльності.

*Принцип системності і концептуальної цілісності* зумовлює функціонування методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін як складної, відкритої, динамічної системи, що відображає зв'язки між усіма внутрішніми компонентами та зовнішнім середовищем.

*Принцип структуризації цілей* забезпечує розуміння необхідності диференціації загальної дидактичної мети на більш конкретні завдання інженерно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій; моніторинг динаміки навчання інженерно-графічних дисциплін у часі та з урахуванням еволюції внутрішніх мотивів й особистих програм діяльності студентів.

*Принцип варіативності* передбачає свободу вибору способів представлення (вивчення) навчального матеріалу, підбору найбільш доцільного рівня складності інженерно-графічних завдань, самостійного визначення форм допомоги (підказок, консультацій, рекомендацій) та ін.

*Принцип доцільності використання засобів інформаційних технологій* уможливорює раціональне застосування комп'ютерної техніки з відповідним програмним забезпеченням у процесі навчання інженерно-графічних дисциплін; виявлення педагогічних ситуацій, коли ефективно засвоєння інженерно-графічних знань й умінь неможливе без "дидактичної участі" інформаційних технологій.

Комплексне врахування загальнопедагогічних, дидактичних та специфічних принципів у процесі проектування методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій забезпечує єдність цілей, змісту, методів, організаційних форм і результатів навчальної роботи.

**Висновки і перспективи подальших пошуків.** Підсумовуючи зазначене вище, можна стверджувати, що процес навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій буде ефективним лише за умови його побудови як цілісної методичної системи, яка передбачає: науково обґрунтований відбір змісту навчального матеріалу;

– чіткість дидактичного планування; взаємну інтегрованість теоретичної та практичної складових інженерно-графічної підготовки;

систематичність та послідовність процесу навчання; логічну наступність у вивченні інженерно-графічних дисциплін; активізацію процесу навчання студентів, орієнтацію на творчий розвиток особистості; підвищення самостійності навчання; поєднання різних форм і методів індивідуальної та колективної навчально-пізнавальної діяльності студентів; активне використання сучасних засобів інформаційних технологій навчання на всіх етапах інженерно-графічної підготовки студентів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 77 с.
3. Педагогика : учебн. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / [под. ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
4. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова ; [под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой]. – М. : Академия, 2006. – 288 с.

#### **Анотація**

Досліджено науково-педагогічні засади (законали, закономірності та принципи реалізації інженерно-графічної підготовки) проектування методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій. Комплексне врахування одержаних результатів дослідження уможливорює науково-обґрунтований підхід до вивчення сучасного стану, динаміки перебігу та перспектив розвитку інженерно-графічної освіти в педагогічних ВНЗ.

**Ключові слова:** учитель технологій, інженерно-графічна підготовка, методична система.

#### **Аннотация**

Исследованы научно-педагогические основы (законы, закономерности и принципы реализации инженерно-графической подготовки) проектирования методической системы обучения инженерно-графическим дисциплинам будущих учителей технологий. Комплексный учет полученных результатов исследования позволит реализовать научно обоснованный подход к изучению современного состояния, динамики и перспектив развития инженерно-графического образования в педагогических вузах.

**Ключевые слова:** учитель технологий, инженерно-графическая подготовка, методическая система.

#### **Summary**

There have been explored scientific and pedagogical basis (laws, regularities and principles of the engineering-graphic preparation) of designing of methodical system of teaching of engineering-graphic disciplines of future technology teachers.

**Key words:** teacher of technology, engineering-graphic preparation, methodical system.

**УДК 17.026:61-057.875**

**Ю. М. Остраус,**

викладач

(Вінницький національний медичний  
університет ім. М. І. Пирогова)

### **КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ ЯК КРИТЕРІЙ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ**

**Постановка проблеми.** У контексті підвищення вимог до рівня освіченості, професіоналізму і культури сімейних лікарів однією з пріоритетних тенденцій удосконалення медичної професійної підготовки є формування професійно-комунікативної культури майбутніх фахівців, яка

передбачає засвоєння мовленнєвих, комунікативних та етичних знань, оволодіння комунікативними уміннями, наявність системи загальнолюдських та професійних цінностей, а також високий рівень сформованості особистісних якостей, що забезпечують результативність професійної комунікації. Такі комунікативні риси суттєво впливають на цілі, процес і результат комунікації, допомагаючи встановити контакт зі співрозмовником та досягнути взаємоповаги і взаєморозуміння. Розвиток комунікативних якостей украй необхідний для професійного становлення медика, оскільки професія лікаря відноситься до типу “Людина – людина” і його обов’язки включають не тільки організацію процесу лікування, а й і безпосереднє спілкування з пацієнтами, тобто здійснення та регулювання процесу професійної комунікації. Таким чином, комунікативні якості – не тільки професійно важливі особистісні характеристики, що визначають продуктивність і результативність професійної діяльності та ефективність взаємодії між лікарем і пацієнтом, а й один із критеріїв сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема професійно значущих якостей медиків перебуває в центрі уваги таких науковців, як В. Боднар, Ю. Вороненко, О. Грандо, О. Уваркіна, В. Дуброва, О. Дьомін, І. Єлкіна, М. Жукова, П. Назар, Л. Пиріг та інші. Дослідники І. Вітенко, Г. Морозова, Б. Петровський, М. Філоненко, О. Корж підкреслюють важливе значення комунікативних якостей лікаря і вагомий вплив його слова на стан хворого, зазначаючи, що словом можна викликати не тільки функціональні зміни в організмі, а й убити людину в буквальному значенні.

**Мета статті** – на основі аналізу наукових праць, присвячених дослідженню особистісних комунікативних рис фахівців, висвітлити власний погляд на сукупність комунікативних якостей майбутніх сімейних лікарів, сформованість яких необхідна для формування професійно-комунікативної культури; визначити методи діагностики їх рівня розвитку та представити результати проведеного дослідження сформованості комунікативних якостей у майбутніх сімейних лікарів.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття “особистісні якості” визначається як “складні соціально та біологічно обумовлені компоненти особистості, що включають в себе психічні процеси, властивості, утворення, стійкі стани і визначають стійку поведінку особистості у соціальному та природному середовищі” [8, с.359]. Комунікативними якостями О. Уваркіна називає вольові характеристики і риси характеру особистості, які своєрідно виражають її якісне відношення до інших, забезпечуючи цим успішне формування комунікативної культури [14, с.78].

У працях науковців простежуються різні погляди на проблему якостей особистості, що забезпечують продуктивність комунікації. Є. Ільїн такими рисами вважає екстравертність (спрямованість особи на світ зовнішніх об’єктів), емпатійність (емоційна особливість людини, що дозволяє їй перейматися переживаннями іншої особи, тимчасово отожднюючи себе з нею), толерантність (терпимість, поблажливість, отожновка на шанобливе відношення та сприйняття поведінки, переконань, національних традицій і цінностей інших людей, які

відрізняються від власних), мобільність (швидке пристосування людини до зміни ситуації, здатність змінювати установки і судження) [4, с.70-84]. У свою чергу А. Кібанов зазначає, що високий рівень комунікативної культури вимагає наявності в особі ввічливості, коректності, тактовності, скромності, емпатії, доброзичливості, ініціативності. Необхідними для забезпечення ефективності комунікації вчений також вважає автентичність як здатність бути собою в процесі комунікації з іншими; конкретність – здатність чітко висловлювати свою думку і готовність відповідати на питання однозначно; безпосередність, що передбачає уміння говорити і діяти напругу; відкритість, тобто готовність відкривати іншим свій внутрішній світ; сприйняття почуттів – уміння виражати свої почуття і сприймати емоції оточуючих; самопізнання, тобто осмислення власної поведінки, сприйняття інформації від людей про їх відношення до своєї поведінки [7, с.87-88].

Вивчаючи професійні особистісні характеристики майбутніх учителів, О. Зуброва важливого значення надає комунікативним якостям, до яких відносить емпатію, толерантність і комунікативність [3, с.11]. У дослідженні Г. Медведь визначено шість основних комунікативних якостей майбутніх інженерів зв'язку, формування яких сприятиме ефективності професійної комунікації: рівноправність – риса, що допомагає враховувати двосторонні інтереси в процесі професійної комунікації; толерантність – якість, котра забезпечує шанобливе сприйняття поглядів партнера по спілкуванню; інтернальність – здатність особистості брати на себе відповідальність з свої вчинки і слова; доброзичливість – риса, яка дозволяє проявляти повагу та симпатію партнеру по комунікації; ініціативність – схильність до активної позиції в професійних стосунках, уміння встановлювати контакти та проявити ініціативу в спілкуванні; емпатійність – здатність розуміти почуття людей, відчувати їх емоційні стани [11, с.117-118].

Комунікативні якості лікарів були висвітлені в працях Г. Красножон, І. Вітенко, О. Корж, О. Уваркіної, М. Філоненко. Основою комунікативної культури лікарів Г. Красножон називає ввічливість, коректність і тактовність [10]. Характеризуючи інтегральну медико-психологічну модель особистості сімейного лікаря, І. Вітенко підкреслює, що успіх встановлення позитивного комунікативного контакту з пацієнтом ґрунтується на наявності у фахівця-медика таких моральних якостей, як співчуття, працелюбність, увага, скромність, доброзичливість, пунктуальність, чесність, принциповість, гідність [2, с.24]. У роботі О. Уваркіної до комунікативно значущих якостей віднесено емпатію, доброзичливість, довірливість, ініціативність, наполегливість, відкритість, самоповагу, стриманість, скромність, тактовність, готовність відстоювати свою точку зору [14, с.79]. М. Філоненко комунікативними якостями лікаря визначає ввічливість, авторитет, готовність допомогти, повагу до інших, тактовність, уважність, комунікабельність, спостережливість, довіру до оточуючих [16, с.132].

Найбільш важливими серед комунікативних якостей майбутніх лікарів О. Корж вважає гнучкість спілкування, емпатійність та рефлексивність, від рівня сформованості яких залежить характер

стосунків між лікарем і пацієнтом. Гнучкість в спілкуванні науковець співвідносить з майстерним володінням мовою, здатністю до самовираження у спілкуванні залежно від ситуації. Емпатійність, як зазначає автор, забезпечує конструктивну взаємодію між лікарем та пацієнтом, сприяє позитивним змінам у формуванні особистості. Рефлексія як процес осмислення людиною її відносин із соціальним світом є джерелом внутрішнього досвіду і засобом самопізнання, універсальним механізмом саморозвитку, необхідною основою особистісного зростання [9]

Отже, серед вищезазначених якостей ми виділили ті, що вважаємо основними для формування професійно-комунікативної культури майбутніх лікарів. На нашу думку, це:

– доброзичливість – здатність проявляти добре ставлення, прихильність, приязнь партнеру по комунікації, готовність зробити добро іншому, принести користь [1, с.307];

– емпатійність – якість особистості, що передбачає її здатність проникати за допомогою почуттів у душевні переживання людей, співчувати їм, розділяти їх переживання, здатність уявити себе на місці іншої людини, готовність надати їй допомогу [8, с.395];

– комунікабельність – риса особистості, яка виявляється в здатності до встановлення контактів, спілкування, товарищескості [12, с.326];

– рефлексивність – якість, що є здатністю критично оцінювати свої дії та змінювати відповідно до цього мислення і діяльність [12, с.338];

– урівноваженість – моральна якість, яка виражається в здатності та звичці людини контролювати чуттєву сторону своєї психіки (почуття, емоції, бажання, звички) і підпорядковувати діяльність вирішенню свідомо поставлених перед собою задач і вимогам суспільства [13, с.292].

Для визначення рівня сформованості комунікативних якостей майбутніх сімейних лікарів було підібрано такий методологічний інструментарій:

1. Оцінка доброзичливості за шкалою Д. Кемпбелла [15, с.158-160], що містить 8 пар суджень і, ставлячи перед піддослідним завдання вибрати з кожної пари те, що відповідає його уявленням, надає можливість виявити низький, середній і високий показники доброзичливого відношення до інших.

2. Діагностика соціальної емпатії М. Фетіскіна [15, с.21-23], що містить 33 твердження і пропонує особі визначити ті з них, що збігаються її з точкою зору та особливостями її поведінки, і ті твердження, з якими вона не погоджується. Ця методика визначає осіб з високим, середнім та низьким рівнем емпатійності.

3. Тест В. Ряховського для визначення рівня комунікабельності [5, с.290-291], що містить 16 запитань, на кожне з яких слід відповісти однозначно: “так”, “ні” чи “інколи”. Результати тесту дають можливість за класифікатором визначити, до якої з категорій відноситься піддослідний: некомунікабельний; замкнутий і мовчазний; достатня комунікабельність; нормальна комунікабельність; високий рівень комунікабельності; надмірний рівень комунікабельності; хворобливий характер комунікабельності.

4. Діагностика рівня рефлексивності А. Карпова [6, с.54-57], що включає в себе 27 тверджень, правильність яких слід оцінити за 7-бальною шкалою. Інтерпретація результатів виявляє осіб з високим, середнім та низьким рівнями розвитку рефлексивності.

5. Експрес-діагностика стійкості до конфліктів Н. Фетіскіна [15, с.162-163], яка містить дві колонки з протилежними за змістом судженнями і ставить піддослідному завдання оцінити за 5-бальною шкалою, наскільки кожне із них притаманне поведінці піддослідного. Методика виявляє осіб з високим та середнім рівнем стійкості до конфліктів, осіб з вираженою конфліктністю та з високим рівнем конфліктності.

Відповідно до рівнів прояву вищевказаних комунікативних якостей нами було виділено три рівні сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів: високий, середній, низький. До **високого рівня** ми відносили студентів з високим рівнем доброзичливого відношення до інших, з нормальним чи високим рівнем комунікабельності, з високим рівнем емпатійності, рефлексивності та стійкості до конфліктів. До **середнього рівня** ми відносили студентів з середнім рівнем доброзичливого відношення до інших, з достатнім чи надмірним рівнем комунікабельності, з середнім рівнем емпатійності, рефлексивності та стійкості до конфліктів. До **низького рівня** ми відносили студентів з низьким рівнем доброзичливого відношення до інших, некомунікабельних, замкнутах і мовчазних, або з хворобливим характером комунікабельності, що мають виражений чи високий рівень конфліктності.

З метою визначення рівня сформованості комунікативних якостей у майбутніх сімейних лікарів на базі Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова у 2014-2015 навчальному році було проведено дослідження, у якому взяли участь загалом 560 студентів медичного факультету: 280 студентів 1 курсу та 280 студентів 2 курсу. Опитування проводилося анонімно, щоб підвищити надійність отриманої інформації шляхом виключення або зменшення фактору остраху студентів відповідати правдиво. Представимо результати дослідження сформованості комунікативних якостей студентів 1 та 2 курсів у порівняльній характеристиці (див. табл. 1).

*Таблиця 1*

**Результати діагностики сформованості комунікативних якостей майбутніх сімейних лікарів**

Рівні прояву	1 курс		2 курс	
	кількість	%	кількість	%
<b>Доброзичливість</b>				
Високий	19	6,79	12	4,29
Середній	219	78,21	221	78,93
Низький	42	15,00	47	16,79
Всього	280	100	280	100
<b>Емпатійність</b>				
Високий	25	8,93	22	7,86
Середній	176	62,86	171	61,07
Низький	79	28,21	87	31,07
Всього	280	100	280	100
<b>Комунікабельність</b>				
Високий	220	78,57	206	73,57



Середній	56	20,00	70	25,00
Низький	4	1,43	4	1,43
Всього	280	100	280	100
Рефлексивність				
Високий	11	3,93	12	4,29
Середній	184	65,71	140	50,00
Низький	85	30,36	128	45,71
Всього	280	100	280	100
Урівноваженість				
Високий	67	23,93	48	17,14
Середній	174	62,14	171	61,07
Низький	39	13,93	61	21,79
Всього	280	100	280	100
Загалом				
Високий	68	24,28	60	21,43
Середній	162	57,86	155	55,36
Низький	50	17,86	65	23,21
Всього	280	100	280	100

Таким чином, порівняльний аналіз результатів діагностики комунікативних якостей майбутніх сімейних лікарів, розвиток яких необхідний для сформованості професійно-комунікативної культури, засвідчив переважання середнього рівня розвитку більшості якостей, а саме доброзичливості (78,21% студентів 1 курсу та 78,93% студентів 2 курсу), емпатійності (62,86% та 61,07% відповідно), рефлексивності (65,71% та 50,00%) та урівноваженості (62,14% та 61,07%). У той же час досить низький відсоток студентів мають високі показники сформованості цих якостей: доброзичливість (6,79% серед студентів 1 курсу та 4,29% серед студентів 2 курсу), емпатійність (8,93% та 7,86% відповідно), рефлексивність (3,93% та 4,29%) та урівноваженість (23,93% та 17,14%). Низький рівень сформованості комунікативних якостей було зафіксовано в значній кількості студентів: доброзичливість – 15,00% студентів 1 курсу та 16,79% студентів 2 курсу, емпатійність – 28,21% та 31,07% відповідно, рефлексивність – 30,36% та 45,71%, урівноваженість – 13,93% та 21,79%. Окремо слід розглянути результати діагностики рівня комунікабельності, оскільки вони значно відрізняються від решти. Дослідження виявило високий рівень сформованості цієї якості у 78,57% студентів 1 курсу та 73,57% студентів 2 курсу, середній рівень було визначено у 20,00% студентів 1 курсу та 25,00% студентів 2 курсу, а показники низького рівня були незначними – 1,43% студентів обох курсів.

**Висновки.** Отже, узагальнення результатів проведеного дослідження надає можливість зробити висновок про рівень розвитку комунікативних якостей майбутніх сімейних лікарів, які необхідні для формування професійно-комунікативної культури. Найбільша кількість піддослідних має середній рівень сформованості цих якостей (57,86% студентів 1 курсу і 55,36% студентів 2 курсу). У майже четвертій частини студентів було виявлено високий рівень розвитку комунікативних якостей – 24,28% студентів 1 курсу і 21,43% студентів 2 курсу. Низький рівень сформованості цих особистісних рис притаманний 17,86% студентів 1 курсу та 23,21% студентів 2 курсу. Отримані дані також вказують на відсутність тенденції до розвитку визначених якостей у майбутніх

сімейних лікарів, оскільки у студентів 2 курсу загальні показники високого та середнього рівня нижчі, ніж у студентів 1 курсу.

### **Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Зазначимо, що подальшого дослідження потребує проблема розробки методики формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. Аналіз отриманих даних наводить на думку про те, що при проектуванні такої методики варто звернути увагу на підвищення рівня сформованості таких комунікативних якостей, як доброзичливість, емпатійність, рефлексивність, урівноваженість.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2005. – 1728 с.
2. Вітенко І. С. Інтегральна медико-психологічна модель сімейного лікаря / І. С. Вітенко // *Медицинская психология*. – 2012. – Т. 7. – № 3. – С. 22-25.
3. Зуброва О. А. Формування професійних особистісних якостей майбутнього учителя-філолога у навчально-виховному процесі класичного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / О. А. Зуброва. – Херсон, 2008. – 20 с.
4. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 576 с.
5. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. А. Карелин. – М. : ЭКСМО, 2007. – 416 с.
6. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // *Психологический журнал*. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45-57.
7. Кибанов А. Я. Этика деловых отношений : учебник / А. Я. Кибанов, Д. К. Захаров, В. Г. Коновалова; под. ред. А. Я. Кибанова. – М. : Инфра-М, 2002. – 368 с.
8. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ “Март”; Ростов н/Д : Издательский центр “Март”, 2005. – 448 с.
9. Корж О. Ю. Комунікативні якості майбутніх лікарів [Електронний ресурс] / О. Ю. Корж. // *Науковий вісник Донбасу*. – 2011. – № 3. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd\\_2011\\_3\\_11.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2011_3_11.pdf) (25.07.2014). – Назва з екрану.
10. Красножон Г. А. Формирование коммуникативной культуры студентов младших курсов ГБОУ ВПО “Владивостокский государственный медицинский университет” Минздрава России [Електронний ресурс] / Г. А. Красножон // *Международная научно-практическая Интернет-конференция 18-27 декабря, 2012.* – Режим доступу – <http://www.sworld.com.ua/konfer29/1030.pdf> (13.09.2014) – Назва з екрану.
11. Медведь Г. М. Формування професійної комунікативної культури майбутніх інженерів зв'язку : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Г. М. Медведь. – К., 2010. – 251 с.
12. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
13. Словарь по этике / Под. ред. И. С. Кона. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 430 с.
14. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О. В. Уваркіна. – К., 2003. – 193 с.
15. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов – М. : Издательство Института психотерапии, 2002. – 490 с.
16. Філоненко М. М. Психологія спілкування : підручник / М. М. Філоненко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с.

### **Анотація**

У статті на основі аналізу наукових праць, що присвячені дослідженню особистісних комунікативних рис фахівців, висвітлено погляд автора на сукупність комунікативних якостей майбутніх сімейних лікарів, сформованість яких необхідна для високого рівня розвитку професійно-комунікативної культури. Визначено методику діагностики комунікативних якостей, представлено і проаналізовано результати дослідження сформованості цих якостей у майбутніх сімейних лікарів.

**Ключові слова:** комунікативні якості, критерій, професійно-комунікативна культура, сімейний лікар.

**Аннотація**

В статті на основі аналізу наукових робіт, присвячених дослідженню особистісних комунікативних черт спеціалістів, освітлена точка зору автора на сукупність комунікативних якостей майбутніх сімейних лікарів, наявність яких необхідно для високого рівня розвитку професійно-комунікативної культури. Визначено методику діагностики виділених якостей, представлені та проаналізовані результати дослідження сформованості цих якостей у майбутніх сімейних лікарів.

**Ключевые слова:** коммуникативные качества, критерий, профессионально-коммуникативная культура, семейный врач.

**Summary**

In the article the author writes about communicative features of future family doctors. These features are necessary for high level of the development of professional and communicative culture. Scientific works devoted to the research of professionals' communicative features have been analyzed.

**Key words:** communicative qualities, criterion, professional communicative culture, family physicians.

**УДК 378.147**

**С. О. Панава,**  
кандидат педагогічних наук  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

**ОСНОВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ  
В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ**

**Постановка проблеми.** У Національній стратегії розвитку освіти в Україні (2013р.) [13] зазначається про необхідність створення умов для самореалізації кожної особистості. З огляду на визначені пріоритети в стратегії розвитку одним із найважливіших завдань для держави є проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства й держави. Зміни та розвиток державної системи освіти та науки повинні набути випереджального неперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в світі й Україні. Підвищення рівня освіти має бути спрямоване на забезпечення економічного зростання країни та вирішення соціальних проблем суспільства, необхідних для подальшого навчання й розвитку особистості. З огляду на це визначається основний орієнтир сучасної освіти – формування творчої особистості, яка здатна саморозвиватися й самовдосконалюватися. Громадянське суспільство, його демократичні принципи та цінності, на які сьогодні орієнтується українська спільнота, адекватно скеровують особу на високу професійну й фахову компетентність, активну та принципову поведінку в усіх життєво творчих процесах [8]. У зв'язку з цим особливого значення набуває акмеологічна освіта, яка дозволяє трансформувати процес становлення майбутніх учителів математики як професіоналів у процес їх постійного самовдосконалення, який неможливий без прагнення студентів до самореалізації власних потенційних можливостей у майбутній фаховій

діяльності. Тому формування в майбутніх учителів математики вмінь до самовдосконалення в процесі формування фахової компетентності стане міцним підґрунтям для самореалізації й досягнення ними рівня професіонала.

**Аналіз досліджень і публікацій** засвідчує, що поступово акмеологія розвивається як теорія вищих досягнень особистості й людства в різних видах діяльності [1; 3; 5; 6; 10; 11]. Вона виступає насамперед як наука про професіоналізм, предметом якої є об'єктивні й суб'єктивні фактори, що сприяють досягненню вершин, закономірності навчання й професіоналізму в діяльності, самоосвіта, самоорганізація, самоконтроль, закономірності самовдосконалення, самокорекції й самоорганізації діяльності під впливом нових вимог, що йдуть як ззовні, від професії, суспільства, розвитку науки, так і від власних інтересів, потреб і настанов, усвідомлення власних здібностей та можливостей, переваг і недоліків власної діяльності [4; 7]. Проте в психолого-педагогічній літературі недостатньо приділяється увага вивченню рівня самоактуалізації на першому етапі фахової підготовки, коли майбутні вчителі математики, перебуваючи в процесі самовизначення, мають можливість осмислити результати психологічного діагностування показників самоактуалізації та розробити програму подальшого самовдосконалення.

**Мета статті.** Розкрити теоретичні аспекти процесів самопізнання й самоактуалізації як основних чинників формування вмінь самовдосконалення в майбутніх учителів математики.

Найвищий ступінь самореалізації характеризується професіоналізмом, де метою самореалізації особистості є досягнення акме, яке відбувається в процесі розвитку та саморозвитку. До структури самореалізації входять самопізнання, самоактуалізація, процес самореалізації на основі самоактуалізація, самовдосконалення, саморозвиток, самовираження, самопрезентація, самоствердження [16]. Згідно з цим ми прийшли до висновку, що процес формування вмінь самовдосконалення здійснюється завдяки самопізнанню й самоактуалізації майбутніми вчителями математики в процесі опанування фахових компетенцій під час навчання. Це підтверджує дослідження Н. Устинової, яка виокремлює такі етапи формування фахової компетентності вчителя: самоаналіз та усвідомлення необхідності планування саморозвитку (цілі, завдання, шляхи вирішення), самовиявлення, аналіз, самокоригування [19].

Згідно з концепцією А. Маслоу потреба особистості в самоактуалізації є найвищою потребою людини. Науковець зазначає, що тенденція до самоактуалізації становить сутність, ядро особистості, є прагненням людини постійно втілювати, реалізовувати, опредмечувати себе, власні здібності та сутність. Однак реалізувати себе людина може виключно в діяльності, вона в ній самореалізується, а змістом потреби в діяльності є потреба в самоактуалізації [12]. Тому в процесі формування фахової компетентності майбутніх учителів математики на засадах акмеологічного підходу необхідно організувати таку діяльність, під час

якої студенти матимуть змогу самоактуалізуватися. На основі цього Л. Колмагорова та Д. Каширський зазначають, що студент, зацікавлений у самозміні й саморозвитку, здатний перейти на якісно вищий рівень у професійному становленні. Ставши суб'єктом власної професійної діяльності, він зуміє спрямувати всю свою активність на повну самореалізацію. Студент, який не поділяє цінності самоактуалізації, не здатний до особистісного, а, отже, і до професійного зростання [9]. Тому, погоджуючись із дослідниками, ми наголошуємо на особливій значимості вивчення рівня самоактуалізації на першому етапі фахової підготовки, коли майбутні вчителі математики, перебуваючи в процесі самовизначення, мають можливість осмислити результати психологічного діагностування показників самоактуалізації та розробити програму подальшого самовдосконалення.

О. Киричук та В. Роменець зазначають, що самопізнання – це також своєрідний механізм пізнавальної діяльності людини, в основі якого лежить процес рефлексії. Рефлексивність мислення й пізнання людини є, власне, здатність активного перетворювального та пізнавального впливу відносно себе на себе [15]. Рефлексія – це самопізнання, оцінка й аналіз власного професійного “Я”, пошуки особистісного сенсу й методологічних сутностей професійної діяльності від змісту окремих дій та вчинків до суті й змісту педагогічної діяльності, які забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення та високий рівень професіоналізму [18].

В. Орлов стверджує, що професійне становлення майбутнього вчителя – це складне й багатовимірне явище перетворення особистості фахівця зі студента на педагога, що можливе за наявності продуктивної “Я – концепції”, тобто стійкої усвідомленої й пережитої неповторної системи уявлень суб'єкта про себе, власні можливості та перспективи, на основі чого він будує відносини й взаємодії. Адекватні уявлення дозволяють сформувати реалістичні особистісно-професійні стандарти, програми розвитку й саморозвитку, вибудувати гармонійну та продуктивну систему професійних взаємодій і відносин. Також учений зазначає, що важливу роль у професійному становленні майбутнього педагога відіграє розвиток і збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що зумовлює ставлення до професійної діяльності й характер її здійснення – професійної та особистісної рефлексії (саморефлексія) [14]. Водночас С. Семенець зазначає, що процеси самовдосконалення й самоактуалізації знаходяться на четвертому та п'ятому рівнях аксіологічної системи суб'єкта навчальної діяльності [17]. Це дає змогу стверджувати, що саморефлексія є необхідним компонентом самопізнавальної активності майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки, головним засобом прояву й розвитку його особистісних потенціалів, рушійною силою самоактуалізації. Її результатом є адекватна оцінка студентами власних здібностей, можливостей та себе як суб'єкта діяльності, самоаналіз, самовизначення, звернення до власної самосвідомості, самоактуалізація, що має стати передумовою цілеспрямованого самовдосконалення як майбутнього вчителя математики.

На основі аналізу проблеми самоактуалізації та компетентності визначено, що процес самоактуалізації майбутніх учителів математики починає діяти таким чином: формується й усвідомлюється специфічна система ціннісних орієнтацій на досягнення акмевершини, що визначає характер змісту та засобів досягнення провідних навчальних цілей студентів, і тому вони складають основу саморегуляції її соціальної поведінки; розвивається соціально-конструктивна життєва позиція майбутнього вчителя математики, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії з соціальним середовищем на основі прийняття студентом відповідальності за побудову власного життя, ставлення до колективу як до суб'єктів життя, а не засобів досягнення власних цілей, інших цінностей самоактуалізації; викристалізовується компетентність майбутнього вчителя математики в часі. Самоактуалізація передбачає таку єдність часової перспективи в свідомості майбутнього вчителя математики, за якої минуле сприймається лише як джерело досвіду, майбутнє – сфера цілепокладання, а сьогодення – єдиний доступний активності часовий вимір [2].

Із точки зору акмеологічного підходу ми вважаємо, що важливим виявом самопізнання та самоактуалізації є побудова власної “Я – концепції” майбутніми вчителями математики як передумови розвитку рефлексії, що, зі свого боку, є механізмами самореалізації особистості майбутнього вчителя математики.

**Висновки.** Таким чином, ми стверджуємо, що саморефлексія є необхідним компонентом самопізнавальної активності майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки, головним засобом прояву й розвитку його особистісних потенціалів, рушійною силою самоактуалізації. Її результатом є адекватна оцінка студентами власних здібностей, можливостей та самого себе як суб'єкта діяльності, самоаналіз, самовизначення, звернення до власної самосвідомості, самоактуалізація, що має стати передумовою цілеспрямованого самовдосконалення майбутнього вчителя математики.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Проте процес формування фахової компетентності майбутніх учителів математики на засадах акмеологічного підходу як одного із шляхів розвитку професіонала потребує подальшого більш детального розгляду. Перспективами подальших розвідок ми вважаємо пошук шляхів формування фахової компетентності з точки зору усвідомленої, цілеспрямованої, планомірної та безперервної діяльності студентів щодо самовдосконалення їх теоретичної та практичної підготовки, здібностей та якостей, мотивів та цінностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога : творчество и культура мышления : автореф. дисс. ... на соиск. уч. степ. докт. психол. наук : спец. 19.00.13 “Психология развития, акмеология (психологические науки)” / Олег Сергеевич Анисимов. – М., 1994. – 35 с.

2. Бандура О.О. Самоактуалізація як механізм формування інтегрованого стилю життя особистості / О.О. Бандура // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : [науково-методичний збірник]. – К. : Контекст, 2000. – С. 236–238.

3. Гагин Ю.А. Акмеологические очерки педагогического совершенства / Ю.А. Гагин. – СПб. : Изд-во Балт. пед. акад., 1999. – 76 с.
4. Головкич-Гаршина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Головкич-Гаршина // Акмеология – наука XXI століття : [матеріали Міжнародної наукової конференції] ; [ред. В.О. Огнев'юка]. – К. : КМПУ, 2005. – С. 127–131.
5. Деркач А.А. Методология и строение акмеологического исследования / А.А. Деркач, Г.С. Михайлов. – М. : МПА, 1998. – 218 с.
6. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта : акме-синергетичний підхід : [монографія] / [О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, О.С. Березюк та ін.] ; [ред. О.А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.
7. Зазыкин В.Г. Краткий акмеологический словарь [Электронный ресурс] / В.Г. Зазыкин // Акме – экспериментальная мультимедиа страничка творческого коллектива акмеологов : [сайт]. – Режим доступа : <http://akmeolog.narod.ru/termin.html>.
8. Козир А. Акмеологічний підхід до формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін [Електронний ресурс] / А. Козир // Художньо-освітній простір України в контексті новітньої історії : [матер. всеукр. наук.-практ. конф.] (Київ, Україна, 22–23 листопада 2007 р.). – Режим доступу : [http://www.culturalstudies.in.ua/kns2\\_13.php](http://www.culturalstudies.in.ua/kns2_13.php).
9. Колмогорова Л.С. Самопознание как условие развития профессионально-педагогической деятельности / Л.С. Колмогорова, Д.В. Каширский // Проблемы и перспективы развития профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования: [сборник научных статей]. – Барнаул : Изд-во БГПУ, 2000. – С. 118–128.
10. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. – 144 с.
11. Максимова В.Н. Акмеология : новое качество образования : [книга для педагога] / В.Н. Максимова. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 99 с.
12. Маслоу А. Самоактуализация [Электронный ресурс] / А. Маслоу // Библиотека psychology.ru : [сайт] – Режим доступа : <http://www.psychology.ru/library/00037.shtml>.
13. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року // Офіційний вісник України. – 2013. – № 50. – С. 18–25.
14. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя як умова розвитку педагогічної майстерності / В.Ф. Орлов // Вісник Глухівського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Випуск 14. – Глухів : ГДПУ, 2009. – С. 3–7.
15. Основи психології : [підручник] ; [ред. О.В. Киричук, В.А. Роменець]. – 4-те вид., стереотип. – К. : Либідь, 1999. – 632 с.
16. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : [монографія] / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
17. Семенець С.П. Система ціннісних орієнтацій суб'єкта навчально-педагогічної діяльності / С. Семенець // Креативна педагогіка : [наук.-метод. журнал]. – Вінниця. – Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – 2014. – Вип. 9. – С. 89–95.
18. Семенов И.Н. Психология рефлексии в научном творчестве С.Л. Рубинштейна : Проблемы и принципы построения метода содержательно смыслового анализа мышления, рефлексии и общения / И.Н. Семенов // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. – Ярославль : Изд-во Ярославского ун-та, 1989. – 96 с.
19. Устинова Н.В. Фахова компетентність як вагомий елемент структурної єдності всіх складових діяльності вчителя / Н.В. Устинова // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць] ; [редкол. В.В. Кузьменко та ін.] – Херсон : КВНЗ “Херсонська академія неперервної освіти”, 2013. – Випуск 19. – С. 224–230.

#### **Анотація**

Згідно з теоретико-методологічним аналізом характеризуються основні чинники формування вмінь самовдосконалення в майбутніх учителів математики. Обґрунтовуються перспективні ідеї пошуку шляхів формування фахової компетентності з точки зору усвідомленої, цілеспрямованої, планомірної та безперервної діяльності студентів по самовдосконаленню їх теоретичної та практичної підготовки, здібностей та якостей, мотивів та цінностей.

**Ключові слова:** самовдосконалення, самореалізація, самопізнання, самоактуалізація, фахова компетентність.

**Аннотация**

Согласно теоретико-методологического анализа характеризуются основные факторы формирования умений самосовершенствования у будущих учителей математики. Обосновываются перспективные идеи поиска путей формирования профессиональной компетентности с точки зрения осознанной, целенаправленной, планомерной и непрерывной деятельности студентов по совершенствованию их теоретической и практической подготовки, способностей и качеств, мотивов и ценностей.

**Ключевые слова:** самосовершенствование, самореализация, самопознание, самоактуализация, профессиональная компетентность.

**Summary**

According to theoretical and methodological analysis the main factors of forming of skills of self-improvement at future mathematics teachers are characterized. Some ideas as for professional competence from the point of view of conscious, purposeful, systematic and continuous activity of students have been considered.

**Key words:** self-improvement, self-realization, self-knowledge, self-actualization, professional competence.

**УДК 378.011.3-051:]81'243**

**Л. В. Петько,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Національний педагогічний  
університет імені М. П. Драгоманова)

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО  
НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТУ ДЛЯ  
СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО”  
(на прикладі вірша Мері Ховітт “Павук і Муха”)**

**Постановка проблеми.** Професійна спрямованість здобувачів вищої освіти зі спеціальності “Музичне мистецтво” виникла не спонтанно, а у зв’язку з тим, що до вступу у ВНЗ студенти отримували музичну освіту в музичних навчальних закладах протягом 5–8 років (найменший термін навчання передбачається в навчанні гри на народних і духових інструментах) або в коледжах (молодші спеціалісти). Тобто професійна спрямованість здобувачів стимулювалася протягом тривалого часу, в межах якого не всі дійшли до фінішу – отримання атестата про середню музичну освіту або закінчення навчання в музичному коледжі.

З метою збагачення творчого потенціалу студентів ми намагаємося формувати професійно орієнтоване іншомовне навчальне середовище (ПОІНС) в умовах університету з огляду на те, що дисципліна “Іноземна мова” є обов’язковою під час навчання, постає актуальність формування професійно орієнтованого іншомовного середовища (ПОІНС) в умовах університету [6]. Тому **метою статті визначено формування ПОІНС для студентів-музикантів.** Водночас, наголосимо, що спеціальність “Музичне мистецтво” на факультеті мистецтв НПУ імені М.П.Драгоманова передбачає такі додаткові спеціалізації, як викладання англійської мови та “Психологія”.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Автор статті, розглядаючи професійно орієнтовані технології навчання іноземної мови (ІМ) як засіб



формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету [4] на основі інтерпретації лінгвостилістичних засобів вірша Мері Ховітт “Павук і Муха” [5], підтримує думку, висловлену Б.Критським (про “освітній медіатекст” [7]) і трансформовану професором М. Корноуховим до підготовки музикантів, що дозволяє розглядати культуру інтерпретації в музично-педагогічній освіті як діяльність у засвоєнні суб’єктом (здобувачем освіти) різних художніх текстів, і виступає основою професійної підготовки майбутнього музиканта. Формування інтерпретаційної культури студента в музично-педагогічному процесі генерує його творчу діяльність – “інтерпретаційне культуротворення, що являє собою специфічний художньо-творчий процес, результатом якого стає народження нового смислу, що виявляється в усіх структурних компонентах (а не тільки у виконавській діяльності) професійної діяльності вчителя музики” [2, с. 56–57]. Сутність інтерпретаційної культури зумовлюється розумінням єдності як пізнавальної, так і творення творчої діяльності, а також специфічних особливостей музичного мистецтва.

**Виклад матеріалу.** Більш детально в площині сказаного зосередимо нашу увагу на формуванні ПОІНС для студентів спеціальності “Музичне мистецтво” за допомогою вірша Мері Ховіт “Паук і Муха”.

**Приклад 1** спрямований на формування мовленнєвих умінь студентів у процесі виконання завдань репродуктивного характеру (некомунікативні, умовно-комунікативні і комунікативні вправи, індивідуальна одночасна з опорою на текст, які виконуються студентами під контролем викладача) [8].

**Практична мета:** формування ПОІНС, розуміння основного змісту вірша “Паук і Муха” та його головних образів. Вираження головних образів вірша засобами музики.

**Професійна мета:** розвиток професійного потенціалу студентів, ознайомлення студентів з музичними формами на прикладі творчості В.Єрмольєвої (створення кавер-версій музичних творів), ознайомлення з творчістю метал-групи “Machine Head”, рок-групи “Queen”, трактування ідеї вірша “Паук і Муха” у творчості британської рок-групи “Rolling Stones”, розвиток навичок самостійної пошукової роботи (творчість піаністки В. Єрмольєвої, ідеї вірша “Паук і Муха” в музичних творах, відомі поп-групи та ін.)

**Інструкція:** (робота в комп’ютерному класі). Read the text of the poem “The Spider and The Fly”. Спочатку презентація та читання вірша відбувається за допомогою диктора [15]. Після чого пропонується прослухати ще раз вірш, але з музичним супроводом до нього у виконанні В. Єрмольєвої [14].

На фоні сторінок байки з малюнками Tony DiTerlizzi., що перегортаються з текстом, який читає диктор, сучасна українська піаністка, лауреат міжнародних премій, Віка Єрмольєва (нар. 1978, м.Київ) виконує власну аранжировку пісні “Aesthetics of Hate” (“Естетика ненависті”) американської хеві-метал групи “Machine Head” [14]. Зазначимо, що вихованка київської фортепіанного школи В. Єрмольєва

відома у світі музики створенням і виконанням кавер-версій рок і метал-пісень [10; 11; 13].

Акцентуємо увагу студентів на тому, що піаністка шляхом засвоєння художнього тексту вірша “Паук і Муха”, розуміння його головних образів демонструє у своїй творчості “феномен метадиалогічності” (багаторівневу міжсуб’єктну взаємодію, що має складну ієрархічну детермінацію і породжує неперервну інтерпретацію текстових структур у різних знакових системах як особливу властивість музичної свідомості особистості. Тому презентована В.Єрмольєвою інтерпретаційна культура може розглядатися як особливий механізм, який орієнтує студента-музиканта в навчальній діяльності, а пізніше і в його майбутній професійній діяльності, а також сприяє оволодінню необхідними знаннями, вміннями, формуванню ціннісної системи, здатності до критеріїв відбору музичного матеріалу, оцінки інформації, різних методів і рівнів пізнання музичної творчості, тобто виступати “досить широким методологічним інструментарієм” [2, с. 58]. Така сформована інтерпретаційна культура студента-музиканта, яка охоплює особистісні властивості, спеціальні знання та вміння, може стати в майбутньому однією з ключових професійних якостей, що простежується на прикладі творчого шляху професіонала-музиканта В. Єрмольєвої.

У колі окресленого приверає увагу підхід, запропонований М. Корноуховим, до визначення критеріїв педагогічної діагностики інтерпретаційної культури з огляду на професійну компетентність, а саме: 1) мотиваційна готовність студента до інтерпретаційної творчості у своїй професійній діяльності, 2) обсяг і якість професійних і загальних гуманітарних знань, 3) результативність професійних умінь (слухових, аналітичних, виконавських, артистичних, педагогічних, комунікативних), 4) ступінь розвитку особистісно-професійних якостей (ціннісно-мотиваційних, моральних, естетичних, рефлексивних, емоційно-психологічних, креативних) [3, с. 59]. Серед параметрів сформованості інтерпретаційної культури виокремлюють логіко-конструктивний компонент, де наголошується на володінні значним об’ємом знань загальногуманітарного плану (суміжні види мистецтв, історія, філософія, психологія, іноземна мова та ін.).

У свою чергу, зрозуміти музику й пережити її емоційний зміст, що зафіксовано композитором за допомогою виразних засобів музичного мистецтва, слугує виконавське інтонування, яке визначається різноманітними особливостями нотно-музичного тексту (фактура, темп, агогіка, динаміка, тембр, штрихи, артикуляція, фразування) і зумовлено характером музичної мови, що виражає художній зміст музичного твору, причому піаністи можуть художньо переконливо проінтонувати музику найрізноманітнішими виразними засобами [1, с. 14–16], а в площині нашого розгляду – музичного твору, створеного за віршем М. Ховітт “Павук і Муха”, спочатку групою “Machine Head’s”, а пізніше – написаний В. Єрмольєвою кавер на *The Spider and the Fly* групи Machine Head’s “Aesthetics of hate”. Що стосується роботи над музичним твором, як зазначають методисти гри на фортепіано, то вона “починається з

розуміння художнього образу і звукового ідеалу твору в цілому та суттєвих деталей” [9, с. 236], у нашому предметі розгляду – образів Павука і Мухи.

Крім того, варто зазначити, що “піаніст має справу з музикою різних стильових напрямків, жанрових різновидів, емоційного змісту, що відбивається на характері його виконавського інтонування” [1, с. 19], коли в кожному окрему епоху домінує та чи інша манера виконання, експресія, емоційне наповнення музики, які визначають міру у використанні виразних засобів і особливості виконавського інтонування.

Разом з тим, треба враховувати той факт, що Віка Єрмольєва – представник сучасної віртуозної техніки фортепіанного виконавства, активно гастролює по світу, працює в США і має свою сторінку ВКонтакті, Фейсбуці. Тому кожен, хто бажає студентів, може поспілкуватися з нею про її творчість.

Також не слід залишити без розгляду пісенну композицію “The Spider and the Fly” (1965) британської рок-групи “The Rolling Stones”, в якій простежується вплив на їхню творчість американської музики кантрі та блюзу (country-blues), на самому початку розвитку рок-н-ролу.

За таких умов на практичних заняттях з ІМ ми використовуємо Інтернет ресурси (use the following web-sites):

1. Vika Yermolyeva (Віка Ермольєва) [http://vk.com/vika\\_vermolyeva](http://vk.com/vika_vermolyeva)
2. *The Spider and the Fly*. Machine Head's “Aesthetics of hate” arranged and performed by Vika Yermolyeva [Web site]. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=MoYB7vZZgQs>
3. Machine Head – Aesthetics Of Hate [Web site]. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=NWks-8C9RMs>
4. “The Spider and the Fly” (song) “Rolling Stones” [Web site]. – Access mode : <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/5929677>
5. Вікторія Ермольєва – кавер Metallica “Master of Puppets” (Zurich, 19 февраля 2011 г.). – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=Uk49eSWJVTs>

**Приклад 2.** Виконання вправ, спрямованих на підготовку до дискусії, які забезпечують: формування здатності до аргументації точок зору (pro і contra), розвиток навичок виокремлення потрібних реплік, визначення комунікативних функцій виразів, аргументування висловлювань студентів за допомогою мовленнєвих опор, проведення діалогу-дискусії [8, с. 24–25].

**Практична мета:** формування ПОІНС, згрупування точок зору pro і contra щодо представлених зразків музичної творчості.

**Професійна мета:** вдосконалення вміння іншомовного спілкування у професійній сфері; навчити взаємодії у вирішенні професійної оцінки творчості піаністки В. Єрмольєвої, метал-групи “Machine Head” [12], рок-групи “Queen”, рок-групи “Rolling Stones” [16].

**Інструкція:** Work in small groups (за інтересами). What do you think about them?

### **Приклад 3**

**Практична мета:** забезпечення аргументування висловлювань студентів за допомогою мовленнєвих опор до дискусії.

*Професійна мета:* формування толерантності до думок однокурсників.

*Інструкція:* Practise the dialogue in pairs.

a) begin the talk with Viktoriya Yermolyeva by asking what she thinks about *rock music and her piano cover*. Do you exclusively play rock songs, or do you work with other genres? What is your favorite song to play? Your versions of these songs are very moving, are you getting any proposals yet? Which song is the most difficult to play for you technically? Any projects she is currently working on?

*Viktoriya Yermolyeva was born in Kiev in 1978. When her parents were told that Vika – at kindergarten age – had perfect pitch and a talent for music, there was no going back: Her parents took it seriously, and the natural consequence seemed to be continued studies at a special music school. That included competitions, exams, and concert performances requiring utmost commitment and all the other expectations that go along with that.*

*Vika reacted to these tensions by listening to “the other music,” rock music in particular, and her choices became heavier and more aggressive as she continued to broaden her palette. Rock became the “soundtrack,” as she says, to her “inner reality.” Eventually, she quit her search, and as an escape created a secret channel, “vkgoeswild,” to let it all hang out, dance, sing, and improvise without publicly revealing her identity. Very soon, Vika started making full piano arrangements, and then, with her first Metallica cover, her web presence began to go viral. Now, her YouTube Channel contains several hundred videos with rock and metal covers and counts more than 380.000 subscribers.*

#### **Приклад 4**

*Практична мета:* навчити студентів створювати власні діалогі-дискусії.

*Професійна мета:* навчитися аналізувати й презентувати інформацію.

*Інструкція:* Does one of the styles of these bands presented here appeal to you more than the others? Can you cite reason for your preferences? Do you believe that your tastes might change in time? If so, what might cause such a change?

**The topic of discussion** is: “Music and a poem “The Spider and The Fly” by M. Howitt”.

**Aim:** to hold the dialog discussion about music styles of bands, piano arrangements, cover versions of bands “The Rolling Stones”, “Machine Head”, “Queen”.

**Objectives:** 1. Participants should create their own design of the interpretation the poem “The Spider and The Fly” by M. Howitt in music and describe it to foreign representatives. 2. Participants should listen carefully to each other and then discuss the advantages and disadvantages of the project. 3. Participants all together should choose the best project and be ready to present it to foreign representatives.

Пропонуємо таку тематику для проектів: “Кращі музичні кавери в музичному мистецтві”, “У світі пісенних каверів Віки Єрмольєвої (“Павук і

Муха)", "Творчість метал-групи "Machine Head", "Павук і Муха" – одна з перших спроб групи "The Rolling Stones" в кантрі-музик" ("The Spider and The Fly" one of the Stones' earliest attempts at country music"), "Група "The Rolling Stones" і рок-н-ролл", "Кращі heavy metal кавери", "Рок-група "Queen".

**Висновки.** Таким чином, узагальнюючи викладені особливості формування ПОІНС в умовах університету для здобувачів вищої освіти зі спеціальності "Музичне мистецтво", зазначимо, що окреслені шляхи організації навчального процесу сприяють формуванню ПОІНС, а також стимулюють розвиток творчого потенціалу особистості студента-музиканта. Наші подальші розвідки ми зосередимо на розгляді зразків симфонічної музики, створених за сюжетом вірша М. Ховітт "Павук і Муха".

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Егорова С. В. Исполнительское интонирование пианиста в процессе реализации эмоционального содержания музыкального произведения / С. В. Егорова // "Бъдещите изследвания – 2014": матер. за X-а междунар. науч. практ. конф., 17-25 февруари, 2014, София (Болгария); ред. Милко Тодоров Петков. – Том 35. Музика и живот. – София: "БялГрад-БГ" ОДБ 2014. – С. 14–20.
2. Корноухов М. Д. Интерпретационная культура как комплексно-интегративное качество будущего учителя музыки / М. Д. Корноухов // "Achievement of high school – 2013": Тр. за IX междунар. науч. практ. конф., 17–25 November, 2013, София (Болгария); ред. Милко Тодоров Петков. – Том 31. Филологичні науки. Музика и живот. – София: "БялГрад-БГ" ООД 2013. – С. 56–58.
3. Корноухов М. Д. Параметры уровней сформированности интерпретационной культуры учащихся-музыкантов / М. Д. Корноухов // "Achievement of high school – 2013": Тр. за IX междунар. науч. практ. конф., 17–25 November, 2013, София (Болгария); ред. Милко Тодоров Петков. – Том 31. Филологичні науки. Музика и живот. – София: "БялГрад-БГ" ООД 2013. – С. 59–61.
4. Петько Л. В. Професійно орієнтовані технології навчання ІМ як засіб формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л. В. Петько // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: зб. наук. праць; ред. М. Б. Євтух. – Київ: ТОВ "НВП "Інтерсервіс", 2015. – Вип. 18. – С. 175–184. [URI http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8391](http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/8391)
5. Петько Л. В. Формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету на основі інтерпретації лінгвостилістичних засобів вірша Мері Ховітт "Павук і Муха" / Л. В. Петько // Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький: "Видавництво К С В", 2016. – Вип. 21.
6. Петько Л. В. Актуальність формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л. В. Петько // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди": збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2014. – Вип. 33. – С. 128–141. [URI http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7454](http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/7454)
7. Критский Б. Д. Образовательный текст и его интерпретация: опыт культурно-исторического исследования: монография / Б. Д. Критский. – М., 2000. – 242 с.
8. Сімкова І. О. Комплекс вправ для формування професійно орієнтованої мовленнєвої компетенції в діалогічному мовленні у студентів інженерних спеціальностей / І. О. Сімкова // Іноземні мови. – 2009. – № 3. – С. 23–26.
9. Теория и методика обучения игры на фортепиано: учеб. пособ. для студентов высш. уч. заведений / под общ. ред. А. Г. Каузовой, А. И. Николаевой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
10. *Everybody Hurts*. [Web site]. A song by R.E.M Vika Yermolyeva. – Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=LDrf6f4IH0>
11. *I Want It All* [Web site]. Piano cover "I Want It All" by Vika Yermolyeva is a song by English rock band Queen. – Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=pDWJjpu6ew>
12. Machine Head – Aesthetics Of Hate [Web site]. –Access mode: <https://www.youtube.com/watch?v=NWks-8C9RMs>
13. *Somebody To Love* [Web site]. A song by English rock band Queen. Piano cover by Vika Yermolyeva beautiful song by Freddie Mercury. – Access mode:

<https://www.youtube.com/watch?v=XYrirMtAB3M>

14. *The Spider and the Fly* [Web site]. Written by Mary Howitt and illustrated by Tony DiTerlizzi. The music is an interpretation of Machine Head's "Aesthetics of hate" arranged and performed by Vika Yermolyeva. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=MoYB7vZZgQs>

15. *The Spider And The Fly* by Mary Howitt – Poetry Reading. – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=EJDP6va9uc>

16. *The Spider and the Fly* [Web site]. A song by English rock band The Rolling Stones – Access mode : <https://www.youtube.com/watch?v=Rifx1PeFx2>

#### **Анотація**

З метою формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету на прикладі вірша Мері Ховітт "Павук і Муха", автором розглянуто використання художнього твору в музичній творчості української піаністки Віки Ермольєвої, британської рок-групи "Rolling Stones", американської хеві-метал групи "Machine Head".

**Ключові слова:** формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища, університет, студенти-музиканти, Мері Ховітт, "Павук і Муха", музичне мистецтво.

#### **Аннотация**

С целью формирования профессионально ориентированной иноязычной среды обучения в условиях университета на примере стихотворения Мэри Ховитт "Паук и Муха" автором рассмотрено использование художественного произведения в музыкальном творчестве украинского пианистки Вики Ермольевой, британской рок-группы "Rolling Stones", американской хэви-метал-группы "Machine Head".

**Ключевые слова:** формирование профессионально ориентированной иноязычной среды обучения, университет, студенты-музыканты, Мэри Ховитт, "Паук и Муха", музыкальное искусство.

#### **Summary**

With the aim of professionally oriented foreign language teaching environment formation in the terms of university on the example of the poem "The Spider and the Fly" by Mary Howitt the author describes the using of the poem in musical works by Ukrainian pianist Vika Yermolyeva, the English rock group "The Rolling Stones", American heavy metal group "Machine Head".

**Key words:** formation of professionally oriented foreign language teaching environment, university, students of Music Art, Mery Howitt, "The Spider and The Fly", Music Art.

## **УДК 371**

**Е. І. Попкова,**  
старший викладач  
(КЗ "Запорізький обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти" ЗОП)

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Актуальність проблеми визначається потребами суспільства у випереджувальній освіті й професійно-особистісному розвитку важливої для економіки високої управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), що зумовлено такими факторами:

- швидко змінюваною структурою потреб суспільства в цілому та його соціальних інститутів;
- технічним прогресом, що визначає необхідність володіння складним комплексом знань, умінь і навичок у професійній і соціальній діяльності;

- збільшення інформаційного навантаження, на тлі якого знання мають тенденцію швидко застарівати, що обумовлює необхідність постійного вдосконалення і самовдосконалення фахівців;
- необхідністю вміти “працювати в команді”, виявляти готовність до співробітництва і самостійно орієнтуватися в суміжних галузях;
- висуванням на перший план таких якостей, як уміння брати на себе відповідальність, здатність самостійно думати і діяти;
- мати управлінську підготовку.

Міжнародна комісія з освіти у XXI ст. дійшла висновку, що майбутній прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості. ЮНЕСКО пропонує перейти від класичного поняття “людські ресурси” до концепції “компетентності людини”. Ця концепція передбачає максимальне, всебічне врахування інтересів людини: оволодіння професійною компетентністю, знаннями, уміннями і навичками, необхідними для охорони і поліпшення здоров'я, розвитку культури, захисту навколишнього середовища, конкурентоспроможності на ринку праці.

Якість професійного становлення і розвитку особистості керівників ПТНЗ багато в чому визначає характер і долю модернізації професійно-технічної освіти, сприяючи приведенню її у відповідність до сучасних життєвих і соціальних потреб людини.

У зв'язку з цим виникає гостра необхідність розробки теорії та практики формування професійної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів.

Розробці проблем теорії управління освітою, аналізові особистості й діяльності керівника освітнього закладу присвячені дослідження І. Батракової, Ю. Васильєва, Ю. Конаржевського, М. Кондакова, В. Кричевського, В. Куценко, В. Лазарєва, О. Лебедєва, В. Максимової, А. Моїсеєва, А. Орлова, Ф. Паначина, М. Поташника, П. Третьякова, К. Ушакова, Т. Шамової, Р. Шакурова, Є. Ямбурга та ін. Ці дослідження допомогли побачити типові проблеми в діяльності керівників, виявити їхню природу, визначити роль і місце в розвитку системи освіти.

У сучасних дослідженнях процес формування професійної культури керівників освітнього закладу, як правило, розглядається у вигляді тимчасового ряду, що характеризується етапами, періодами, фазами. Значне місце приділяється характеристиці особливостей того або іншого етапу формування професійної культури керівників в ізоляції одне від одного [7, с.9]. При цьому мета дослідження щоразу виникає з сутності розглянутого етапу, але не визначається стратегічною метою формування професійної культури керівників ПТНЗ у процесі післядипломної освіти, а зміст і організація діяльності учасників цього процесу меншою мірою будуються з урахуванням особливостей діяльності і якостей особистості самого керівника. Проблема полягає в дослідженні структурних компонентів особистості, що забезпечують формування професійної культури, їхніх генетичних зв'язків у різні моменти часу і реальних новоутворень у цих компонентах (як позитивних, так і негативних), обумовленості протікання процесу формування

професійної культури на кожному з наступних етапів, особливостями розвитку цього процесу на попередніх етапах (наступність) [1, с.22].

Мета статті – проаналізувати напрями процесу формування управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів у системі післядипломної освіти.

Визначення цілей та змісту підвищення кваліфікації керівників ПТНЗ як важливого фактора реформування освітньої галузі, зокрема системи професійно-технічної освіти, ускладнюється тим, що більшість керівників мають інженерну освіту, обмежені гуманітарні знання і не мають педагогічної освіти та професійної управлінської підготовки. У зв'язку зі специфікою функціональної діяльності й особливостями навчальних закладів управлінці ПТНЗ керують інженерно-педагогічним колективом, навчально-виробничим процесом та виробничою практикою студентів та педагогічних працівників на підприємствах, тобто мають вплив на ефективну діяльність підприємств. Важливим аспектом цієї проблеми є визначення таких реальних суперечностей:

- між об'єктивною потребою профтехосвіти, що розвивається, у компетентному, обізнаному в психолого-педагогічних знаннях керівникові й недостатньою ефективністю системи післядипломної освіти керівників ПТНЗ у забезпеченні їхньої цілісної випереджувальної підготовки;

- між інтегративною природою професійної й особистісної культури керівника ПТНЗ і відсутністю науково-методичного забезпечення, системного знання з її формування в процесі післядипломної освіти;

- між об'єктивно зростаючою потребою в створенні тими, хто навчається, індивідуального освітнього маршруту в процесі післядипломної освіти, здатного виступати як механізм, що забезпечує рефлексію, самоорганізацію і саморегуляцію їхнього професійно-особистісного саморозвитку, і недосконаліми підходами системи підвищення кваліфікації, яка не враховує особливості керування інженерно-педагогічним колективом та навчально-виробничим процесом.

Вищесказане дозволяє припустити, що рівень управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів можна підвищити за рахунок створення науково обґрунтованої концептуальної моделі процесу формування управлінської культури керівника ПТНЗ, зокрема в процесі підвищення кваліфікації як андрагогічної складової в системі післядипломної освіти [1, с.31].

У вирішенні цієї проблеми перед нами постають завдання:

- проаналізувати розробленість проблеми формування управлінської культури керівника ПТНЗ у психолого-педагогічних дослідженнях;

- обґрунтувати ефективність засобів формування управлінської культури керівника ПТНЗ у системі післядипломної освіти;

- охарактеризувати критерії та показники сформованості управлінської культури керівника ПТНЗ у системі післядипломної освіти;

- розробити спецкурс культурологічного, патріотичного та морально-етичного змісту для впровадження в підготовку керівників



професійно-технічних навчальних закладів у системі післядипломної освіти.

Система післядипломної педагогічної освіти повинна надавати сучасні знання керівникам ПТНЗ, що зможуть узяти на себе всю повноту відповідальності за інженерно-педагогічні колективи, освітній та виховний процес, патріотичне виховання, а також за майбутнє нашого суспільства в цілому. Основою формування таких лідерів повинна стати не тільки фахова підготовка, підвищення професійної кваліфікації, а і їх усебічне морально-етичне, патріотичне і духовне виховання в процесі навчання в системі післядипломної освіти.

Разом із цим зазначимо, що зміст зусиль щодо управлінської підготовки керівників ПТНЗ у закладах післядипломної освіти доцільно спрямовувати особливо на її належну патріотичну, психолого-педагогічну підготовку, на прищеплення педагогічних знань і психологічної культури як однієї із найважливіших складових управлінської культури в загальній структурі професіоналізму керівника [8, с. 22].

Створення науково обґрунтованого інструментарію, технології професійного навчання і виховання керівників інженерно-педагогічних колективів ПТНЗ, забезпечення широкої та всебічної загальнокультурної, політичної, правової, економічної, екологічної, інформаційної та психолого-педагогічної підготовки залежить від високої професійної культури викладачів системи післядипломної освіти, практичної спрямованості навчальних курсів.

Отже, для досягнення зазначеної мети необхідно впровадження спецкурсу культурологічного, патріотичного та морально-етичного змісту в підготовку керівників професійно-технічних навчальних закладів у системі післядипломної освіти, системне використання активних методів навчання (ділових ігор, рольового аналізу конкретних ситуацій, кейс-технологій тощо) із застосуванням комп'ютерних та сучасних інформаційних технологій, математичного моделювання проблемних ситуацій, аналізу й обґрунтування варіативних рішень в умовах ресурсних та інших обмежень, урахування результатів прогнозу можливих наслідків.

На підставі аналізу наукових джерел нами визначені головні підходи до розробки критеріїв управлінської культури керівника сучасного ПТНЗ:

- особистісний, в основі якого лежить значущість знань теорії та практики управління для самого керівника;
- ситуаційний, який ураховує значення пошуку і моделювання управлінських ситуацій, ефективно вирішення яких дало б змогу підвищити результативність управління;
- інтегративний – розвиток професіоналізму керівника за допомогою розуміння природи управлінських процесів, головних організаційних структур, знання технологій і засобів комунікацій, потрібних для управління; професіоналізму в управлінні, здатності до лідерства і гармонізації взаємин серед робітників, делегуванню повноважень; знання особливостей стосунків між працівниками; здатності планувати і прогнозувати, управляти ресурсами; здатності до самооцінки діяльності, уміння робити правильні висновки і підвищувати власну кваліфікацію;

- багаторівневий, який визначає рівень управлінської культури керівника: здатність до поєднання знань, умінь, навичок та їх використання з урахуванням вимог, які швидко змінюються; уміння долати невизначеність, аналізувати інформацію; уміння планувати, прогнозувати, моделювати; здатність до цілепокладання, уміння реалізовувати плани, здатність до новаторської діяльності;

- комплексний, що визначає управлінську культуру керівника ПТНЗ, яка також передбачає наявність у нього правової, економічної, психологічної, педагогічної, технологічної, інноваційної грамотності.

Однак це не вичерпує всі аспекти проблеми реалізації на практиці формування управлінської культури керівників ПТНЗ та питання вдосконалення діяльності системи післядипломної освіти в цьому напрямку. Потребують подальших досліджень такі питання: функції самоосвіти у формуванні управлінської культури керівника в системі післядипломної освіти, формування творчих якостей керівника ПТНЗ, модульно-рейтингові підходи до навчання керівників ПТНЗ у системі післядипломної освіти, необхідність подальшої управлінської освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баженов В. Г. Виховання патріотизму майбутніх керівників / В. Г. Баженов, О. С. Пономарьов, О. Г. Романовський // Праці міжнародної науково-методичної конф. "Гуманізація вищої освіти та виховної роботи". – Вип.22. – Х.: ХДПУ, 2000. – С. 100-104.

2. Библиотека управляющего персоналом: мировой опыт. Профессиональная ориентация, подготовка и оценка персонала: Обзорная информация / сост. В. И. Яровой ; под ред. Г. В. Щекіна. - К. : МАУП, 1995. -120 с.

3. Гончаренко С. У. І все-таки гуманізація! / С. У. Гончаренко // Педагогіка і психологія. 1999. - №1.

4. Инженер XXI века: личность и профессионал в свете гуманизации, гуманитаризации высшего технического образования : монография / под ред. М. Добрускина. - Х. : Рубикон, 2000. - 512 с.

5. Кириченко М. Структура і зміст методології наукового управління навчальними закладами / М. Кириченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2015. - №1.

6. Колпакова А. И. Психологические основы современного управления персоналом / А.И.Колпакова. - К. : МАУП, 1997. - 110с.

7. Пашков В. В. Андрагогіка : курс лекцій для магістрів / В. В. Пашков, В. Я. Ястребова, В. Н. Приходько. – Запоріжжя : Акцент Інвест-трейд, 2013. – 200 с.

8. Пищик О. Комуникативна культура керівника ПТНЗ / О. Пищик // Професійно-технічна освіта. – 2014. - №2

#### Анотація

У статті аналізується процес формування управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів у системі післядипломної освіти. Визначені завдання щодо створення науково обґрунтованої концептуальної моделі процесу формування управлінської культури керівника як андрагогічної складової у системі післядипломної освіти, а також головні підходи до розробки критеріїв управлінської культури керівника сучасного ПТНЗ.

**Ключові слова:** управлінська культура, компетентність, керівники ПТНЗ, інженерна освіта, післядипломна освіта, андрагогічна складова.

#### Аннотация

В статье анализируется процесс формирования управленческой культуры руководителей профессионально-технических учебных заведений в системе последипломного педагогического образования. Определены задачи для создания научно обоснованной концептуальной модели процесса формирования управленческой культуры руководителя, как андрагогической составляющей в системе последипломного образования, а также основные подходы к разработке критериев управленческой культуры руководителя современного ПТУЗ.

**Ключевые слова:** управленческая культура, компетентность, руководители ПТУЗ, инженерное образование, последипломное образование, андрагогическая составляющая.

#### **Summary**

The article analyzes the process of formation of the administrative culture of heads of vocational training institutions in the system of postgraduate education. There have been defined the tasks for the creation of evidence-based conceptual model of the formation of the management culture of the head as andragogical component of the system of postgraduate education, as well as the main approaches to the development of criteria for the head of modern administrative culture of vocational schools.

**Key words:** management culture, expertise, heads of vocational schools, engineering education, postgraduate education, andragogic component.

**УДК 318.147**

**С. І. Почтовюк,**

кандидат педагогічних наук

**В. П. Черненко,**

кандидат фізико-математичних наук, доцент

(Кременчуцький національний

університет імені М.Остроградського)

### **МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**Постановка проблеми.** Сьогодні в підготовці фахівців гуманітарного профілю визначального характеру набуває формування інформаційної культури, уявлення про можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), уміння застосовувати набуті знання на практиці, що зумовлює не тільки професійну, але й загальноосвітню цінність рівня вищої освіти.

Одним із найважливіших елементів культури взагалі, до якої відноситься матеріальний і духовний розвиток суспільства, стає інформаційна культура, що характеризує досягнутий рівень організації інформаційно-комунікаційних процесів, задоволення потреб людей в інформаційному спілкуванні, у своєчасних, вірогідних і вичерпних відомостях з найрізноманітніших галузей знань [1]. Основи інформаційної культури потрібно формувати в процесі вивчення всього циклу навчальних дисциплін, незалежно від їх специфіки, а обсяг відомостей про ІКТ та їх зміст повинні бути значно диференційованими у відповідності до спрямованості навчання [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вітчизняні дослідники А. Єршов, М. Жалдак, Н. Морзе, Ю. Машбиць, Ю. Рамський, М. Смульсон, С. Раков та інші розглядають психолого-педагогічні аспекти комп'ютерно-орієнтованого навчання, найважливіші компоненти інформаційної культури, а також різні аспекти ІКТ навчання з метою формування навичок мислення високого рівня.

**Мета статті** – розглянути та обґрунтувати основні методичні аспекти формування інформаційної культури майбутніх психологів у процесі вивчення дисципліни «Математичні методи в психології».

**Виклад основного матеріалу.** Розуміння проблем формування інформаційної культури в процесі навчання студентів надає можливість суттєво підвищити ефективність та результативність навчання, підготувати майбутніх фахівців до самоосвіти в сучасному суспільстві.

Проблема професійного становлення фахівця-психолога в умовах інтенсивної інформатизації суспільства, що супроводжується активним впровадженням високотехнологічних способів отримання даних та відомостей в усіх сферах життєдіяльності, є однією з найбільш актуальних проблем психологічної науки. Сучасні умови збільшення інформаційного навантаження припускають високий рівень інформаційної підготовленості, тому головною метою навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах є підготовка фахівців, які мали б фундаментальну, теоретичну, практичну та професійно-орієнтовану освіту. Реалізація цієї мети можлива за умови постійного впровадження нових інформаційних освітніх технологій у процес навчання фахівця-психолога.

Великим потенціалом психологічних знань володітиме той випускник, який має сформовану інформаційну культуру, уявляє, що треба зробити для досягнення поставленої мети, може оцінити необхідність та доцільність того або іншого процесу, забезпечити точність, узгодженість і аргументованість кожної операції і всього процесу роботи в цілому, використовує елементи творчості та самостійності в роботі тощо.

Розглядаючи значення основ інформаційної культури та цілісної системи її формування, виділяють найважливіші компоненти інформаційної культури, а саме: розуміння проблем подання, оцінювання і вимірювання інформаційних матеріалів; сприймання сутності неформалізованих, творчих компонентів мислення; уміння добирати і формулювати мету; здійснювати постановку задач; висувати гіпотези; будувати інформаційні моделі досліджуваних процесів і явищ; аналізувати їх за допомогою ІКТ та інтерпретувати отримані результати; узагальнювати спостереження тощо [3].

Всі наведені поняття мають загальнонауковий характер і так чи інакше мірою можуть розглядатися та застосовуються під час вивчення основ усіх дисциплін, а також мають неабияке значення для становлення та розвитку аналітичних, прогностичних та дослідницьких умінь майбутніх психологів. При визначенні цих знань і умінь випускників використовувалися результати аналізу навчальних матеріалів (розробки, що підготовлені навчальними закладами, кваліфікаційні характеристики, паспорти спеціальностей), а також результати аналізу професійних задач, які розв'язує психолог [4].

Розвиток психологічної науки, розширення сфери її практичного застосування висувають підвищені вимоги до сучасного психолога, тому студенти-психологи в Кременчуцькому національному університеті виконують практичні завдання з “Математичних методів в психології” в комп'ютерних класах, набуваючи вміння інтерпретувати й адаптувати інформацію до задач професійної діяльності. На практичних заняттях студенти навчаються використовувати інформаційні технології для розв'язування психологічних задач, необхідних у подальшій роботі, а саме: формують різні статистичні звіти; проводять порівняльний аналіз

даних; структурують та інтерпретують результати психологічних експериментів; вчать зберігати й обробляти велику кількість даних.

При доборі змісту навчання складною та досить дискусійною є проблема обґрунтування вибору для навчальних цілей відповідних програмних засобів та мов програмування. Оволодіння методами застосування різних ІКТ для розв'язування практичних задач суттєво залежить від вибору тих чи інших програмних засобів [5; 6]. У нашому дослідженні використовується найбільш поширений стандартний програмний продукт для статистичного аналізу даних у психології – SPSS.

З метою формування інформаційної культури майбутніх психологів було розроблено систему прикладних професійно-орієнтованих задач у процесі вивчення дисципліни “Математичні методи в психології” [7]. Розв'язування задачі розглядається як певний скінченний набір загальних положень математичної статистики, з одного боку, та застосування певного програмного засобу, з іншого боку, що приводить до необхідного результату – відповіді. Наведемо приклади розв'язування таких задач.

**Задача 1.** З'ясувати, як пов'язані між собою фактори особистісного диференціала (оцінка, сила та активність) і рівень соціальної фрустрованості (PCФ) молодих людей. Вихідні дані наведені в таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Вихідні дані до задачі 1**

№	PCФ	Оцінка	Сила	Активність
1	2	-1	6	-3
2	2,6	3	5	3
3	1,9	-16	-8	-6
4	1,2	-4	12	2
5	1,5	5	13	10
6	2	-4	-1	9
7	0,2	18	18	9
8	0,8	21	17	17
9	2	2	1	2
10	0,9	10	12	3
11	0,6	21	6	11
12	0,5	21	13	9
13	2,2	-10	2	5
14	2	-19	-5	4
15	1,8	-18	-15	1
16	1,2	4	5	7
17	1,9	1	9	9
18	2,2	-3	-1	2
19	1,9	4	12	6
20	1,9	4	4	5

Звертаючись до загальноприйнятої структури процесу розв'язування задачі за допомогою комп'ютера, розглянемо такі етапи:

1. **Аналіз задачі.** З метою з'ясування зв'язків факторів особистісного диференціала із рівнем соціальної фрустрованості молодих людей необхідно провести множинний кореляційний аналіз.

2. **Вибір програмного продукту.** Оскільки при розв'язування цієї задачі існує велика кількість вхідних даних та необхідність їх статистичного опрацювання, оберемо для розв'язування програмне середовище SPSS, що призначене для статистичного аналізу даних.

3. **Розв'язування задачі:**

– ввести дані до таблиці *Data Editor* у чотири стовпці: *var1*, *var2*, *var3*, *var4* (вигляд робочого листа в програмі SPSS подано на рис. 1);

	PCF	Оцінка	Сила	Активність	var	
1	2	-1	6	-3		
2	3	3	5	3		
3	2	-16	-8	-6		
4	1	-4	12	2		
5	2	5	13	10		
6	2	-4	-1	9		
7	0	18	18	9		
8	1	21	17	17		
9	2	2	1	2		
10	1	10	12	3		
11	1	21	6	11		
12	1	21	13	9		
13	2	-10	2	5		
14	2	-19	-5	4		
15	2	-18	-15	1		
16	1	4	5	7		
17	2	1	9	9		
18	2	-3	-1	2		
19	2	4	12	6		
20	2	4	4	5		
21						

Рисунок 1. Приклад робочого листа в програмі SPSS

– у верхньому меню обрати команди:  
*Analyze* → *Correlate* → *Bivariate*;

– у вікні, що відкрилося, виділити необхідні змінні та за допомогою кнопки ► перенести їх до правого вікна. У цьому ж вікні, у розділі *Correlation Coefficients*, обрати коефіцієнт кореляції *Pearson*;

– натиснути кнопку *OK* для отримання результату.

4. *Відповідь задачі*. Отримана симетрична кореляційна матриця, у якій містяться коефіцієнти кореляції (*Pearson Correlation*), нижче – їх *p*-рівні значущості (*Sig. (2-tailed)*) і кількість досліджуваних осіб (*N*):

**Correlations**

		PCF	Оцінка	Сила	Активність
PCF	Pearson Correlation	1	-,723(**)	-,596(**)	-,516(*)
	Sig. (2-tailed)		,000	,006	,020
	N	20	20	20	20
Оцінка	Pearson Correlation	-,723(**)	1	,809(**)	,676(**)
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,001

	N	20	20	20	20
Сила	Pearson Correlation	-,596(**)	,809(**)	1	,588(**)
	Sig. (2-tailed)	,006	,000		,006
	N	20	20	20	20
Активність	Pearson Correlation	-,516(*)	,676(**)	,588(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,020	,001	,006	
	N	20	20	20	20

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

5. Аналіз отриманого результату. Найбільш сильні позитивні зв'язки виявлені між факторами "Оцінка" та "Сила" ( $r = 0,809$ ,  $p < 0,01$ ), "Оцінка" та "Активність" ( $r = 0,676$ ,  $p < 0,01$ ), "Активність" та "Сила" ( $r = 0,588$ ,  $p < 0,01$ ). Найбільш сильні негативні зв'язки виявлені між факторами "Оцінка" та РСФ ( $r = -0,723$ ,  $p < 0,01$ ), "Сила" та РСФ ( $r = -0,596$ ,  $p < 0,01$ ), "Активність" і РСФ ( $r = -0,516$ ,  $p < 0,05$ ).

Задача 2. 10 менеджерів оцінювалися за методикою експертних оцінок психологічних характеристик особистості керівника. 15 експертів розробляли систему оцінювання для кожної психологічної характеристики за п'ятибальною шкалою. Отримані результати подані в таблиці 2.

Таблиця 2

Вихідні дані до задачі 2

№ випробуваного	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Тактовність	70	60	70	46	58	69	32	62	46	62
Вимогливість	18	17	22	10	16	18	9	18	15	22
Критичність	36	29	40	12	31	32	13	35	30	36

Психолога цікавить питання: На яку величину експертних балів збільшиться чи зменшиться експертна оцінка вимогливості та критичності, якщо збільшити величини експертних балів на "1" при оцінюванні тактовності?

1. Аналіз задачі. Для відповіді на питання, що цікавить психолога в цій задачі, необхідно побудувати рівняння множинної регресії залежності показника тактовності від показників вимогливості та критичності, тобто необхідно провести множинний регресійний аналіз.

2. Вибір програмного продукту. Розв'язувати задачу будемо засобами того ж самого програмного середовища SPSS.

3. Розв'язування задачі:

□ ввести вихідні дані до таблиці *Data Editor* в три стовпчики: *var1*, *var2*, *var3* – це три змінні: тактовність ( $X$ ) – залежна змінна; вимогливість ( $Y$ ) і критичність ( $Z$ ) – незалежні змінні (вигляд робочого листа в програмі SPSS подано на рис. 2);

	Тактовність	Вимогливість	Критичність	var
1	70	18	36	
2	60	17	29	
3	70	22	40	
4	46	10	12	
5	58	16	31	
6	69	18	32	
7	32	9	13	
8	62	18	35	
9	46	15	30	
10	62	22	36	
11				

Рисунок 2. Приклад робочого листа в програмі SPSS

у верхньому меню обрати команди: *Analyze* → *Regression* → *Linear*;

у вікні *Linear Regression* виділити та перенести з лівого вікна змінні за допомогою кнопки : залежну змінну (X) до першого правого вікна (*Dependent*), незалежні змінні (Y і Z) – до другого правого вікна (*Independent*). У цьому ж розділі *Method* обрати взятий за замовчуванням стандартний метод *Enter*;

натиснути кнопку *OK* і отримати такий результат:

**Coefficients<sup>a</sup>**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	18,469	9,934		1,859	,105
	Y	1,596	1,703	,553	,938	,380
	Z	,432	,775	,328	,557	,595

a. Dependent Variable: X

4. *Відповідь задачі.* Отримана таблиця містить величини коефіцієнтів регресії (B) та їх p-рівні (Sig.), які дозволяють визначити їх статистичну значущість. Таким чином, рівняння регресії має вигляд:

$$X = 18,47 + 1,6Y + 0,43Z .$$

5. *Аналіз отриманого результату.* При збільшенні величини оцінки тактовності на 1 бал величина експертних оцінок показника вимогливості збільшиться на 1,6 бала при постійній величині критичності; при постійній величині вимогливості при збільшенні величини оцінки



тактовності на 1 бал – величина експертних оцінок показника критичності збільшиться на 0,43.

**Висновки.** Науковий аналіз формування компонентів інформаційної культури показує, що головним у цьому процесі є не стільки операційно-технічні процедури і програми розв'язування вже визначених задач, скільки побудова зразка проблемної ситуації, висування гіпотези, здогадка, формулювання проблеми, постановка задачі і, крім того, уміння правильно оцінити знайдений розв'язок, що означає осмислення того, як поєднуються різні варіанти початкових даних із відповідними розв'язками.

Отримані та закріплені студентами на заняттях знання та навички з цієї дисципліни знаходять застосування в повсякденній роботі психолога, формують комунікативну та інформаційну грамотність, розвивають особистісні якості, необхідні для професійної діяльності.

Проведене дослідження не претендує на остаточне вирішення проблеми формування та розвитку інформаційної культури студентів та свідчить про необхідність визначення напрямків подальших розвідок з метою розробки та впровадження навчально-методичного комплексу з математичних дисциплін для майбутніх психологів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : [посіб. для вчителів] / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К. : Дініт, 2004. – 100 с.
2. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / М. І. Жалдак // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : збірник наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – № 7. – С. 3–16.
3. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики : навч. посіб. : у 4 ч. Ч. 1 : Загальна методика навчання інформатики / Н. В. Морзе. – К. : Навчальна книга, 2003. – 256 с.
4. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С. Д. Максименко, Т. Б. Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С. 2–6.
5. Почтовюк С. І. Питання вибору програмних засобів для вивчення інформатичних дисциплін / С. І. Почтовюк // Інформаційно-комп'ютерні технології в економіці, освіті та соціальній сфері : матер. VII Всеукр. наук.-практ. конф., 24 лютого 2012 р. – Сімферополь : НІЦ КІПУ, 2012. – С. 59–61.
6. Грицюк О. С. Застосування ІКТ при вивченні курсу математики як засіб підвищення якості професійної підготовки / О. С. Грицюк // Вісник Черкаського університету № 12 (265). Серія : Педагогічні науки. – 2013. – С. 29–33.
7. Черненко В. П. Методичні вказівки щодо практичних занять з навчальної дисципліни "Математичні методи в психології" для студентів денної форми навчання за напрямом 6.030102 – "Психологія" / В. П. Черненко. – Кременчук : Видавничий відділ КрНУ, 2014. – 63 с.

#### Анотація

Розглядаються проблеми формування інформаційної культури майбутніх фахівців-психологів та методичні аспекти застосування ІКТ в процесі вивчення математичних методів в психології.

**Ключові слова:** інформаційна культура, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), математичні методи в психології.

#### Аннотация

Рассматриваются проблемы формирования информационной культуры будущих специалистов-психологов, а также методические аспекты использования ИКТ при изучении математических методов в психологии.

**Ключевые слова:** информационная культура, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), математические методы в психологии.

#### Summary

The problem of formation of information culture of the future professional psychologists and methodological aspects of the use of ICT in the process of studying mathematical methods in psychology are considered in the article.

**Key words:** information culture, information and communication technologies (ICT), mathematical methods in psychology.

УДК 371.13

**S. V. Ryzhkova,**

the associate professor

**A. K. Belska,**

the student

(Donbas State Teachers' Training University)

## THE ROLE OF THE INNOVATIONAL PROCESSES IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF TEACHERS

**Introduction.** The analysis of the development processes in various spheres of human activity shows that its basis is different kinds of innovation in science, technology, organization that are embodied in new products, services and technologies. The current state of education is not an exception because it is not realized without the innovations that have the aim to create a competitive educational environment, expand the autonomy of schools, to provide additional educational services etc. All these factors require the creative approach and high level of professionalism of teachers and educators.

Due to the development of innovation processes and innovational activity in the early twenty-first century the educational innovation theory has formed as the science of novations which discloses the "essential content of the key concepts of this theory, such as "pedagogical innovation", "educational innovation", "innovative educational project", "innovative educational activity", "innovative educational institution" etc. and also the conditions of innovative educational activities; settings, features and criteria for the evaluation of pedagogical innovations; principles of selection pedagogically appropriate educational innovations" [5, p. 3].

The analysis teaching experience of higher education institutions shows that the pedagogical innovations are not intensively use in the practice and the theoretical bases of this question is also poorly described in science. So, the actuality of our work is conditioned by these aspects.

**The analysis of literature.** The question of educational innovations has been studied by famous scientists like Y. Komenskiy, Z. Russo, R. Steiner, K. Ushinskiy and others.

The content of the basic concepts of educational innovation is discribed in the works by L. Danylenko, V. Palamarchuk, L. Podymova, V. Slastonina etc; the genesis of innovation processes is analyzed by O. Popova

The innovational process means the improving of educational practice, educational systems based on the novations or the modification of systems with its innovative development and the partial change of the traditional aims, content and means of education.

**Main material.** According to the work by I. Dychkovskaya the innovative educational activities are “based on the understanding of teaching experience as the educational activity that is focused on the change and development of the educational process in order to achieve higher results, obtaining new knowledge, formation of a qualitatively different pedagogical practices” [1, p. 338].

Nowadays the need for innovational activity of educators is objective and logical. According to the thoughts N. Moyseyuk such a need is caused by a number of circumstances, they are:

- the need to modernize the educational system, methodology and technologizing of the educational process in the educational institutions of different types.

- the constant search for new organizational forms; individual approach to personality; innovative technologies of training, education, management will ensure the process of the formation of a personality who will be able creatively to develop culture and to be its part;

- the changing of the nature of teachers' attitudes to the processes of studying, teaching and the use of pedagogical innovation;

- the presence of research elements in the pedagogical activity (teacher elects new programs, textbooks, using new technology of training and education);

- the creation of a real situation of competing between the educational institutions as the result of entering of secondary schools the market relations, creating new types of educational institutions, including non-state and private ones [4].

V. Hymynets has pointed that “the educational innovation is a way of the efficient development of our society, its adaptation and integration into the circle of the developed countries” [6, p. 6].

According to the work by N. Volkov the innovational potential of teacher is “a set of cultural and creative characteristics of the teacher’s personality who is ready to improve teaching activities and it is the availability of internal tools and methods that may ensure this readiness” [3, p. 433].

Different qualities of teacher determine the presence of innovative potential, they are: creative ability to generate new ideas, the high cultural and aesthetic level, education, intellectual depth and the multiplicity of interests of the teacher, his ability for new understanding and perception of different ideas, thoughts, trends, branches (based on individual tolerance, flexibility and breadth of thinking).

Summarizing the existing experience of methodological studies such a set of criteria of the educational innovations may be determined: novelty, optimality, high efficiency, the ability to use the creative innovation in a massive experiment [2].

The main criterion of innovation is novelty, which is important in the evaluation of scientific educational research of teaching experience. Taking into account these aspects, it is very important for the teacher who wants to enter the innovational process to determine the essence of a new experience and the level of its novelty. Therefore, the process of teachers' entering the

innovation should be freewill, according to the personal, individual psychological characteristics.

M.S. Burhin examining the issue of innovation has determine several levels of novelty: absolute, locally absolute, relative, subjective ones that are different in the degrees of popularity and the sphere of use.

The optimality as a criterion of pedagogical innovation determines the quantity of the efforts and means that are spent by teachers and students for achieving the most successful results. Different teachers may achieve equally good results with different intensivity of their own work and the work of their students. The optimal is the process of getting high results with the help of minimum physical, mental and temporary efforts by means of providing the pedagogical innovation into the educational process.

The effectiveness as a criterion of innovation means a stability of positive results in the teacher's activity in the educational establishment. Due to the technological dimension, observation and fixing of results this criterion is one of the widely used in the process of evaluation of the significance of new techniques, methods of training and teaching of students. The value of this criterion is determined by the providing of the integrity of the formation of a personality.

The ability to use creative innovations in mass experience is also one of the criteria for evaluating of the pedagogical innovation. If a valuable pedagogical idea or technology is suitable only for a limited use it can't be recognized as the pedagogical innovation. The innovations that are used by certain teachers after objective testing may be recommended to further promotion.

We should also point out the role of the multimedia technologies in the innovational process of education. Ideally, the purpose of both the traditional and computer-assisted cooperative classrooms is to provide a space in which the facilitation of learning, and learning itself, can take place.

It is true that one of the ultimate goals of the use of multimedia in the educational process is to promote students' motivation and learning interest, which can be a practical way to get them involved in the language learning. Such educational process should be based on the openness and accessibility of the teaching materials and information.

During the process of optimizing the multimedia teaching, students are not too dependent on their mother tongue, but will be motivated and guided to communicate with each other. Concerning the development of technology, we believe that in future, the use of multimedia English teaching will be further developed. The educational process will be ore student-centered but less time-consuming. Therefore, it promises that the teaching quality will be improved and students' applied the new skills can be effectively cultivated, meaning that students' educational competence will be further developed. We believe that this process can fully improve students' ideation and practical language skills, which is helpful and useful to ensure and fulfill an effective result of teaching and learning. Barring a few problem areas multimedia technology can be used effectively in classrooms with proper computer knowledge on the part of teachers, overcoming the finance problems in setting up the infrastructure and

not allowing the teachers to become technophobes.

Some teachers may possess the improper concept that they would totally apply multimedia technology in their teaching. It is also believed that the more utilization of multimedia technology, the better class atmosphere may grow, the more actively the students get involved in class participation, the more easily the material access to the students. Apparently, the students show some interest in leaning, but actually, they feel like looking on.

In practice, the more unconscious attention the students pay. The more interference of teaching information during transmission, the less the students take from the language materials. It is impossible to effectively train the students' language expression in class time. It is clear that in spite of advantages of application of multimedia technology, it assists in teaching. During practical teaching, it is part of a complete teaching procedure.

In practice, if multimedia technology would be properly implemented in English teaching, the students could make full use of English speaking and listening materials and develop their overall capacities, which is the objective for us to introduce multimedia technology to modern teaching thus, this leads to systematic training on students' listening, speaking, reading and writing, makes teachers' instructions come into great play, help the student gain basic knowledge as well as language training at classes, improves

**Conclusion.** So, the success of the process of forming of high professionalism and pedagogical culture of teachers is determined by the innovational orientation of their pedagogical activity. It means that it is determined by the level of the teacher's interest in the process of creation, studying and using of the pedagogical novelties. The teachers' attitude to the pedagogical innovations indicates their ability to provide the innovational activity that leads to the self realization of personality. The modern statement of science and technique leads to the impossibility of providing the high quality of education without the innovational methods, especially it concerns the students' mental activity. Traditional methods may not provide the qualitative process of analyzing of a great quantity of information. All these aspects show the great importance of the use of the innovational methods. The prospect for further investigation is the deeper analysis of the innovational processes in education.

#### LITERATURE

1. Дычковская И. М. Инновационные педагогические технологии: [учеб. пособ.] / Дычковская Илона Николаевна. – М. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М., 2004
3. Козлова А. Г. Методика инновационного поиска учителя: [учеб. руководство] / Козлова О. Г. – Сумы : ВВП "Мрія -1" ЛТД, 1998. – 96 с.
4. Мойсеюк Н. И. Педагогика : [учеб. пособ.] / Мойсеюк Н. И. – К., 2001. – 607 с.
5. Оценка и отбор педагогических инноваций: теоретико-прикладной аспект: [метод. пособие.] / [под ред. Л. Даниленко]. – М. : Логос, 2001. – 185 с.
6. Химинец В. В. Инновационная образовательная деятельность / Химинец Василий Васильевич – Ужгород : Информ.-изд. центр ЗИППО, 2007. – 364 с.

#### Анотація

У статті розглянуто засоби застосування та роль інноваційних процесів в освіті. Авторами зазначено причини потреби впровадження інновацій в освіті, а також вимоги до вчителів для досягнення ефективних результатів в цьому процесі. Авторами зазначено, що

процес формування високого професіоналізму та педагогічної культури вчителів визначається інноваційною орієнтацією їх педагогічної діяльності. Вчитель повинен бути відкритим до новизни, креативності та експериментів в його роботі. Головний чинник інноваційного процесу в освіті визначаються в статті, серед яких є: новизна, оптимальність, ефективність, здатність застосовувати різноманітні інновації на практиці. Окремо авторами розкриті аспекти для подальшого дослідження цього питання.

**Ключові слова:** інновація, потенціал, освіта, новизна, ефективність

#### **Анотація**

В статье рассмотрены способы применения и роль инновационных процессов в образовании. Авторами указаны причины необходимости внедрения инноваций в образовании, а также требования к учителям для достижения эффективных результатов в этом процессе. Авторами отмечено, что процесс формирования высокого профессионализма и педагогической культуры учителей определяется инновационной ориентацией их педагогической деятельности. Учитель должен быть открытым к новизне, креативности и экспериментам в его работе. Факторы инновационного процесса в образовании определяются в статье, среди которых: новизна, оптимальность, эффективность, способность применять разнообразные инновации на практике. Отдельно авторами определены аспекты для дальнейшего исследования этого вопроса.

**Ключевые слова:** инновация, потенциал, образование, новшество, эффективность.

#### **Summary**

In this paper we describe the use of the role of the innovational processes in education. The author has pointed the reasons of the need of providing of innovations in education and also the requirements of teachers for getting better results in this process. The author has noticed that the process of forming of high professionalism and pedagogical culture of teachers is determined by the innovational orientation of their pedagogical activity. The teacher should be opened for novelty, creativity and experimentations in his work. The main criteria of the innovational process in education are determined in the article, they are: novelty, optimality, high efficiency, the ability to use the creative innovation in a massive experiment. The prospects for further investigation are also determined by the author.

**Key words:** innovation, potential, education, novelty, effectiveness.

**УДК 37.018.43(485)**

**І. В. Роженко,**  
викладач  
(Українська медична  
стоматологічна академія)

## **ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ УМОВИ УПРАВЛІННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ**

**Постановка проблеми.** У контексті проблем гуманізації та оптимізації освітнього процесу, ефективного управління навчально-пізнавальною діяльністю при впровадженні системи дистанційного навчання, особливе місце займає педагогічне проектування навчальної діяльності студентів. Адже реальне життя будь-якого навчального закладу з його проблемами, успіхами і невдачами неухильно підводить до усвідомлення гострої необхідності в кожному окремому випадку обґрунтувати саме оптимальний і гуманний вибір з наявних сьогодні умов, для того чи іншого варіанту навчання з урахуванням необхідного ефекту і витрат часу студентів і педагогів.

Проектування діяльності студентів у рамках технологій дистанційного навчання, природно, пов'язане з оптимальною побудовою

та реалізацією навчального процесу з урахуванням його цілей. Таке проектування є мотивованим способом зміни педагогічної дійсності на шляху до здійснення результатів освіти, реалізації можливості саморозвитку особистості та її самовизначення як суб'єкта діяльності в ціннісно-смысловому педагогічному просторі. Інакше кажучи, педагогічне проектування – це процес створення проектів педагогічної діяльності, що визначають результат – рівень успішності й результативності навчально-виховного процесу. Коротко покажемо суть найбільш значущої для дистанційного навчання педагогічної технології – технології індивідуалізації навчання.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз педагогічної літератури дозволяє відзначити деяку загальну тенденцію в підходах до виділення дидактичних принципів і їх класифікації різними дослідниками [1]. Ця тенденція полягає в спробах вийти на визначення та формування дидактичних принципів у результаті розгляду структурного складу теорії педагогіки з урахуванням складності її об'єкта. Дослідниками показано, що передумовою для формування знань є діяльність, при виконанні якої і при аналізі результатів якої психіка людини витягує інформацію про суттєві властивості реальності і будує їх моделі [2]. У різних психологічних теоріях навчання система організації такої діяльності описується по-різному. У більшості психологічних концепцій, розроблених за кордоном, мислення розглядається як автоматичний внутрішній процес, який протікає на основі його власних внутрішніх законів і регулюється якимись вродженими механізмами [3].

**Мета статті** – визначити психолого-дидактичні умови управління пізнавальною діяльністю студентів та провести моніторинг педагогічного проектування в умовах дистанційного навчання.

**Методи дослідження.** Педагогічне спостереження для визначення ефективності дистанційного навчання; опитувальні методи для вивчення й узагальнення педагогічного досвіду викладачів дистанційних курсів; узагальнення педагогічного досвіду організації дистанційного навчання у вищих навчальних закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Система управління пізнавальною діяльністю студентів в умовах дистанційного навчання повинна реалізовувати закономірності, що лежать в основі організації навчального процесу. У зв'язку з цим відзначимо, в першу чергу, що специфічний характер закономірностей навчання, що є складною обумовленістю об'єктивних і суб'єктивних чинників, говорить про особливу значущість принципів навчання як положень, вражаючих діалектику розвитку процесу навчання, взаємодії його істотних систем. Справді, адже саме принципи визначають подвійність практики навчання. З одного боку, орієнтуючись на них, можна обґрунтувати в кожному конкретному випадку необхідні керувні впливи на пізнавальну діяльність студента. З іншого боку, орієнтуючись на дидактичні принципи, можна оцінювати якість тієї чи іншої концепції навчання.

Мета створення різних дидактичних ситуацій полягає лише в тому, щоб спрямовувати цей процес на рішення пропонованих студентам

пізнавальних завдань, використовуючи певні зовнішні умови.

Інакше кажучи, ситуація, пізнавальна задача, методичні прийоми покликані “запустити” механізм мислення в студента. Викладач як головний повинен вирішувати питання постачання студента необхідною інформацією і створювати умови для відповідної діяльності. Вважається, що необхідні асоціації, прийоми розумової діяльності і її структури будуть формуватися і засвоюватися в ході розумової діяльності шляхом проб і помилок.

Потрібно відзначити, що на базі подібних психологічних механізмів дійсно можливе засвоєння знань певного плану і рівня.

Однак у концепціях, що описують ці механізми, практично ігнорується істинний об’єкт управління в навчанні людини – пізнавальна діяльність.

Крім того, біологічний підхід, реалізований у цих концепціях, не дозволяє врахувати і той факт, що навчання людини пов’язане з його особливостями функціонування відповідно до соціальних законів.

Основне завдання викладача полягає в тому, щоб формувати в ході навчання прийоми розумової діяльності через засвоєння студентами їх змісту, орієнтування в самостійному застосуванні і перенесення їх у нові ситуації. Реалізація систем розумових дій (операційних структур мислення) прямо залежить від типу пізнавальних завдань, у ході вирішення яких здійснюється навчання. Однією зі стратегій навчання є індивідуалізація.

- Індивідуалізація є необхідним чинником формування індивідуальності.

- Використання індивідуалізованого навчання по всіх досліджуваних предметах.

- Інтеграція індивідуальної роботи з іншими формами навчальної діяльності.

- Навчання в індивідуальному темпі, стилі.

- Передумовою індивідуалізації навчання є вивчення особливостей студентів, які, в першу чергу, слід враховувати при індивідуалізації навчальної роботи: здатність до навчання, навчальні вміння, навченість, пізнавальні інтереси.

- Індивідуальна робота вимагає адекватного рівня розвитку загально навчальних умінь і навичок.

Відзначимо, що сьогодні для цілей моделювання використовують велику кількість способів. Це і знакове моделювання – представлення змісту інформації у вигляді знакової моделі за допомогою операторів, і використання формул логічних відносин, і представлення змісту і структури навчальної інформації у вигляді графа [4].

Аналіз інформації дидактичних матеріалів для дистанційного навчання на основі розгляду складових її елементів і зв’язків між ними досить складний. На думку багатьох вчених, його доцільно вести, враховуючи різноманіття і складності форм дидактичних матеріалів, шляхом моделювання. При цьому доцільно враховувати інваріантність змісту навчальної інформації щодо її форми. При виборі способу моделювання дидактичних об’єктів, зважаючи на їх складність, мабуть, слід, перш за все, звернути увагу на необхідність досить конструктивного їх подання у формі моделі.



Якщо, наприклад, при навчанні студент ставить перед собою необхідність самостійно виявляти властивості й ознаки об'єктів у ході діяльності з ними, застосовувати до них відповідні поняття і вирішувати з їх допомогою деякі практичні завдання, то в основі розумових дій в цьому випадку лежать аналіз і синтез. Оскільки ці операції проводяться в ідеальному плані, то вони можуть здійснюватися на різних рівнях спільності: над самими об'єктами, над їх властивостями і ознаками, над їх відносинами.

Вимога управління навчальним процесом передбачає реалізацію в ньому алгоритму управління. У нашому випадку йдеться про опосередковане управління навчальною пізнавальною діяльністю в умовах дистанційного навчання.

Реалізація алгоритму управління повинна здійснюватися через певним чином побудовану структуру дидактичних матеріалів.

Різні аспекти алгоритму управління потребують додаткових теоретичних і експериментальних досліджень. Необхідно відзначити ті функції, які повинні виконувати навчальні програми при дистанційному навчанні:

- актуалізація вже наявних, а також формування, розширення і поглиблення нових знань і умінь;
- організація розуміння і запам'ятовування навчальної інформації в частинах і в цілому;
- формування і відпрацювання необхідних предметних і загальнонавчальних умінь;
- актуалізація життєвого досвіду студентів;
- організація самоконтролю за засвоєнням навчального матеріалу;
- формування здатності оцінювати власні результати;
- орієнтація на правильність застосування засвоєних знань і умінь (як способів діяльності).

Необхідно відзначити, що загалом його здійснення має допомагати реалізовувати показані дидактичні мети. Інакше кажучи, алгоритм управління повинен:

- допомагати студентам сприймати і переробляти навчальну інформацію (набувати знання);
- полегшувати процеси узагальнення і формування наукових понять, уявлень, закономірностей тощо;
- організовувати процеси закріплення і вдосконалення набутих знань, умінь і навичок;
- створювати ситуації, які потребують від учнів застосування набутих знань і вмінь;
- забезпечувати перевірку якості засвоєння знань та аналіз досягнень студентів;
- створювати в студентів стимул до навчання за рахунок повного усвідомлення ними мети та змісту запропонованих пізнавальних завдань.

Забезпечуючи образну сторону знань студентів, технічні засоби повинні в той же час сприяти організації їх опосередкованого пізнання, переходу від конкретного мислення до абстрактного і формуванню на

його основі методів наукового мислення [5]. У зв'язку з цим технічні засоби повинні забезпечувати відображення істотних ознак досліджуваних об'єктів і явищ і давати студентам матеріал для їх аналізу, синтезу, узагальнення та абстрагування.

У цілому, технічні засоби повинні забезпечувати програму роботи студентів над змістом навчального матеріалу (програму процесу його засвоєння), поєднання функцій навчання і виховання, посилювати можливості контролю і самоконтролю за ходом і результатами процесу засвоєння знань, допомагати в реалізації ідей диференційованого і проблемного навчання.

**Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Організуючи пізнавальну діяльність студентів в умовах дистанційного навчання відповідно рекомендацій психологічних концепцій засвоєння, слід мати на увазі особливості пізнавальних завдань, у ході вирішення яких йде навчання. Це дозволяє бачити при аналізі найрізноманітніші сторони і властивості досліджуваних об'єктів, а при синтезі – співвідносити і зіставляти їх на різних рівнях. Доведено, що формувати асоціативні механізми можна не тільки в ході вирішення студентами типових завдань, але і в процесі пошуку невідомих способів вирішення, в ході аналізу та синтезу вихідних даних.

Розглядаючи способи активізації сприйняття інформації дидактичних матеріалів студентами за допомогою технічних засобів, слід зазначити, в першу чергу, необхідність розробки спеціальної програми емоційних реакцій. Вирішення цієї задачі неможливе без правильного розуміння і використання всіх виразних засобів, які має сучасна навчальна техніка. При цьому слід зазначити, що використовувати сукупність виразних засобів навчальної техніки необхідно з урахуванням певних правил, обумовлених їх специфічними особливостями. Специфіка ж ця полягає, перш за все, в тому, що мова технічних засобів завжди повинна бути конкретною.

Методи реалізації розглянутих психолого-дидактичних умов управління пізнавальною діяльністю при дистанційному навчанні можуть бути використані при підготовці дистанційних курсів з компаративної педагогіки вищої школи, написанні дипломних і магістерських робіт, в системі підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів.

Створення програми емоційних реакцій студентів – важкий процес, що вимагає глибокого проникнення в психологію студентів, знання законів сприйняття. Облік систем впливу і сприйняття повинен бути найважливішим і невід'ємним компонентом роботи, пов'язаної зі створенням дидактичних матеріалів для дистанційного навчання. Система сприйняття і система впливу повинні визначати композицію інформації і композицію заняття, тому що вони можуть допомогти активізувати засвоєння навчального матеріалу студентами шляхом прямого включення їх у процес пізнання, співтворчості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Björk E. E-LEARNING FOR ALL / E. Björk, S. Ottosson & S. Thorsteinsdottir. – Stockholm, Sweden : Swedish Institute, 2008.
2. Blanton W. E. Telecommunications and teacher education: A social constructivist review / W. E. Blanton, G. Moorman, W. Trathen // Review of Research in Education. – 1998. – No. 23. – P. 235–275.

3. Carnevale D. Assessing the Quality of Online Courses Remains a Challenge, Educators Agree: Neither federal officials nor accreditors offer much help, and private services are fledgling / D. Carnevale // The Chronicle of Higher Education. – 2000. – February 18.

4. International Review of Research in Open and Distance Learning. – 2002 –April. – ISSN: 1492-3831.

5. Löfström E. From strategic planning to meaningful learning: diverse perspectives on the development of web-based teaching and learning in higher education / E. Löfström, A. Nevgi // British Journal of Educational Technology. – 2007. – No. 38(2). – P. 312–324.

#### **Анотація**

Досліджено психолого-педагогічні умови ефективного управління пізнавальною діяльністю студентів при дистанційному навчанні та проведено моніторинг педагогічного проектування в умовах дистанційного навчання. Досліджено аспекти управління пізнавальною діяльністю студентів.

**Ключові слова:** дистанційне навчання, педагогічне проектування, моніторинг, технології навчання, пізнавальна діяльність

#### **Аннотация**

Изучено психолого-педагогические условия эффективного управления познавательной деятельностью студентов при дистанционном обучении и проведено мониторинг педагогического проектирования в условиях дистанционного обучения. Исследованы аспекты управления познавательной эффективного управления познавательной деятельностью студентов.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, педагогическое проектирование, мониторинг, технологи обучения, познавательная деятельность

#### **Summary**

Psychological and pedagogical effective management conditions of student's cognitive activity in distance learning are studied. Pedagogical projection monitoring is performed. Student's cognitive activity effective management aspects in distance learning are investigated.

**Key words:** distance learning, pedagogical projection, monitoring, education technology, cognitive activity.

### **УДК 373.1.(075.8)**

**Т. В. Синьова,**

викладач

(Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса)

**Л. І. Алексєєва,**

викладач

(Міжнародний гуманітарний університет, м. Одеса)

**М. Е. Алексєєв,**

старший викладач

(Національний університет "Одеська юридична академія")

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИШУ**

**Постановка проблеми.** Останнім часом геолінгвістична ситуація у світі й українському суспільстві істотно змінюється. Стало очевидним, що людство розвивається по шляху розширення взаємозв'язку й взаємозалежності різних країн, народів і культур. Сучасна дійсність ставить перед вітчизняною педагогічною наукою складне завдання виховання молоді в дусі миру й поваги до всіх народів, формування й розвитку в підростаючого

покоління вмінь спілкуватися й співпрацювати з людьми різних національностей, віросповідань, соціальних груп, розуміти й цінувати своєрідність культур інших народів. Тому підготовка молоді до життя в багатонаціональному, полікультурному середовищі є однією з пріоритетних положень сучасного виховання. Відтак, при дослідженні проблем полікультурного виховання досить актуальним стає створення певних педагогічних умов шляхом упровадження білінгвальних освітніх програм.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Необхідність розв'язання питання про розвиток полікультурної взаємодії студентів у навчально-виховному процесі підкреслюють багато сучасних дослідників. Так, учені (А. Журавльов, Г. Полякова та ін.) засвідчують, що останнім часом виявилися суперечності між соціальним замовленням, пов'язаним із професійно-культурною підготовкою майбутнього фахівця, та усталеною практикою, що віддзеркалює відрив від традиційної підготовки студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу; необхідністю підготовки майбутніх фахівців до взаємодії у процесі професійної діяльності з представниками різних культурних груп. Актуальність і загальна проблема в теорії і методиці виховання дає змогу розглянути та визначити педагогічні умови розвитку полікультурної взаємодії студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу [5; 11].

**Метою статті** є аналіз чинників, які впливають на результат інноваційного процесу, визначення сутності поняття “умова” в педагогічному сенсі, виявлення найзначнішої педагогічної умови розвитку полікультурної взаємодії студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, а саме білінгвальних освітніх програм.

Під час упровадження педагогічних інновацій викладачі зіштовхуються з певними труднощами. На результат інноваційного процесу можуть вплинути такі чинники [12, с.78 – 81]:

– *психологічні* (упередження педагогів як щодо конкретного нововведення, так і нововведень взагалі; принцип “першого керівника” тощо). Рішення цієї проблеми має особливе значення сьогодні, коли будь-які інновації у сфері освіти можуть бути реалізовані тільки в тому випадку, якщо вони внутрішньо будуть прийняті й підтримані педагогами. При цьому важливе значення має мотивація учасників упровадження інновації. Примусове, декларативне, без пояснення кінцевих цілей нав'язування зміни налагодженої діяльності може призвести до неприйняття й подальшого перекручування результатів упровадження [10];

– *педагогічні* (певні традиції педагогічної організаційно-виховної роботи як окремо взятої освітньої установи, так і системи в цілому можуть вступити в протиріччя з інноваційними методами);

– *економічні* (наприклад, недостатнє фінансування або застаріла матеріальна база є гальмом для втілення нововведень);

– *соціальні* (неефективна система поширення, непопулярність здійснюваних дій у соціумі тощо);

– *часові* – „реалізація інновацій або поширення позитивного досвіду вимагають деякого часу, необхідного для того, щоб система засвоїла це нововведення” [12], або “нововведення є процесом, що протікає протягом,

можливо, й тривалого, але кінцевого проміжку часу” [7, с. 29].

Розвиток полікультурної взаємодії студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, спираючись на сказане вище, має також, у свою чергу, “пройти” шлях модернізації та модифікації. Але для цього необхідно створити певні педагогічні умови, що сприятимуть подоланню означених перешкод у процесі професійної підготовки.

Насамперед, вважаємо за доцільне визначити власне бачення сутності поняття “умова”, оскільки наявні певні розбіжності в його трактуванні різними словниками, а також вченими та дослідниками.

У Великому енциклопедичному словнику *умова* – це те, від чого залежить дещо інше (обумовлене), що робить можливим наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, котра з необхідністю, неминучістю породжує що-небудь (дію, результат дії), й від основи, котра являється логічною умовою наслідку [3].

У зв’язку з тим, що в згаданому вище виданні визначення вжито без вказівки на особу або предмет, ми звернулися до тлумачного словника С. Ожегова [9, с. 776]. Автор визначає умову як вимогу, що ставиться однією із сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить будь-що.

Більш ширше сутність поняття „умова” розкрито у Великому тлумачному словнику сучасної української мови: 1) взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; угода, договір; 2) вимога, пропозиція, що висуваються однією зі сторін, які домовляються про що-небудь, а також при укладанні угоди, договору; 3) взаємні зобов’язання сторін, що домовляються, запропоновані для укладення, дотримання угоди, договору [2, с. 1506].

З філософської точки зору умова – це відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він не може бути реалізованим. Умови складають те середовище, обставини, в яких виникають, існують і розвиваються явища, процеси. Сам предмет виступає як щось зумовлене, а умова – як відносно зовнішня до предмета різноманітність об’єктивного світу. На відміну від причини, що породжує те чи інше явище або процес, безпосередня умова складає те середовище, обстановку, в якій останні виникають і розвиваються [16, с. 136].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки за редакцією А. Семенової умова розглядається як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливає на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей [14, с. 165].

Підводячи підсумки загальнонаукового аналізу, можемо стверджувати, що сутність поняття “умова” розкривається досить різнопланово та надає нам можливості визначити **умову** в аспекті нашого дослідження – в педагогічному сенсі – це те, від чого залежить інше; середовище, обставини, у яких перебувають і без яких не можуть існувати предмети, явища, що *тією чи іншою мірою впливають на особистість*.

Погоджуючись з В. Стасюк, ми вважаємо, що *педагогічні умови* – це обставини, за яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [15, с. 5]. Ми повністю поділяємо думку дослідниці, оскільки педагогічний процес професійної підготовки майбутніх фахівців обов'язково має відбуватися за певних обставин, а точніше – за певних педагогічних умов, серед яких найзначнішими визнаються

- 1) впровадження білінгвальних освітніх програм;
- 2) розвиток навичок критичного мислення;
- 3) застосування тренінгових комунікативних методик невербальної поведінки.

При дослідженні проблем полікультурної освіти досить актуальним стає вивчення її компонентів, умов і засобів розвитку. Як такий засіб може виступати білінгвальна освітня програма, що вирішує цілий комплекс освітньо-виховних завдань, які забезпечують прилучення майбутніх фахівців до цінностей світової й вітчизняної культури.

Теоретичною основою для аналізу умов духовного, творчого розвитку особистості в полікультурному середовищі виступають культурологічні положення про сутність взаємодії різних етнічних культур, діалог культур. Урахування мовленнєвої ситуації в регіоні, соціокультурних умов, економічних інтересів, історичних і культурних зв'язків стає, таким чином, основою для моделювання процесу полікультурного виховання, духовного розвитку студентів з опорою на геополітичну специфіку того або іншого регіону.

Так, полікультурна освіта як інструмент інтеграції національних меншин у домінуючому культурному середовищі вивчалася Г. Дмитрієвим; реалізації полікультурного підходу в змісті навчально-виховного процесу присвячені роботи Т. Менської [4,8]. Взаємозв'язок полікультурної освіти й білінгвального навчання розглядається в роботах І. Алексашенкової та ін. [1]. Однак аналіз психолого-педагогічної літератури показав відсутність праць про білінгвальну освітню програму у вищій школі як засіб полікультурної професійної підготовки студентів.

Глибокі зміни у світі й українському суспільстві вимагають нових підходів до розв'язання цієї проблеми. Мета полікультурної освіти полягає в гармонійному розвитку майбутнього фахівця – особистості, яка була б здатна до активної життєдіяльності в багатонаціональному й полікультурному середовищі, що володіє розвиненим почуттям розуміння й поваги до інших культур, уміннями жити в злагоді й спокій з людьми різних національностей, рас, вірувань.

Геолінгвістична ситуація останнім часом істотно змінюється. Тому вивчення живої мови як засобу спілкування неможливе без одночасного вивчення культури того народу, що спілкується нею. За твердженням В. Кабакчи, світ вступив в епоху білінгвізму, коли кожній людині необхідно володіти мінімум двома мовленнєвими системами – рідної мови й системою будь-якої іноземної мови [6].

Найбільш перспективним засобом у цьому напрямку ми вважаємо

застосування білінгвальної програми в процесі професійної підготовки. Такий взаємозв'язок і взаємозумовленість культури й мови спонукав нас приділити увагу проблемі полікультурної професійної підготовки майбутніх економістів у ВНЗ. З іншого боку, особливу актуальності набуває формування полікультурної педагогічної компетентності в самих педагогів вищої школи. Цей процес, на наш погляд, містить підготовку викладачів до здійснення освітнього процесу з опорою на ідеї полікультурної освіти.

Однак представлений у літературі зміст білінгвальної освіти загалом недостатньо співвіднесений з віковими особливостями студентської молоді та професійно-економічною специфікою самої підготовки, щоб забезпечити цей процес.

Викладання іноземних мов дозволяє викладачу не тільки розвивати лінгвістичну компетенцію в майбутніх економістів, але й знайомити студентів з культурою країни засобами мови. Тут важливим є те, щоб дисципліна містила опис цінностей, звичаїв, традицій, світогляду, а не тільки віддзеркалювала професійно-специфічний аспект.

Реалізація полікультурної освіти висуває необхідність розробки програми підготовки викладача як посередника між культурами різних народів, організатора міжкультурної комунікації шляхом розробки й упровадження білінгвальних освітніх програм у процес професійної підготовки майбутніх економістів.

Реалізація полікультурної освіти висуває необхідність розробки програми підготовки викладача як посередника між культурами різних народів, організатора міжкультурної комунікації. Це велика і складна робота, яка вимагає відповідного теоретико-технологічного забезпечення. Очевидно, що важливими компонентами професійної освіти в умовах багатокультурного світу і полікультурності суспільства повинні стати:

– знання викладачем завдань, основних ідей, понять полікультурної освіти;

– культурологічні, етноісторичні, етнопсихологічні знання, що дозволяють усвідомити різноманіття сучасного світу та специфіку культурних проявів на рівні особи, групи, соціуму, забезпечити розуміння важливості культурного плюралізму для особи й суспільства;

– уміння видокремлювати або вносити до змісту загальної освіти ідеї, що віддзеркалюють культурне різноманіття світу, країни, етнічної групи;

– уміння організувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур у часі й просторі [13].

Освітня програма (*куррикулум*) розуміється як новий вигляд програми, побудованої на особливих методологічних засадах.

Відмінною рисою куррикулума є високий ступінь відвертості, недирективний характер цілепокладання і планування освітнього процесу, який поєднується з наявністю таксономії різних цілей, в ієрархічному порядку за певними сферами діяльності і рівнями освоєння змісту програми.

Оскільки білінгвальне навчання є способом трансляції культури засобами рідної й іноземної мов і містить нове розуміння людини в її бутті

і міжособистісних зв'язках, в діалозі культур і незапрограмованій комунікації в їх різноманітті, ми зосередили увагу на конструюванні та реалізації білінгвальних освітніх програм, що відображають це положення.

Білінгвальні освітні програми, повною мірою відповідаючи сутнісним характеристикам освітніх програм окремих навчальних курсів, мають низку особливостей:

– полікультурну спрямованість, що припускає побудову змісту програми на принципі “діалогу культур”, яка містить “зустріч” навчальних і професійних культур різних країн;

– різноманіття цілей різного рівня, спрямованих на подолання меж наочної монокультури, що склалися, і формування синтезу спеціально-наочної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції;

– оптимальним поєднанням компаративного та інтеграційного дидактико-методичних підходів;

– співвіднесенню з освітніми і навчальними програмами згідно з відповідними блоками дисциплін, що вивчаються студентами на рідній мові.

Білінгвальна освітня програма у вищій школі може істотно вплинути на рівень розвитку полікультурної взаємодії студентів, якщо:

– білінгвальне навчання розглядатиметься як засіб рішення освітніх задач, що забезпечують залучення студентів до цінностей світової і вітчизняної культури, а також розвиток їхніх здібностей до міжкультурної взаємодії;

– конструювання змісту білінгвальної освітньої програми здійснюється на рівні синтезу мовленнєвої, спеціально-наочної і соціокультурної компетенції;

– при реалізації білінгвальної програми використовуватимуться технології відкритого навчання, що забезпечують самостійність і творчий пошук студентів в освітньому процесі.

**Висновки.** Зазначені особливості білінгвальної освітньої програми дозволяють розкрити вимоги до полікультурності освіти, які полягають в тому, щоб спонукати студентів до контрастного мислення, рефлексії власної життєвої ситуації, критичного відношення до стереотипів, використовувати багатообразних форм учення для ознайомлення з традиціями і типами мислення представників іншої культури.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** полягають у розробці методики діагностики рівнів сформованості полікультурної вихованості студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу та визначенні інтерактивних технологій розвитку полікультурної вихованості студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексашенкова И.В. Билингвальная образовательная программа (куррикулум) как средство поликультурного образования студентов : дисс. ... канд. пед. наук : спец.13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. Я. Алексашенкова. – Великий Новгород, 2000. – 148 с.

2. Большой толковый словарь современного украинского языка. Перун, 2005. – 1728с.

3. Большой энциклопедический словарь: [А — Я] / Гл. ред. А. М. Прохоров. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Большая рос. энцикл.; СПб.: Норинт, 1997. — С. 1408.



4. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М., 1999. – 208с.
5. Журавлева А. Л. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования / А. Л. Журавлева. – М. : Изд-во "Институт психологии РАН", 2007, 480 с.
6. Кабакчи В. В. Типология текста иноязычного описания культуры и инолингвокультурный субстрат / В. В. Кабакчи // Лингвистика текста и дискурсивный анализ: традиции и перспективы. – СПб. : СПбГУЭФ, 2007, с.51 – 70.
7. Кругликов А. Г. Некоторые методологические проблемные исследования структуры инновационного процесса / А. Г. Кругликов // Инновационные процессы : труды семинара. – М. : ВНИИСИ, 1982. – с. 29 – 38.
8. Менская Т. Б. Поликультурное образование: Программы и методы / Т. Б. Менская // Общество и образование в современном мире : сб. матер. из заруб. опыта. – Вып. 2. – М., 1993. – С. 56 – 69.
9. Ожегов С. И. Толковый словарь рус. языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
10. Подымов Н. А. Барьеры на пути к инновациям (Методологические основы исследования отношений в процессе инновационной деятельности) / Н. А. Подымов, Л. С. Подымов // Образование и общество. – 2002. – №4. – <http://www.ieducation.ru/4-2002/podymows.htm>.
11. Полякова Г. А. Сутність організаційної культури, спрямованої на саморозвиток особистості / Г. А. Полякова // Педагогічний дискурс. – 2009. – Вип. 5. – с. 165-170. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk\\_2009\\_5\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2009_5_40)
12. С. Роншен. Инновации и реформы в системе высшего образования [Текст] / С. Роншен, Ф. Луи // Управление развитием образования в регионе: сравнительный анализ. – Мурманск, 2002. – С. 78-81.
13. Садыкова Л. Р. Поликультурное образование – актуальная проблема высшего учебного заведения / Л. Р. Садыкова // Материалы второй Всероссийской научно-практической конференции. – Альметьевск : Альметьевский государственный нефтяной институт, 2004. – С. 4-6.
14. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. — Одеса : Пальміра, 2006. — 364 с.
15. Стасюк В. Д. Творча особистість учителя. Проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України. – К. : НПУ, 2003. – Вип. 9. – С. 219-227
16. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия 1983. – 840 с.

#### **Анотація**

Розвиток полікультурної взаємодії студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу буде відбуватися продуктивно, якщо впровадити експериментальну інтерактивну технологію, яка передбачає створення відповідних педагогічних умов, а саме білінгвальних освітніх програм.

**Ключові слова:** полікультурна взаємодія, педагогічні умови, білінгвальні програми, навчально-виховний процес.

#### **Аннотация**

Развитие поликультурного взаимодействия студентов в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения будет проходить продуктивно, если внедрить экспериментальную интерактивную технологию, которая предполагает создание ответных педагогических условий, а именно билингвальных образовательных программ.

**Ключевые слова:** поликультурное взаимодействие, педагогические условия, билингвальные программы, учебно-воспитательный процесс.

#### **Summary**

The development of multicultural interaction of the students in the academic and educational process at a higher educational institution will be productive if some experimental interactive technology is introduced.

**Key words:** multicultural interaction, pedagogical conditions, bilingual programs, the academic and educational process.

**І. Ю. Скляренко,**  
докторант  
(Житомирський державний  
університет імені Івана Франка)

## **ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МІНІСТЕРСТВА ШЛЯХІВ СПОЛУЧЕННЯ У 20-60-ТІ РР. ХХ СТОЛІТТЯ**

**Постановка проблеми дослідження.** Обґрунтування методологічної основи дослідження проблеми розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення України у 20-60-ті рр. ХХ століття, формулювання висновку про необхідність розробки означеної методології на загальнофілософському рівні (системний, культурологічний та герменевтичний підходи), на спеціально-методологічному (нарративний підхід), на рівні конкретних наукових теорій (теорія професійно-технічної освіти, принцип політехнізму). Обґрунтування комплексу історико-педагогічних методів дослідження – історико-генетичного, історико-типологічного, історико-системного, історико-порівняльного, а також методу опису історичних подій.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні методологічної основи дослідження проблеми розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення України у 20-60-ті рр. ХХ століття; з'ясувати особливості історико-педагогічної історіографії як науки, зробити аналіз найбільш відомих досліджень у галузі історико-педагогічної історіографії; визначити критерії класифікації джерел дослідження, місце і роль наукових пошуків істориків та істориків освіти досліджуваного періоду та сучасних.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема періодизації розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення у 20-60-ті рр. ХХ століття є *частковим виявом загальної проблеми періодизації в історії педагогіки як методологічної*. Не випадково академік О. Сухомлинська вважає цю проблему однією з найголовніших наукових проблем, насамперед, у гуманітарній сфері [13]. Погоджуємося з думкою відомої ученої, що періодизація педагогічної думки в Україні потребує нового виміру, а освітні процеси відображають, передовсім, загальний стан культури й суспільства. Тому педагогіка ХХ століття в своїй періодизації є зліпком з періодів розвитку українського суспільства. Історики освіти радянського часу найчастіше традиційно “прив'язували” історію розвитку освіти в Україні до історії більшовицької/комуністичної партії або ж до історії Української РСР (М. Грищенко, 1966; М. Грищенко, 1967; О. Дзевєрін, 1957, В. Чепелев, 1967 та ін.) [3,5].

На цьому фоні виявляється, що навіть визначення поняття періодизації в сучасній українській історико-педагогічній науці нечасто можна зустріти. У цьому відношенні рідкісним винятком зі значної кількості історико-педагогічних робіт методологічного характеру є монографічне дослідження Н. Гупана, який визначає періодизацію як “логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики

його відносно самостійних етапів” [4]. Зазначимо, що необхідність періодизації будь-якого процесу виникає лише тоді, коли накопичено й узагальнено значний обсяг інформації стосовно розвитку того чи іншого явища і є потреба у виокремленні певних тенденцій і закономірностей розвитку історико-педагогічного явища залежно від впливу на нього сукупності чинників, які визначають специфіку означеного явища протягом чітко окресленого хронологічного проміжку, який може бути *етапом* більш протяжного в часі *періоду*. Період при цьому характеризується узагальненими характеристиками розвитку й функціонування історико-педагогічного явища, натомість етап – характеристиками, що детермінуються зазначеними вище чинниками. Таким чином, періодизація не може бути передумовою історико-педагогічного аналізу окремого освітнього явища, а лише результатом, наслідком глибокого аналітичного опрацювання численних історичних матеріалів.

Сучасні підходи до періодизації історико-педагогічних процесів представлено, на нашу думку, в роботах Л. Березівської, Н. Гупана, О. Петренко, О. Сухомлинської. Зрозуміло, що їхні наукові пошуки не стосувалися проблеми розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення в радянський період; так, Л. Березівська вивчає питання реформування вітчизняної системи освіти; Н. Гупан – загальні питання розвитку історіографії історії педагогіки в Україні; О. Петренко – історію гендерного підходу в системі освіти України в радянський період; О. Сухомлинська – загальні питання методології історико-педагогічних досліджень [1; 4; 9; 13]. Проте глибокий аналіз історико-педагогічних явищ у роботах цих учених дає можливість стверджувати про коректність підходів до періодизації історико-педагогічних процесів упродовж обраних ними хронологічних меж дослідження.

Головною проблемою методологічного характеру всередині самого питання періодизації, на нашу думку, є проблема коректного визначення **критерію** означеного процесу. Наприклад, Л. Березівська у питанні періодизації процесу реформування системи освіти в Україні виходить зі структурно-правового критерію, О. Петренко у своєму дослідженні гендерних підходів у системі освіти України радянського періоду – з культурологічного критерію, Н. Сейко у дослідженні історії добровільності у сфері освіти України в XIX столітті – з суб’єктного, А. Селецький у роботі з проблем розвитку систем професійної підготовки робітничих кадрів в Україні – з нормативно-правового критерію [1; 9; 11; 12] .

Крім критеріїв, суттєве значення для розробки періодизації певного історико-педагогічного явища мають *принципи періодизації*, які можна окреслити як певні усталені закономірні зв’язки між причиною і наслідком функціонування історико-педагогічного явища у просторі і часі. Ми вважаємо, що основними принципами періодизації розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення в Україні у 20-60-ті рр. XX століття можуть бути такі:

1) принцип поєднання і взаємодії головних складових розвитку науки, а саме: зовнішня, що лежить ззовні історії педагогіки, та внутрішня – як логіка руху самої історії педагогіки;

2) принцип урахування одиничних фактів і явищ в особливому інформаційному середовищі аналізу історико-педагогічного процесу на загальному фоні історичного розвитку суспільства в обраний хронологічний період;

3) принцип накопичення достатньої кількості історичних відомостей для переходу в нову якість – виділення окремих етапів розвитку історико-педагогічного явища в межах досліджуваного періоду.

Ураховуючи зазначене вище, можемо гіпотетично припустити, що складність періодизації процесу розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів в Україні визначається такими основними чинниками:

– *по-перше*, необхідністю враховувати при розробці періодизації як суто історичні, так і історико-педагогічні способи періодизації освітніх процесів і явищ;

– *по-друге*, наявністю чітко розробленої періодизації (і то в різноманітний спосіб) історії розвитку професійно-технічної освіти, яка, однак, не може бути використана нами як готова періодизація, оскільки відомчі навчальні заклади мали свою хронологічну і змістову специфіку розвитку як історико-педагогічний феномен;

– *по-третє*, обмеженістю хронологічних меж дослідження 20-60-ми рр. ХХ століття – від часу створення перших залізничних навчальних закладів Наркомату шляхів сполучення до завершення реорганізації навчальних закладів МШС у загальну систему Міністерства освіти, точніше, до системи професійно-технічної освіти Радянського Союзу.

У науковій літературі *чітко визначеної періодизації процесу навчання в середніх навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення не виявлено*. Найчастіше науковці (А. Веселов, М. Пузанов, Г. Терещенко, І. Лікарчук, В. Коваль, О. Коханко та ін.) розробляють періодизацію *професійно-технічної освіти* в СРСР, причому найчастіше – в межах цілого більшовицько-радянського періоду її існування (1917-1991 рр.) [2, 7, 10]. Так, *першу періодизацію* процесу підготовки кваліфікованих робітничих кадрів запропонував А. Веселов (1961), який поділив його на такі складові:

- Перший етап – від початку більшовицького перевороту у 1917 році до 1920 року як часу створення перших професійно-технічних навчальних закладів після проведення I Всеросійського з'їзду працівників освіти;

- Другий етап – до 1929 року, коли з'явилася постанова ЦВК і РНК СРСР “Про встановлення єдиної системи індустріально-технічної освіти”, де визначалися основні форми професійно-технічної підготовки – шкільне навчання, курсова підготовка для працюючих, заочне навчання. Крім того, визначалися два типи навчальних закладів професійно-технічного профілю – школи фабрично-заводського учнівства (ФЗУ) та нижчі професійно-технічні школи;

- Третій етап – до 1940 року, оскільки саме тоді Указом Президії ВР СРСР від 2 жовтня 1940 р. № 37 була створена державна система трудових резервів, які були передані в підпорядкування всім ФЗУ;

- П'ятий етап охопив період 1940-1959 року, тобто до моменту

виходу Закону СРСР “Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти СРСР”. Крім того, Рада Міністрів УРСР 7 липня 1960 р. затвердила “Положення про Головне управління професійно-технічної освіти при Раді Міністрів УРСР”, в якому були визначені завдання системи ПТО;

- Шостий, останній етап завершився у 1991 році – в цей час спільною постановою Міністерства народної освіти УРСР, Міністерства праці УРСР та Президії Академії наук УРСР № 7/52/59 була затверджена “Концепція професійно-технічної освіти України”.

Коментуючи періодизацію А. Веселова, зазначимо, що вона не може бути цілком придатна не лише для того, щоб характеризувати діяльність навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення, а й для того, щоб ілюструвати розвиток ПТО в Україні загалом, оскільки 1) означена періодизація використовує нижніми і верхніми точками відліку освітні документи, які іноді не мали прямого відношення до відомчих навчальних закладів; 2) у цій періодизації ніяк не виявляється період окупації під час II-ї світової війни, коли значна частина професійно-технічних навчальних закладів продовжували у скорочених термінах працювати в евакуації [2]. Крім того, незрозумілим вважаємо критерій періодизації розвитку ПТО, застосований автором.

Специфічною в контексті розвитку ПТО в Україні можна вважати *періодизацію О. Коханка*, а саме:

1 етап – 1949-1968 рр. – від становлення гірничих профтехучилищ до прийняття Закону України “Про реорганізацію державних трудових резервів у державну систему професійно-технічної освіти”;

2 етап – 1969-1975 рр., верхня межа його не є достатньо визначеною, оскільки типові Положення про науково-технічну інформацію, на яке спирається дослідник, вийшло у 1971 році;

3 етап – 1976-1983 рр., яке автор окреслив як етап вдосконалення змісту і форм організації навчально-виховного процесу в СПТУ, проте також не визначив чітко межі цього етапу;

4 етап – 1984 – 1990 рр., з так само не зовсім зрозумілими хронологічними межами, оскільки в коментарі до цього етапу йдеться про надання права професійно-технічним навчальним закладам здійснювати перепідготовку робітничих кадрів;

5 етап – 1991-1994 рр. – пошуки шляхів реформування системи ПТО в нових соціально-політичних умовах.

Щодо описаної вище періодизації О. Коханка, можемо зауважити, що її критерієм може бути визнаний критерій кількості та якості реформ, проте для аналізу розвитку відомчих навчальних закладів вона також не може бути використана [7].

Заслуговує на увагу серед інших спроб здійснити періодизацію розвитку професійно-технічної освіти в Україні періодизація, запропонована *І. Лікарчуком* в своїй монографії та дисертаційному дослідженні “Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888–1998 роки)” (1996) [8]. На користь цієї авторської періодизації говорить її всеохоплюючий характер у

хронологічному відношенні – від 80-х рр. XIX століття, коли відбувалося бурхливе зростання показників економічного розвитку підросійської України, – до нинішнього часу, коли тривають пошуки власного українського шляху розбудови професійно-технічної освіти. Учений ділить процес розвитку ПТО в Україні на такі основні етапи:

- Перший – кінець 80-х рр. XIX – 1920 р. XX століття, тобто від прийняття “Основних положень про промислові училища”, до початку створення більшовицької системи ПТО;

- Другий – до 1929 року, коли було уніфіковано освітню систему України в складі Радянського Союзу;

- Третій – 1929-1940 рр. – етап розбудови системи трудових резервів;

- Четвертий – 1940-1959 рр. – до завершення періоду системи трудових резервів;

- П'ятий – 1959-1991 рр. – до здобуття Україною незалежності і початком розбудови власної системи освіти;

- Шостий – з 1991 року.

З І. Лікарчуком повністю погоджується у своєму аналізі різних етапів розвитку професійно-технічної освіти В. Коваль, пропонуючи фактично ті само етапи розвитку означеного педагогічного явища і таке само їх пояснення з тою лише відмінністю, що останній етап визначається автором як етап адаптації нашої системи ПТО до всесвітньої ринкової економіки.

Достатньо просту періодизацію розвитку ПТО в Україні запропонували *М. Пузанов та Г. Терещенко* у своїй праці “Нариси історії професійно-технічної освіти в УРСР” (1980):

- 1 етап – від початку XIX століття до 1917 року;

- 2 етап – 1917-1940 – етап становлення радянської системи ПТО;

- 3 етап – 1940-1959 рр. – етап діяльності системи трудових резервів;

- 4 етап – 1959-1980 рр. – подальшого удосконалення системи ПТО

Ґрунтовно підійшла до процедури аналізу періодизації професійно-технічної освіти в Україні дослідниця Л. Зельман, оскільки співвіднесла етапи розвитку ПТО з етапами розвитку економіки України загалом, а також з етапами розвитку ПТО в інших країнах колишнього “соціалістичного табору” – Болгарії і Польщі [6]. Доцільним вважаємо висновок дослідниці про неможливість періодизації процесу розвитку ПТО відірвано від соціально-економічного і соціально-політичного розвитку радянського суспільства та від аналізу проблем соціалістичного суспільства, які, врешті-решт, призвели до руйнації системи ПТО радянського зразка.

Проаналізувавши кілька варіантів періодизації процесу розвитку професійно-технічної освіти в Україні у різних наукових джерелах, зазначимо, що вони значною мірою збігаються у своїх підходах до поділу всього шляху розвитку ПТО в Україні, послуговуючись, насамперед, поняттям “система трудових резервів”, а також основними документами про розвиток ПТО – Законом “Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи освіти в СРСР” (1958), Законом України

“Про реорганізацію державних трудових резервів у державну систему професійно-технічної освіти”, Положенням про створення Державного комітету професійно-технічної освіти (1969 рік). Натомість вважаємо, що у зазначених періодизаціях не враховано *два важливі аспекти*:

- не визначено специфіки динаміки розвитку залізничних навчальних закладів, які знаходилися у підпорядкуванні галузевого міністерства;

- не враховано специфіки розвитку середніх навчальних закладів МШС на території України, особливо це стосується повоєнного періоду їх функціонування.

Виходячи з аналізу наукової літератури та історичних джерел, можемо констатувати, що особливого значення для періодизації такого складного явища, як навчальні заклади у відомчій сфері у радянський період, набувають

На підставі проаналізованих наукових підходів до періодизації історичних процесів у сфері освіти нами було обрано за основу **структурно-ресурсний критерій**, який ми визначили таким чином:

- *структурний* аспект – як рівень структуризації відомчої системи освіти в Міністерстві шляхів сполучення (Наркоматі шляхів сполучення) України;

- *ресурсний* аспект – як рівень розвитку різноманітних освітніх ресурсів, що забезпечували розвиток і функціонування середніх навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення у досліджуваній період.

У зв'язку з цим на підставі проаналізованих історичних джерел та з використанням структурно-ресурсного критерію нами було виділено такі етапи розвитку середніх навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення у 20-60-х рр. XX століття:

**I етап – 1922-1932 рр. – етап більшовизації;** *нижня межа* цього етапу збігається з нижньою межею всього охопленого дослідженням хронологічного періоду. Саме в цей час вони розпочали свою діяльність після остаточного більшовицького захоплення території України та завершення визвольних рухів на її території. Крім того, у 1922 році відбувся I Всеросійський з'їзд з робітничої освіти, який розробив основи професійно-технічної освіти у всьому Радянському Союзі після його створення. *Верхня межа* цього етапу позначена завершенням першої радянської п'ятирічки, коли відбулися основні реформаційні процеси на залізничному транспорті й остаточно утвердилася структура навчальних закладів на залізничному транспорті: школи учнівства як нижчі навчальні заклади Наркомату шляхів сполучення і технічні училища як вищі навчальні заклади цього відомства. На підставі аналізу численних архівних матеріалів та інших історичних джерел нами встановлено такі основні *характеристики* цього етапу розвитку середніх навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення України:

- вплив форсованої індустріалізації на розвиток залізниць як соціально-економічного простору створення й діяльності залізничних навчальних закладів в Україні;

- криза кадрового ресурсу на залізницях після I-ї світової війни,

періоду визвольних рухів в Україні та націоналізації залізничного господарства;

На нашу думку, *результатом* цього етапу становлення радянських середніх навчальних закладів на залізницях стало, власне, їх поширення по всій території підрадянської України та встановлення більш чи менш стандартизованої системи підготовки залізничних кадрів.

**II етап – 1932-1941 – етап створення мережі середніх навчальних закладів на залізницях України;** *нижня межа* цього етапу, як зазначено вище, складає завершення в Україні першої радянської п'ятирічки; *верхня межа* позначена початком II-ї світової війни на підрадянській території України та фактичним руйнуванням діяльності всіх залізничних навчальних закладів на період воєнних дій. Основними *характеристиками* цього етапу, встановленими нами в процесі наукового пошуку, стали такі:

- реалізація в залізничних навчальних закладах принципу політехнізації та радянської “школи праці”;

- запровадження в технічних училищах та школах учнівства теорії й практики всеобучу;

- ідеологізація змісту освіти в навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення (до 1937 року – Наркомату шляхів сполучення).

*Результатом* цього етапу, на нашу думку, можна вважати стандартизацію змісту професійної підготовки в залізничних навчальних закладах відповідно до соціально-економічного та суспільного замовлення, а також ідеологізацію змісту навчання в навчальних закладах МШС.

**III етап – 1941-1943 рр. – етап окупації.** *Нижня і верхня межі* цього етапу повністю відповідають хронологічним межах німецької окупації території України під час II-ї світової війни. Основна характеристика цього етапу діяльності навчальних закладів МШС в Україні визначається нами як *фактична відсутність такої діяльності*. Якихось більш чи менш значущих історичних матеріалів про продовження навчального процесу в залізничних навчальних закладах під час окупації нами не виявлено; натомість історичні джерела (М. Козлов, Н. Конарев, А. Хахлюк та ін.) свідчать, що переважна більшість викладачів залізничних навчальних закладів були або мобілізовані до радянського війська, або евакуйовані разом із залізничним господарством до південних радянських республік та за Урал. *Основною характеристикою* цього етапу, отже, може вважатися участь викладацького та учнівського складу навчальних закладів МШС у бойових діях чи відповідному тиловому забезпеченні радянської армії, а основним його *результатом* – необхідність переосмислення змісту, форм і методів підготовки кадрового забезпечення залізничного транспорту (особливо внаслідок тотальних поразок у забезпеченні радянських військ у перші півроку війни 1941-1945 рр.).

**IV етап – 1943-1959 рр. – етап технологізації;** *нижня межа* цього етапу позначена фактичним завершенням бойових дій на переважній частині території підрадянської України та поступовим відновленням діяльності відомчих залізничних навчальних закладів у зв'язку з потребами відновлених залізниць. Щодо верхньої межі, то вона



підкреслює важливість прийняття спеціального рішення Міністерства освіти Радянського Союзу про переведення всієї сукупності залізничних навчальних закладів МШС до підпорядкування освітнього відомства. *Основними характеристиками* цього етапу розвитку навчальних закладів МШС в Україні стали, на нашу думку, такі:

- відбудова мережі залізниць на окупованих під час війни територіях, що спричинило необхідність відродження діяльності всіх існуючих залізничних навчальних закладів і створення нових;

- технологізація процесу навчання в навчальних закладах МШС, реалізація предметної, операційно-предметної, комбінованої, операційно-комплексної технологій професійної підготовки майбутніх фахівців для залізничного транспорту;

- побудова процесу навчання на основі поєднання технологічного і дидактичного принципів професійної підготовки;

- встановлення чіткого співвідношення навчального та виробничого сегмента змісту професійної підготовки майбутніх залізничників.

*Результатом* цього етапу розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення вважаємо нарощення наукових засад організації навчально-виховного процесу в означених закладах.

**У етап – 1959-1964 – етап скасування.** Верхня межа цього етапу збігається з верхньою межею загальних хронологічних меж нашого дослідження, коли завершився процес передачі всіх начальних закладів Міністерства шляхів сполучення в загальну систему професійно-технічної освіти України разом з наявним обладнанням, навчально-методичним забезпеченням та відповідним ресурсним потенціалом, що відбувався протягом п'яти років після згаданого вище наказу Міністерства освіти. *Основною характеристикою* цього етапу стало приведення змісту, форм, методів, навчально-методичного забезпечення діяльності навчальних закладів МШС відповідно до стандартів професійно-технічних навчальних закладів радянського типу. *Результатом* цього етапу стало фактичне зникнення системи відомчої освіти в Міністерстві шляхів сполучення й утворення єдиної радянської системи професійно-технічної освіти, яка проіснувала ще кілька десятиліть поспіль.

**Висновок.** Таким чином, нами здійснена періодизація процесу розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення у 20-60-ті рр. ХХ століття. Для обґрунтування основних етапів обраного хронологічного періоду нами було використано структурно-ресурсний критерій, тобто: *структурний* аспект – як відображення рівня структуризації відомчої системи освіти в Міністерстві шляхів сполучення (Наркоматі шляхів сполучення) України; цей аспект відображає також особливе місце навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення в загальній системі освіти України досліджуваного періоду; *ресурсний* аспект – як відображення рівня розвитку різноманітних освітніх ресурсів, що забезпечували розвиток і функціонування середніх навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення в досліджуваній період. На підставі структурно-ресурсного критерію у дослідженні визначено такі основні етапи розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів

сполучення1: I етап – 1922-1932 рр. – етап більшовізації; II етап – 1932-1941 рр. – етап створення мережі середніх навчальних закладів МШС; III етап – 1941-1943 рр. – етап окупації; IV етап – 1943-1959 рр. – етап технологізації; V етап – 1959 – 1964 рр. – етап скасування. Для кожного з обґрунтованих у тексті етапів визначено провідні характеристики та результат етапу розвитку навчальних закладів МШС.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Веселов А. Н. Профессионально-техническое образование в СССР. Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования / А. Н. Веселов. – М. : Профтехиздат, 1961. – 635 с.
3. Гриценко М.С. Про наукові основи періодизації історії народної освіти в СРСР / М. Гриценко // Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років : тези ювілейної наукової сесії. – К. : Радянська школа, 1967. – С. 124–126.
4. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : А.П.Н., 2002. – 224 с., с.19
5. Дзевєрін О. Г. Розвиток історико- педагогічної науки в УРСР / О. Г. Дзевєрін // Розвиток народної і педагогічної науки в Українській РСР. 1917–1957. – Т. IV. – К. : Радянська школа, 1957. – С. 135–188.
6. Зельман Л. Основні етапи розвитку професійно-технічної освіти в Україні / Леся Зельман // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2014. – №2. – С. 205-216.
7. Коханко О. М. Становлення і розвиток підготовки кваліфікованих робітничих кадрів із середньою освітою в Україні (1969-1994 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О.М.Коханко. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти НАПН України, 1995. – 24 с.
8. Лікарчук І. Л. Професійно-технічна освіта України: історичний шлях і перспективи / І. Л. Лікарчук. – К. : Педагогіка, 1999. – 288 с.
9. Петренко О. Б. Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період / О. Б. Петренко // Історико-педагогічний альманах . С.14-16.
10. Пузанов М. Ф. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М. Ф. Пузанов, Г. И. Терещенко. – К. : Вища школа, 1980. – 232 с.
11. Сейко Н. А. Добročинність у сфері освіти України (XIX – початок ХХ століття). Київський учбовий округ : монографія / Наталія Сейко. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. – 486 с.
12. Селецький А. Періодизація систем розвитку професійної підготовки робітничих кадрів в Україні / Андрій Селецький // <http://www.ipto.kiev.ua/index.php?lang=ua>.
13. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с., с. 47
14. Хахлюк А. Вчені-залізничники – фронт / А. Хахлюк // Дослідження міжнародної економіки : збірник наукових праць. – 2011. – вип.1 (66). – С.41-53.
15. Чепелев В. І. Розвиток радянської педагогічної науки на Україні 1917–1967 рр. / В. І. Чепелев // Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років : тези ювілейної наукової сесії. – К. : Радянська школа, 1967. – С. 18–20.

#### **Анотація**

У статті представлено теоретико-методологічні засади проблеми дослідження розвитку навчальних закладів Міністерства в Україні у 20-60-ті рр. ХХ століття. Дослідження здійснено на підставі аналізу різногалузевих наукових джерел, з'ясовано особливості історіографії досліджуваної проблеми, проаналізовано витоки і становлення залізничних навчальних закладів в Україні у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття та розроблено авторську періодизацію розвитку початкових закладів МШС у досліджуваній період.

**Ключові слова:** періодизація педагогічної думки, освітні процеси, принципи періодизації, структурний аспект.

#### **Аннотация**

В статье представлены теоретико-методологические основы проблемы исследования развития учебных заведений Министерства в Украине в 20-60-е гг. ХХ века. Исследование

осуществлено на основани анализа разноотраслевых научных источников, выявлены особенности историографии исследуемой проблемы, проанализированы истоки и становление железнодорожных учебных заведений в Украине во второй половине XIX - начале XX века и разработана авторская периодизация развития учебных заведений МПС в исследуемый период.

**Ключевые слова:** периодизация педагогической мысли, образовательные процессы, принципы периодизации, структурный аспект.

#### **Summary**

The article presents the theoretical and methodological foundations of problems of the development of educational establishments of the Ministry of Ukraine in 20-60 years of the XX century. The research has been carried out on the analysis of different-scientific sources.

**Key words:** periodization educational thought, educational processes, principles of periodization, structural aspect.

**УДК 378.147:371.134**

**Н. О. Смагулова,**  
аспірант  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

### **СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ “ФАХОВА ТА ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ”: ЇХ ТЛУМАЧЕННЯ, РІЗНИЦЯ ТА ВЗАЄМОДІЯ**

**Постановка проблеми.** У сучасній науково-педагогічній літературі відсутнє єдине визначення понять “професійна компетентність”, “фахова компетентність”. Насамперед, це пов'язано з нестійкістю і неповнотою визначення поняття “компетентність”. Наявність великої кількості наукових праць вказує на те, що питання професійної та фахової компетентності інженера-педагога активно вивчається як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями, що забезпечує різноманітність точок зору. Далі розглядатимуться погляди науковців щодо цих понять та показано їх взаємозв'язок у професійній діяльності інженера-педагога.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідженням професійної компетентності та її структури займаються такі науковці, як О. Белкін, І. Зязюн, Є. Зеєр, А. Маркова, В. Шапкін, Е. Іванова, К. Шапошников та ін. Питанням фахової компетентності та її роль у професійній підготовці інженера-педагога займаються такі дослідники, як Л. Щербатюк та С. Щербатюк, Б. Шевель, Ю. Зіньковський, Л. Волошко, Г. Сорокіна, А. Петров та ін.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** У статті приділено увагу місцю фахової компетентності в структурі професійної компетентності інженера-педагога.

**Формулювання цілей.** Оскільки поняття професійна компетентність достатньо широко застосовується в час, коли професійна підготовка спеціаліста керується засадами компетентнісного підходу, метою цієї статті виступає аналіз тлумачень “професійна компетентність” та “фахова компетентність”, розкриття принципової різниці між цими поняттями та освітлення їх взаємозв'язку в професійній підготовці та діяльності інженера-педагога.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження питання професійної

компетентності досить гостро стоїть у багатьох науковців, оскільки перехід до компетентнісного підходу в професійній підготовці фахівців є актуальним для сучасної освіти.

Автор навчального посібника з педагогіки В. Ягупов вважає професійну компетентність однією з основних підвалин педагогічної культури, виокремлюючи в ній “глибокі професійні знання, психолого-педагогічні вміння та навички, а також досконале володіння методикою викладання”.

О. Белкін розглядає професійну компетентність інженера-педагога як сукупність професійних та особистісних якостей, які забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності.

І. Зязюн пов’язує професійну компетентність педагога з формуванням професійних знань на всіх рівнях – методологічному, теоретичному, методичному, технологічному, що розглядається ним як знання предмета, методики його викладання, педагогіки і психології. Але його погляди спираються на те, що не тільки знання виступають основою професійної компетентності, а саме пропускання професійних ситуацій та явищ крізь призму особистих поглядів та ставлень до предмета.

Є. Зеєр під професійною компетентністю розуміє “сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності”. Автор, описуючи професійно зумовлену структуру особистості, розмежовує такі поняття, як “професійна компетентність” і “професійно важливі якості”. Під професійно-важливими якостями розуміється “психологічні якості особистості, що визначають продуктивність (продуктивність, якість, результативність та ін). Таким чином, компетентність зводиться до знань, умінь і способів виконання діяльності, а професійні якості визначаються саме як психологічні якості особистості, що впливають на продуктивність виконання професійної діяльності [2, с.53].

Поняття “професійна компетентність” А. Маркова як розкриває професійні психологічні й педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні педагогічні позиції, установки вчителя, які вимагаються від нього в процесі здійснення посадових функцій; особистісні якості, які забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями [6].

Дослідниця виділяє такі види професійної компетентності:

- спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в певній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї праці;

- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без

перевантажень.

В. Шапкін виділяє основні компоненти професійної компетентності кваліфікованого працівника:

- спеціальна (фахова ) компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання і оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нові знання й уміння за фахом;

- соціальна компетентність – здатність до діяльності в групі і співробітництво з іншими працівниками, готовність взяти на себе відповідальність за результати своєї праці, вміння берегти навколишнє середовище та інші цінності, володіння прийомами професійного навчання;

- індивідуальна компетентність – готовність до постійного підвищення кваліфікації і реалізації себе в професійній праці, здатність до самомотивації, рефлексії, саморозвитку особистості в професійній праці [8].

Е. Іванова [5] висуває нтаку структуру професійної компетентності:

- фахова, або діяльнісна, яка передбачає володіння на високому рівні професійною діяльністю;

- соціальна, яка передбачає володіння способами спільної професійної діяльності та співпрацею;

- особистісна – володіння способами самовираження і саморозвитку;

- індивідуальна – володіння прийомами самореалізації і саморозвитку індивідуальності в рамках професії, здатність до творчого прояву своєї індивідуальності.

К. Шапошников розкриває поняття “фахова компетенція” у вузькому сенсі як готовність та здатність спеціаліста приймати ефективні рішення під час професійної діяльності. У широкому сенсі фахова компетенція – це сукупність інтегрованих знань, умінь та досвіду, а також якостей особистості, які дозволяють людині ефективно проектувати та здійснювати професійну діяльність під час взаємодії з навколишнім середовищем [9].

Наявність усіх аспектів компетентності позначає досягнення фахівцем зрілості у своїй професійній діяльності, характеризує становлення особистості та індивідуальності компетентного фахівця.

З наведених нижче чоток зору ми бачимо, що фахова або спеціальна компетентність інженера-педагога виступає структурною одиницею професійної компетентності.

Л. Щербатюк та С. Щербатюк у своїх дослідженнях трактують фахову компетентність як сукупність знань, умінь і навичок з фундаментальних, спеціально-професійних дисциплін, керуючись якими він здатний виконувати свої професійні обов'язки. Фахова компетенція проявляється не лише у сфері застосування професійних знань, умінь і навичок, а й можливістю використовувати її в нових галузях науки та техніки [10].

Б. Шевель дає визначення фахової компетентності як єдності знань, умінь та здібностей особистості діяти в різноманітних ситуаціях, що виникають у процесі фахової підготовки та професійної діяльності, й здатності вирішувати професійні завдання різного рівня складності.

Ю. Зіньковський визначає фахову компетентність як одну із складових професійної компетентності. На думку вченого, професійна компетентність у свою структуру включає загальнопрофесійний та вузькопрофесійний компонент. Загальнопрофесійна складова включає в себе професійні вміння та навички, знання; в той час як вузькопрофесійна складається з компонентів, якими визначається та чи інша спеціальність: основи тієї чи іншої дисципліни, техніка, що використовується під час виконання практичних або дослідних робіт. Тобто, вузькопрофесійна компетентність – це фахова компетентність [3].

Л. Волошко зазначає, що “фахова компетентність – це особливий тип організації спеціальних знань, умінь і навичок фахівця, що забезпечує йому можливість приймати ефективні рішення в процесі професійної діяльності. Фахова компетентність віддзеркалює сутність спеціальності, яку опановує студент, тому може бути схарактеризована як концептуальна основа підготовки фахівця. Вона відображає рівень сформованості професійних знань, умінь і навичок, його професійну ерудицію, що дозволяють успішно вирішувати три класи задач професійної діяльності: стереотипні, діагностичні та евристичні, що передбачені нормативно-правовими документами вищої школи” [1, с.24].

Г. Сорокіна визначає фахову компетентність як системно організовану, цілісну, особистісно-обумовлену характеристикою майбутнього фахівця як суб'єкта діяльності, адекватною цілям та змісту певного виду його професійної діяльності [7].

Спеціальну компетентність можна розглядати як реалізацію ключової й базової компетентності в конкретній галузі професійної діяльності. Спеціальні компетенції формуються в результаті оволодіння змістом циклу дисциплін предметної підготовки, проходження професійної педагогічної практики та виконання курсових і випускних кваліфікаційних робіт. Отримання спеціальної компетентності підтверджується офіційними документами (диплом, сертифікат, свідоцтво тощо), які вимагають при прийомі на роботу, або проходженням кваліфікаційного інтерв'ю і тестів.

**Висновки.** Отже, проаналізувавши різноманітні точки зору, бачимо, що професійна компетентність інженера-педагога є більш широким поняттям, ніж фахова компетентність. Спеціальна компетентність вказує на те коло знань, умінь, здібностей, особистих якостей та мотивів, які безпосередньо приведуть до якісного виконання інженером-педагогом своїх навчально-виробничих функцій. Фактично вона вказує на те, що повинен вміти виконувати фахівець у своїй професії. Натомість професійна компетентність включає в себе, окрім фахових компетенцій, ще компетенції, які забезпечать активну діяльність спеціаліста як частини суспільства (соціальна компетентність), забезпечить його володінням прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості, володінням прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Волошко Л.Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу /Л. Б. Волошко // Наука і сучасність : [зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Т. 48. – С. 22–32.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект; Екатеринбург; Деловая книга, 2003. – 336 с.
3. Зіньковський Ю. Компетентісний підхід під час підготовки фахівців у вищих технічних навчальних закладах / Ю. Зіньковський, Г. Мірських // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2008. – № 31. – С. 14–21.
4. Зубрицкий М. И. Изучение исходного уровня профессиональной ориентации и сформированности профессиональной педагогической компетентности студентов в начале обучения // Сучасні інформаційні технології та інновації методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : [зб. наук. праць / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.] / М.И. Зубрицкий. – Київ–Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – С. 359–363.
5. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Елена Михайловна Иванова. – М. : Академия, 1987. – 208 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма / Ээлита Капитоновна Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 308 с.
7. Сорокіна Г. Структура компетентності фахівця як наукова проблема / Г. Сорокіна // Проблеми підготовки сучасного вчителя – 2011 – № 4 (Ч. 2) – Режим доступу : [library.udpu.org.ua/library\\_files/probl\\_sych](http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych)
8. Шапкин В.В. Философия реформирования содержания начального профессионального образования // Реформирование содержания начального профессионального образования : матер. междунар. конф. / В.В. Шапкин. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – С. 128–133.
9. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков : автореф. дисс. на соиск. наук. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / К. В. Шапошников. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.
10. Щербатюк Л. Б. Професійна компетентність майбутніх інженерів-механіків – складна динамічна система / Л. Б. Щербатюк, С. М. Щербатюк // Вісник Черкаського університету. – № 165. – С. 45–49.

**Анотація**

У статті розкрито сутність понять "професійна компетентність інженера-педагога", "фахова компетентність", приведена численними науковцями. Визначено місце та роль фахової компетентності у структурі професійної компетентності інженера-педагога.

**Ключові слова:** професійна компетентність, фахова компетентність, структура професійної компетентності, соціальна компетентність, особистісна компетентність.

**Аннотация**

В статье рассмотрена сущность понятий "профессиональная компетентность инженера-педагога", "специальная компетентность" с точки зрения разных ученых. Определены место и роль специальной компетентности в структуре профессиональной компетентности инженера-педагога.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, профессиональная компетентность, структура профессиональной компетентности, социальная компетентность, личностная компетентность.

**Summary**

The article shows the essence of the concepts "professional competence of engineer-teacher", "special competence", from the point of view of different scientists. There have been defined the place and role of special competence in the structure of professional competence of engineer-teacher.

**Key words:** the professional competence, the special competence, the structure of professional competence, the social competence and the personal competence.

**УДК 37.037.1:37.043-053.5**

**Т. Г. Соловйова,**  
кандидат педагогічних наук, старший викладач  
**І.С. Олійник,**  
студентка  
(Запорізький національний університет)

## **ГРУПОВА РОБОТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Постановка проблеми.** У світі глобальних стресових змін сучасного суспільства, ускладнення екологічної ситуації питання здорового способу життя набуває гострої актуальності. Завдяки досягненням медичної науки середня тривалість життя людини подовжується, втім якість життя залишається проблемним питанням. Соціально-економічні негаразди в нашому суспільстві провокують появу і розвиток різного роду стресів та залежностей: наркотичної, алкогольної, комп'ютерної тощо. Малорухомий спосіб життя стає нормою, що вкрай негативно впливає на стан здоров'я населення. Особливо це стосується підростаючого покоління, і, зокрема, молодших школярів, які через свої вікові особливості, ще не мають чітких уявлень про добре та погане, шкідливе та корисне. У той же час у молодшому шкільному віці формується ядро особистості, її ціннісні орієнтації, а здоров'я є однією з найважливіших людських цінностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питанням здорового способу життя дитини приділяли увагу багато відомих вітчизняних та зарубіжних науковців-педагогів, психологів, валеологів, серед яких Л. Виготський, Я. Коменський, П. Лесгафт, В. Сухомлинський, Н. Оксеньчук, Н. Зимівець, В. Шахрай, О. Вакуленко, Т. Бойченко та багато інших. На думку більшості вчених, основи здорового способу життя, ціннісне ставлення до власного здоров'я необхідно закладати якомога раніше, а період молодшого шкільного віку є сенситивним до виховних впливів такого роду. Л. Божович зауважує, що це пов'язано інтенсивним соціальним розвитком психіки та її основних підструктур, зміною способу життя дітей, новими інтересами й обов'язками, потребами, найважливішою з яких постає потреба в навчанні, набутті нових знань, умінь та навичок [6]. Втім, особливості використання методу саме групової роботи для формування здорового способу життя молодших школярів у науковій літературі висвітлено недостатньо. Тому **метою** нашої роботи є висвітлення переваг групової роботи з молодшими школярами щодо формування здорового способу життя.

**Виклад основного матеріалу.** Формування здорового способу життя залежить від таких основних факторів, як сім'я, близьке соціальне середовище, суспільство в цілому. Звичайно, сім'я відіграє найважливішу роль у формуванні у дитини способу життя. Здоров'я дитини безпосередньо залежить від умов життя в сім'ї, санітарної грамотності, гігієнічної культури батьків і рівня їхньої освіти [5]. Готовність до здорового



способу життя формується в людини з ранніх років, перш за все, в сім'ї. На жаль, спосіб життя сучасної сім'ї не завжди стає добрим прикладом для наслідування. Тому саме на школу покладається обов'язок щодо зміни нездорової сімейної установки або у випадках, коли сім'я опікується проблемною формуванням у дитини здорового способу життя, його підсилення та підкріплення.

За визначенням В. Лапіна [7], спосіб життя – це сукупність матеріальних умов, суспільних і соціальних установок (культури, звичаїв тощо) та природних чинників, які разом зумовлюють поведінку особистості, а також її зворотний вплив на ці фактори. Здоровий спосіб життя найбільш загальному вигляді визначається як спосіб життя людини, спрямований на профілактику хвороб і зміцнення здоров'я. Тобто ключовим є поняття здоров'я. За визначенням ВООЗ, під здоров'ям розуміємо не тільки відсутність хвороб, а й стан повного фізичного, психічного, духовного та соціального благополуччя. Аналіз наукової літератури з проблеми показав, що здоровий спосіб життя складається з кількох компонентів: культивування позитивних емоцій, що сприяють психічному благополуччю; оптимальний руховий режим; раціональне харчування; особиста гігієна; ефективна організація життєдіяльності [5; 8 та ін.].

Ці складові чітко визначають напрямки роботи з молодшими школярами щодо формування здорового способу життя. Враховуючи, що провідною діяльністю для молодших школярів є навчання, логічно було б припустити, що достатньо “навчати” дітей основам раціонального харчування та важливості рухової активності для формування у них ціннісного ставлення до здоров'я. Втім, як показує науково-практичний досвід [5; 6 та ін.], необхідним є пошук більш ефективних шляхів формування здорового способу життя. З огляду на те, що в умовах школи йдеться про певні дитячі колективи – групи, зупинимось на методі такої роботи. Згідно з визначенням В. Сидорова [9, с. 486], групова соціальна робота – це “метод соціальної роботи, спрямований на надання психосоціальної допомоги групі осіб з подібними життєвими потребами та об'єднаних близькими інтересами, шляхом залучення членів групи в процес вирішення їхніх проблем, задоволення спільних інтересів”. З огляду на те, що молодші школярі донедавна були дошкільнятами, а провідною діяльністю була гра, вчені пропонують використовувати елементи гри в процесі навчання. Групова робота як активний метод передбачає широке використання гри при проведенні занять. Крім того, вагомою перевагою групової роботи навчання є взаємонавчання, формування умінь вести діалог. Тому вважаємо доцільним детальніше розглянути особливості групової роботи з молодшими школярами.

Групова робота виконує ряд функцій. Вона створює умови для позитивної мотивації, адже під час групової роботи активізується діяльність всіх виконавців, а також створюються умови для оволодіння дітьми формами взаємодопомоги. У груповій роботі діти показують високі результати засвоєння знань, формування умінь. Виховна функція групової діяльності формує колективізм, гуманні якості особистості. Організаційна функція навчання полягає в розвитку умінь розподіляти обов'язки, вміння

спілкуватися [2].

При груповій роботі з молодшими школярами необхідно враховувати їхні вікові та індивідуальні особливості. М. Савчин та інші дослідники вважають молодший шкільний вік “зрілим дитинством” [10]. Цей період обмежується віком від 6-7 до 10-11 років. Початок цього віку пов'язаний зі вступом до школи, зміною статусу дитини, процесом адаптації до умов навчання, появою в житті дитини нового авторитетного дорослого – вчителя. У процесі навчальної діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організувати навчальну діяльність, рефлексія. У роботі з молодшими школярами важливо враховувати їх оптимізм, здатність бачити в собі передусім добре, високу самооцінку. Щодо емоційної сфери, то для дітей характерний життєрадісний, бадьорий настрій, а також емоційна вразливість, крім цього, розвивається почуття симпатії, формуються моральні почуття: дружби, товариськості, обов'язку, гуманності. Тому ми поділяємо думку багатьох вчених, що саме цей період є найбільш сензитивним для формування ціннісного ставлення до себе, свого здоров'я, тобто для формування здорового способу життя.

Науковці визначають таку приблизну структуру групових занять [3]:

1. Вступна частина:

- постановка пізнавального завдання (проблемної ситуації);
- інструктаж щодо послідовності роботи;
- роздавання дидактичного матеріалу групам.

2. Основна частина:

- знайомство з матеріалом, планування роботи в групі;
- розподіл завдань усередині групи;
- індивідуальне виконання завдання;
- обговорення індивідуальних результатів роботи в групі;
- обговорення спільного завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення);

- підбиття підсумків групового завдання.

3. Заключна частина.

- повідомлення про результати роботи в групах;
- аналіз виконання пізнавального завдання;
- загальний висновок про групову роботу і досягнення поставленого завдання (вирішення проблемної ситуації).

Використання групової роботи з молодшими школярами передбачає також урахування переваг та недоліків означеного методу. До загальних переваг групової роботи відносять інтенсивність навчання (обсяг виконаної роботи за певний проміжок часу набагато більший); висока результативність у засвоєнні знань та формуванні вмінь; формування вміння співпрацювати; підвищення навчальної мотивації; розвиток навчальної діяльності (планування, рефлексія, само- та взаємоконтроль).

К. Мілютіна визначає такі переваги групової роботи, як отримання “додаткового продукту” за рахунок досягнення і використання, так званого,

синергетичного ефекту: результат групової роботи перевищує просто суму результатів роботи її окремих членів, учасники відчують себе комфортно, впевнено, їх активність підвищується, і відбувається якісний стрибок результативності [2].

Е. Федорчук [1] виділяє дещо інші переваги групової роботи: 1) взаємозалежність членів групи; 2) особиста відповідальність кожного члена групи за власні успіхи та успіхи товаришів; 3) спільна творча навчально-пізнавальна діяльність; 4) можливість працювати в міру своїх сил і здібностей; 5) соціалізація особистості кожного члена групи в процесі діяльності; 6) формування таких рис, як терпимість, готовність визнавати думку інших, відстоювати власну думку точними, лаконічними аргументами; 5) загальна оцінка роботи групи.

Разом з тим, науковцями наводяться і недоліки групової роботи: робота в малій групі, навпаки, може вимагати зайвих витрат часу, поки члени групи знаходять спільну мову; роботою мікрогруп важче управляти, особливо при великій їх кількості; у такій групі відсутній стимул особистих амбіцій, бо досягнуті окремим членом групи результати не ставляться йому в заслугу, а стають загальним надбанням; свою низьку інтелектуальну здатність можна приховати за спинами інших учасників [1]. Втім, означені недоліки не надто знижують ефективність групової роботи з молодшими школярами.

На нашу думку, окрім означених переваг групової роботи з молодшими школярами при формуванні здорового способу життя, є можливість суттєво вплинути на недоліки сімейного виховання в цьому питанні. Глибоке ознайомлення з різними життєвими ситуаціями в процесі групової роботи дозволить дитині зробити правильний вибір і побачити переваги саме здорового способу життя. Також прискорюється його формування певної рухової активності, здорового харчування, тощо. Окрім того, навички спілкування, які формуються під час групових занять, сприятимуть встановленню дружніх взаємовідносин із оточенням, що є важливою складовою психічного здоров'я.

Повертаючись до компонентів здорового способу життя, вважаємо доречним певне розділення групових занять з молодшими школярами за напрямками. Так, на нашу думку, будуть ефективнішими окремі заняття (або цикли занять) з профілактики шкідливих звичок, з організації життєдіяльності, рухової активності тощо. Поступовий та цілеспрямований розвиток кожного компонента здорового способу життя дозволить молодшим школярам глибше засвоїти основи здоров'я життєвої позиції. Разом з тим необхідно й поєднувати всі розглянуті компоненти для формування цілісного уявлення про здоровий спосіб життя.

**Висновки.** Таким чином, молодший шкільний вік – важливий сензитивний період у становленні особистісного розвитку учня. Саме в цьому віці закладаються основи моральних знань, норм, формується свідомо-емоційне ставлення до навколишнього середовища та самого себе. Теоретичний аналіз проблеми формування здорового способу життя молодших школярів засобами групової роботи дозволив визначити, що основними перевагами є динамічність цього методу, використання

потенціалу гри, висока результативність в умовах дефіциту часу та подальша соціалізація особистості кожного члена групи в процесі діяльності.

**Перспективним напрямком подальших досліджень вважаємо обґрунтування та розробку програм групових занять з формування здорового способу життя молодших школярів.**

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Федорчук Е. І. Сучасні педагогічні технології : навч.-метод. посіб. / Е. І. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2006. – 212 с.
2. Мілютіна К. Л. Теорія і практика психологічного тренінга : навч. посіб. / К. Л. Мілютіна. – К. : МАУП, 2004. – 192 с.
3. Лопуга О. О. Групові форми роботи як засіб розвитку пізнавальної активності та комунікативності вмінь молодших школярів [Електронний ресурс] / О.О.Лопуга. – Освітній портал – класна оцінка. – Режим доступу : <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/grupovi-formirovani-roboti-vak-zasib-rozvitku-piznavalno.html>
4. Тюття Л. Т. Соціальна робота: Теорія і практика / Л. Т. Тюття, І. Б. Іванова. – К. : ВМУРОЛ "Україна", 2004. – 408 с.
5. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Зимівець Н. В.; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2008. – 20 с.
6. Божович Л. И. Вопросы психологии личности школьника [Електронний ресурс] / Л. И. Божович. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1961. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/903456/>
7. Лапін В. М. Безпека життєдіяльності людини / В. М. Лапін. – К. : Знання, 2006. – 244 с.
8. Вакуленко О. В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці [Текст] : дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Вакуленко Олена Василівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 267 с.
9. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Симферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
10. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.

#### Анотація

У статті проаналізовано можливості групової роботи щодо формування здорового способу життя молодших школярів. Визначено компоненти здорового способу життя та основні напрямки його формування. Висвітлено функції групової роботи, структуру групових занять з молодшими школярами. Визначено переваги та недоліки групової роботи при формуванні здорового способу життя молодших школярів.

**Ключові слова:** групова робота, здоров'я, здоровий спосіб життя, молодші школярі.

#### Аннотация

В статье проанализированы возможности групповой работы по формированию здорового образа жизни младших школьников. Определены компоненты здорового образа жизни и основные направления его формирования. Освещены функции групповой работы, структура групповых занятий с младшими школьниками. Определены преимущества и недостатки групповой работы при формировании здорового образа жизни младших школьников.

**Ключевые слова:** групповая работа, здоровье, здоровый образ жизни, младшие школьники.

#### Summary

In the article the possibilities of group work on formation of a healthy lifestyle of junior pupils are analysed. The components of a healthy lifestyle and the main directions of its formation have been defined. Functions of group work, structure of group occupations with junior pupils have been considered. Advantages and disadvantages of group work during forming of healthy lifestyle of junior pupils have been defined.

**Key words:** group work, health, healthy lifestyle, younger school students.

**О. М. Старокожко,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## **РОДОВІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ КОНЦЕПТІВ “ПАРАДИГМА” ТА “ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПІДХІД”**

**Постановка проблеми.** Модернізаційні процеси у сфері освіти спричинені умовами постіндустріальних перетворень у суспільстві, що вимагають створення системи освіти відповідно до вимог XXI століття та українських реалій. Це по суті фронтальний перегляд основних принципів функціонування освітньої системи. З метою успішного виконання цих завдань сучасним навчальним закладам необхідно критично проаналізувати свої освітні практики, чітко визначити принципіві недоліки і реалізувати конструктивні моделі трансформації освіти згідно з новими потребами суспільства. У зв'язку з цим важливо переосмислити напрацьовані в західній філософії та соціології освіти концепції, парадигми та підходи до визначення функцій сучасної освіти.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Так, у західному науковому просторі парадигмальний аналіз представлений у дослідженнях Т. Куна, Дж. Агассі, С. Грофа, І. Лакатоса, К. Поппера, С. Тулміна, П. Фейєрабенда, М. Фінок'яро, Дж. Холтона.

Вітчизняний науковий доробок у царині парадигмального оформлення нової освітньої методології презентований у працях В. Андрущенко, Г. Балла, В. Бикова, В. Бондаря, Г. Васяновича, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кізіми, С. Клепка, В. Крижка, Н. Корабльової, К. Корсака, В. Кременя, В. Лугового, В. Лутая, В. Мадзігона, Н. Ничкало, В. Огнев'юка, В. Олійника, М. Романенка, П. Сауха, В. Семиченко, О. Сухомлинської, Ю. Терещенка, Н. Ткачової, Л. Хомич, Д. Чернілевського та інших авторів.

Однак при всьому різноманітті та великій кількості робіт, присвячених осмисленню нових освітніх парадигм, ця тема є далеко не вичерпаною. У філософсько-педагогічній теорії й дотепер не знайдено однозначного підходу щодо концептуалізації освітніх парадигм. Методологічний простір у цій царині становить своєрідну ризоморфну структуру, у якій перетинаються різноманітні напрямки й підходи до парадигмального осмислення феномену освіти.

**Мета** статті – розкрити сутність понять “парадигма” та “дослідницький підхід”, розглянути їх родові взаємозв'язки.

У побуті та наукових дослідженнях ми часто використовуємо поняття “підхід”. Що таке “підхід”? За словниками, це ставлення, уміння, спосіб поведінки з кимось, чимось; сукупність прийомів відносин до чого-небудь; сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь.

Звернемося до визначення поняття “дослідницький підхід” у

психолого-педагогічній літературі.

Дослідницький підхід – дослідницька позиція, методологічна система, яка визначається на початку дослідження з метою досягнення більшої інструментальної визначеності дослідника при вивченні об'єкта дослідження. У сучасних дослідженнях з управління трапляється термін “модель-підхід”, під яким розуміють вибір як методологічну схему певної моделі, наприклад моделі діяльності або моделі суб'єкт-об'єктних відносин [5, с. 518].

Підхід – це особливий синтез знання, який базується на певних принципах. У підручниках за редакцією А. Деркача акцентовано увагу на тому, що два поняття – принцип і підхід – у тісному взаємозв'язку, більшість учених-психологів і філософів їх практично ототожнюють [4].

Великий тлумачний словник української мови дає таке визначення підходу – сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь.

Дефініція “підхід” розглядається як провідна наукова ідея, що лежить в основі організації освітнього процесу, яку дослідник розвиває, пояснюючи можливі способи її реалізації на практиці.

Терміном “дослідницький підхід”, зазвичай, називають вивчення якогось об'єкта (явища, процесу) з позиції та з дотриманням певної системи наукових теоретичних, концептуальних і методичних напрацювань як парадигм.

Поняття “методологічний підхід” є загальноповживаним у науковому обігу, втім, його зміст і місце в системі інших дефініцій до цих пір залишається невизначеним.

В енциклопедичній та юридичній літературі зазначається, що методологічний підхід – це сукупність знань про процес наукового дослідження; побудовану на гранично загальних (філософських) категоріях світоглядну аксіоматичну ідею (засаду), яка постулює загальну стратегію дослідження, відбір досліджуваних фактів та інтерпретацію результатів дослідження.

Філософсько-світоглядні підходи формують наукову позицію дослідника, забезпечують ґрунтовну оцінку відповідних явищ та процесів, спрямованість дослідження на отримання певного результату.

Вітчизняний дослідник Ю. Сурмін виходить з того, що термін „підхід” означає сукупність прийомів, способів дії на кого-небудь, у вивченні чого-небудь, веденні справи і т.д. У цьому значенні підхід – не детальний алгоритм дії людини, а безліч деяких узагальнених правил. Це лише підступ до справи, але не її модель [16].

Слід зазначити, що категорія “підхід” (без прикметника “парадигмальний”) давно використовується не тільки в педагогічних дослідженнях, але й в освітній практиці. Вона вживається для позначення практичної орієнтації педагога на “певну сукупність взаємопов'язаних понять, ідей і способів педагогічної діяльності” [15]. Спектр таких підходів досить широкий: системний, діяльнісний, системно-синергетичний, культурологічний, особистісно-орієнтований, гендерний, диференційований і ін. Спрямованість на один з них дозволяє вибудувати стратегію освітньо-виховної діяльності, здійснити наукове обґрунтування проектованої

інноваційної освітньої моделі.

Аналіз теорії і практики управління різними об'єктами дозволив встановити необхідність застосування до менеджменту таких наукових підходів, як системний, аксіологічний, синергетичний, ситуаційний, компетентнісний та інші. Розглянемо деякі з них.

1. Системний підхід. Організацію необхідно розглядати як сукупність взаємопов'язаних елементів, які мають вхід, вихід, зворотний зв'язок із зовнішнім середовищем і визначають її характер.

2. Аксіологічний підхід у підготовці фахівця орієнтує на загальнолюдські, громадянські, національні та професійні цінності, які визначають його відношення до світу, до своєї діяльності, до себе як людини й фахівця.

3. Синергетичний підхід виходить з положень соціальної синергетики як теорії самоорганізації, сутність якої в тому, що народження нового порядку з хаосу має спонтанний характер, а не спричинюється якоюсь зовнішньою силою й базується на принципах суб'єктивності, рефлексивності, відкритості та соціального партнерства, нелінійності освітніх систем, урахуванні внутрішніх тенденцій розвитку систем та їх узгодження із поставленими цілями.

4. Ситуаційний підхід. Заснований на тому, що придатність різних методів управління визначається конкретною ситуацією. Не існує єдиного способу управління об'єктом, оскільки існує безліч факторів як у самій організації, так і в зовнішньому середовищі.

5. Компетентнісний підхід. Він є методологічною основою опису й оцінювання феномену професіоналізму, який ґрунтується на врахуванні знань, умінь, навичок, а також особистісних якостей, що дають змогу реалізувати професійний потенціал на практиці.

Визначальною характеристикою освіти є парадигмальність. На кожному історичному етапі суспільного розвитку, виходячи із провідної місії освіти, існувала певна парадигма, що задавала зразок, модель побудови освітнього простору. Проблема розроблення парадигми сучасної освіти була актуалізована Всесвітньою конференцією ЮНЕСКО з вищої освіти, яка відбулася в Парижі у жовтні 1998 року. Вона задекларувала, що у зв'язку з необхідністю "культурного, соціально-економічного й екологічного стійкого розвитку людства, націй та співтовариств перед вищою освітою постають грандіозні завдання, які вимагають її найрадикальшого перетворення та відновлення, піддавати якому її ще ніколи не доводилося". Не випадково ЮНЕСКО проголосило XXI століття "Епоєю освіти" та актуалізувало питання про глобальні тенденції розвитку вищої освіти.

Сформульовані у "Всесвітній декларації про вищу освіту в XXI столітті: бачення та дії" нові перспективи вищої освіти вказали на ключові ціннісні орієнтири створення інтегральної освітньої парадигми: гуманізацію, людиновимірність, відповідність вимогам глобалізованого суспільства [13].

Поняття „парадигма” було запроваджено швейцарським лінгвістом XXI століття Фердинандом де Соссюром, який позначав ним систему

форм одного і того ж слова, поперечний зріз структури мови, звіт таблиць відмінювання тощо [14].

Поняття “парадигма наукового знання” запровадив американський історик Томас Кун. Йї смислом він вважав наукові досягнення, визнані всіма членами наукового товариства, які є моделлю постановки проблем і деякий набір рішень у сукупності з процедурами дослідження. Спроби дослідників знайти в роботі Т. Куна визначені й конкретні формулювання поняття “парадигми” привели до повної несподіванки: таких визначень у Т. Куна нараховано 22, причому далеко не всі з них були взаємноузгодженими [17].

С. Подмазін визначає парадигму як “модель, що використовується для розв’язання не лише дослідницьких, а й практичних завдань у певній галузі діяльності. Потреба у новій парадигмі виникає у зв’язку з переходом до нових типів мислення і нових способів перетворення дійсності” [10, с. 10].

У сучасній системі освіти існують принципово різні теоретичні підходи до змісту парадигми, що визначають стратегію і спрямовують хід дослідження. Ці відмінності проявляються в існуванні різних шкіл і напрямів дослідження, що належать до тієї чи іншої концептуальної традиції. Основою для розвитку і існування в системі освіти різних наукових напрямів є прихильність науковців до різних парадигм. Це, на думку Л. Султанової, призвело до виникнення поняття “поліпарадигмальність” [11].

Поняття “педагогічна парадигма” фахівці тлумачать як вихідну концептуальну схему, методологічний конструкт, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують упродовж певного історичного періоду в науці, культурно-історичні типи педагогічного мислення і педагогічні дії.

Однак парадигма – це операційно-науково теоретичний концепт нового бачення проблеми.

В енциклопедичному словнику з державного управління парадигма (від грец. приклад, зразок) – сукупність філософських, загальнотеоретичних, методологічних, світоглядних, наукових, управлінських та інших настанов, які сформувалися історично і прийняті в певній спільноті як зразок, норма, стандарт вирішення проблем; система основних наукових досягнень (теорій, методів), згідно з якими організовується дослідницька практика в конкретній сфері знань у певний період [5, с.507].

У сучасній педагогічній науці його розуміють як концептуальну модель освіти, причому існує дуже багато різних освітніх парадигм [7].

Парадигма – одна з фундаментальних категорій науки. Вона стосується не об’єкта науки, а власне наукової діяльності, це “модель наукової діяльності як сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв” [1].

Філософія освіти використовує поняття “парадигма” для означення культурно-історичних типів педагогічного мислення і педагогічної дії: при цьому освітня парадигма в історії розвитку педагогічної теорії і практики проходить декілька етапів: становлення, завершення і, нарешті, статичності,



коли вона стає млявою і заважає розвитку, що приводить до розвитку нової парадигми, яка реалізується через поширення нових ідей; до переосмислення основних понять і їх зв'язків [6].

Тому в педагогічній теорії парадигму трактують як цілісну вихідну концептуальну схему, певний методологічний конструкт, який інтегрує провідні науки теорії, моделі вирішення проблем, що домінують у науці впродовж певного історичного періоду.

У Т. Куна парадигма – це досить жорстка програма, яка об'єднує спільноту вчених і визначає діяльність кожного з них. Парадигмою можна назвати одну або декілька фундаментальних теорій, що отримали визнання і протягом певного часу спрямовують наукові дослідження в певній галузі знань. Однак, говорячи про парадигму, Кун має на увазі не лише певне знання, виражене в законах і принципах. Вчені – автори парадигми – сформулювали деяку теорію чи закон і вирішили одну чи декілька важливих наукових проблем, таким чином продемонструвавши зразки того, як потрібно вирішувати наукові проблеми [8].

Згідно з Т. Куном, наукова революція відбувається тоді, коли вчені виявляють аномалії, які неможливо пояснити за допомогою універсально прийнятої парадигми, в рамках якої до цього моменту відбувався науковий прогрес. З точки зору Куна, парадигму слід розглядати не просто як поточну теорію, а цілісний світогляд, в якому вона існує разом з усіма висновками, що витікають з неї.

Можна виокремити щонайменше три аспекти парадигми:

- парадигма – це найзагальніша картина раціональної будови природи, світогляд;
- парадигма – це дисциплінарна матриця, що характеризує сукупність переконань, цінностей, технічних засобів і т. ін., які об'єднують фахівців у певне наукове співтовариство;
- парадигма – це загальновизнаний зразок, шаблон для вирішення задач-головоломок.

Е. Гусинський та Ю. Турчанінова так визначають роль парадигми: "... поняття парадигми, що означає загальноприйнятий у певному науковому співтоваристві підхід – цілісну сукупність ідей, цінностей, методів та стилю. ... наявність парадигми можна вважати певним рубежем, подолання якого є першою ознакою зрілості наукової дисципліни, ... все, що неможливо виразити на мові парадигми, не може стати предметом наукової діяльності. Установлення парадигми перетворює дисципліну в "нормальну науку" [2].

М. Лисенко акцентує свою увагу на визначенні інноваційної парадигми – це поєднання інформаційних, технологічних та ресурсів персоналу в єдину систему, яка зорієнтована на формування креативної особистості. Інноваційна парадигма базується на партнерських стосунках викладача і студента та означає перехід до „проблемного навчання”, тобто такого, що будується як спільне вирішення проблеми, в ході якого відпрацьовуються креативне мислення, технології пошуку рішення, аналізу і синтезу наявної інформації та інші інноваційні методи навчання [9].

Педагогічну парадигму, за Н. Дем'яненко, трактуємо як сукупність

теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, упроваджену в науці й практиці на конкретному історичному етапі [3, с. 256].

Цікавим, на наш погляд, є аналіз трактування змісту поняття “філософсько-освітньої парадигми”, запропонований М. Романенком [12]. Автор виокремлює два найбільш розповсюджені підходи до тлумачення цього поняття. У рамках першого освітня парадигма розглядається як квінтесенція філософсько-освітніх та педагогічних поглядів, або, ще частіше, як певний напрям у філософії освіти та педагогіці. Зрозуміло, що в цьому випадку філософсько-освітня парадигма є суто духовно-інтелектуальним явищем і включає в себе філософські та педагогічні ідеї. Саме цей підхід претендує на статус методології при аналізі історії освіти з точки зору зміни філософсько-освітніх парадигм. Однак, в історико-генезисному плані застосування цього підходу досить проблематичне, оскільки одночасно існує досить багато філософсько-освітніх ідей і течій („парадигм”), які постійно вдосконалюються, переплітаються, конфронтують тощо. Водночас за рамками самого поняття „філософсько-освітня парадигма” залишається фактично весь його операційний та соціально-праксеологічний аспект.

О. Субетто пропонує парадигму освіти, пов’язану з неklasичним світоглядним майбутнім. Освіта, на думку автора, повинна слугувати організації процесу, у результаті якого “... Окрема Людина, Вузкий Професіонал повинна бути замінена Універсальною Людиною, тобто всебічно гармонічно розвинутим, проблемно – орієнтованим, Енциклопедично освіченим, Професіоналом”.

У ході історичного розвитку суспільства та освіти як його найважливішого інституту склалися різні парадигми освіти, серед яких найбільш поширені такі: традиціоналістсько-консервативна, раціоналістична (біхевіористична, поведінкова), феноменологічна (гуманістична), технократична, не інституціональна, навчання “через здійснення відкриттів” (Джером Бруннер).

Сучасна педагогічна наука характеризується конкретним виявленням науково-обґрунтованого буття, яке визначається всіма наявними в освітньому середовищі парадигмами, тобто має поліпарадигмальну спрямованість. У “чистому” вигляді та чи інша парадигма освіти практично не існують або зустрічаються вкрай рідко. Як правило, вони (парадигми) співіснують, пронизуючи, доповнюючи одна одну (або ж конфліктуєть). Так, деякий час одна з них виступає провідною, а потім, поступається іншій.

Парадигму відстоюють, причому не в діалозі, а в жорсткій суперечці, за неї “борються”, кожен учений прагне запропонувати власне її визначення, тому парадигма – не міф, як стверджують деякі теоретики, а реальність, методологічний феномен, без якого, очевидно, неможливо обійтись ні сучасному дослідникові, ні педагогу-практику, який став на шлях інноваційної діяльності.

Механізмом, який приводить у відповідність ціннісно-світоглядні установки парадигми і методологію, яка застосовується в процесі дослідження, є парадигмальний підхід.

**Висновки.** Дослідницьких підходів існує безліч, і часто вони визначаються довільно, відповідно до предмета та галузі дослідження. Коли парадигма втілюється в ті або інші конкретні теорії або практики, говорять про підхід. Таким чином, у практичній педагогічній діяльності різні підходи взаємодоповнюють один одного, здійснюються в єдності, але при цьому переважає провідний, системоутворюючий. Це відкрита освітня технологія, котра саморозвивається, заснована на поєднанні сучасних наукових позицій.

Парадигма – поняття більш загальне, підхід – конкретніше. Парадигм менше, підходів виділяють більше. Про парадигми частіше говорять у теоретичних працях, у практиці йдеться про підходи, причому особливо не розрізняючи: парадигма або підхід, використовуючи те або інше поняття як взаємозамінне.

**Перспективами дослідження** є аналіз становлення поліпарадигмального підходу до управління освітою.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бережнова Е. В. Парадигма науки и тенденции развития образования / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 22–33.
2. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования : учеб. пособ. / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : "Логос", 2000. – С.75-76.
3. Дем'яненко Н. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція / Наталія Дем'яненко // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 256 – 265.
4. Деркач А. А. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М., 1993. – 267 с.
5. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад.: Ю.П. Сурмін, В.Д. Бакуменко, А.М. Михненко та ін. ; за ред. Ю.В. Ковбасюка, В.П. Трошинського, Ю.П. Сурміна. – К.: НАДУ, 2010. – 820с.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
7. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.
8. Кун Т. Структура научных революций. С ввводной статьей и дополнениями 1969 г. / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.
9. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Лисенко Микола Владиславович ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. техн. ун-т України "Київ. політехн. ін-т". – К., 2013. – 16 с.
10. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование: [монография] / С.И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
11. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога: монографія / Л.О. Хомич, Л.Ю. Султанова, Т.О. Шахрай. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 212 с.
12. Романенко М.І. Освітня парадигма: генезис ідей та систем. – Д. : Видавництво "Промінь", 2000. – 160 с.
13. Світлична В.В. Освітній простір в умовах глобалізації: парадигмальний плюралізм і перспективи інтеграції / В. В. Світлична, Т. О. Чистиліна // Гуманітарний часопис. – 2013. – № 2. – С. 83-92. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/gumc\\_2013\\_2\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/gumc_2013_2_13).
14. Соссюр Ф. де. Курс загальної лінгвістики/Ф. де Соссюр, пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. – К. : Основи, 1998. – 324 с.
15. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2003. —160 с.
16. Сурмін Ю. П. Теория систем и системный анализ : учеб. пособ. / Ю.П.Сурмін. – К. : МАУП, 2003. — 368 с.
17. Masterman M. The Nature of Paradigm // Criticism and the Growth of Knowledge. Cambridge, 1970. P.59-89

**Анотація**

У статті подаються визначення понять „парадигма” та “дослідницький підхід” у психолого-педагогічній літературі, а також розглядаються родові взаємозв'язки цих концептів. Визначено основні наукові підходи.

**Ключові слова:** дослідницький підхід, методологічний підхід, парадигма, філософсько-освітня парадигма.

**Аннотация**

В статье рассматриваются определение понятий „парадигма” и “исследовательский подход” в психолого-педагогической литературе, а также рассматриваются родовые взаимосвязи этих понятий. Определены основные научные подходы.

**Ключевые слова:** исследовательский подход, методологический подход, парадигма, философско-образовательная парадигма.

**Summary**

In the article the definition of the notions „paradigm” and „research approach” in psychological and pedagogical literature are considered; generic relations of these notions are also considered in the work. There have been defined the main scientific approaches.

**Key words:** research approach, methodological approach, paradigm, philosophical and educational paradigm.

**УДК 81'367.633:371=161.2**

**К. Л. Стефанишин,**

кандидат педагогічних наук

(ДВНЗ “Тернопільський державний медичний  
університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України”)

**СИНТАКСИЧНИЙ АСПЕКТ ОПРАЦЮВАННЯ ПРИЙМЕННИКА  
В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

**Постановка проблеми.** У питанні про частини мови і члени речення сконцентрована проблема органічного зв'язку між двома розділами граматики – морфологією і синтаксисом. Вивчення морфології у взаємозв'язку зі синтаксисом передбачає формування морфологічних понять і навичок на основі встановлення семантико-синтаксичних зв'язків у словосполученні й реченні; розкриття конструктивних можливостей частин мови; збагачення мовлення учнів синтаксичними конструкціями, “оскільки при взаємозв'язаному вивченні морфології і синтаксису йдемо від спостереження над морфологічними формами в контексті словосполучення до функціонування їх у типових структурах речення та складного синтаксичного цілого” [2, с. 63]. Послідовне урізноманітнення граматичного ладу мовлення школярів на рівні слова, словосполучення, речення, тексту має важливе значення для забезпечення комунікативно-функціонального підходу до навчання рідної мови.

**Аналіз досліджень і публікацій.** В українській лінгводидактиці нагромаджено значний досвід вивчення мови в школі як цілісного явища. Вперше цю ідею було висунуто провідними методистами минулого (Ф. Буслаєв, І. Срезневський, К. Ушинський, Г. Ващенко та ін.). Дальшому утвердженню її і впровадженню в шкільну програму сприяли дослідження вчених-методистів (І. Білодід, М. Жовтобрюх, Л. Варзацька, О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк, В. Озерська, К. Плиско, М. Плющ,

М. Шкільник). Певне втілення цей лінгвометодичний принцип знаходить у чинній програмі з рідної мови, оскільки “особливістю змісту пропонованої програми є систематичне використання в процесі опрацювання мовної змістової лінії внутрішньопредметних зв'язків з: 1) лексикою, фразеологією; 2) граматику (морфологією й синтаксисом); 3) культурою мовлення й стилістикою; 4) текстом” [4, с. 6].

Великого значення вивченню морфології у взаємозв'язках із лексикою, орфографією, синтаксисом, стилістикою, розвитком мовлення надають сучасні науковці (Л. Мацько, О. Сидоренко, Г. Дідук, Г. Волкотруб, Л. Курач, Л. Симоненкова та ін.). Проте головну увагу дослідників, авторів підручників і посібників, з-поміж морфологічних засобів привертають повнозначні частини мови і їх форми, службові ж відсунуті на другий план, хоч її роль у мовленні дуже велика. Зокрема, значна частина порушень мовних норм пов'язана з використанням прийменників. Зважаючи на особливості службових слів (не мають самостійного лексичного значення або ж виражають його дуже невиразно, не бувають членами речення, не відмінюються), їх слід вивчати, спираючись на самостійні частини мови, тісно поєднуючи морфологічний аспект із синтаксичним.

**Мета статті** – запропонувати методика реалізації синтаксичного підходу до вивчення прийменника як одного з найголовніших засобів вираження синтаксичних відношень між словами.

Відповідно до навчальної програми з української мови [4] опрацювання прийменника як частини мови проходить у 7 класі, де на вивчення цієї теми відводяться окремі години. Проте спостереження за особливостями вживання і значення прийменників, побудову з ними речень, поповнення словникового запасу ширшим колом прийменникових конструкцій можна проводити під час виконання вправ на закріплення й інших тем та розділів програми. Учителеві лише слід уважно ставитися до мовного матеріалу, поданого в підручниках, і звертати увагу учнів на різноманітні мовні явища, які можуть бути використані ними в мовленнєвій практиці. Сприятливим у цьому аспекті є розділ “Синтаксис і пунктуація” у 8 класі. Проаналізувавши програмовий матеріал, визначаємо зміст та окреслюємо види робіт до певної теми заняття (таблиця 1).

*Таблиця 1*

**Робота над прийменником у ході вивчення розділу “Синтаксис і пунктуація”**

Тема уроку	Зміст роботи	Види робіт
Словосполучення. Будова і види словосполучень	Синонімія прийменникових і безприйменникових словосполучень. Практичне засвоєння словосполучень, у яких трапляються помилки у формі залежного слова або прийменника	Заміна безприйменникових словосполучень прийменниковими; зіставлення словосполучень із прийменниками і без них; конструювання словосполучень, речень; редагування прийменникових словосполучень

Способи вираження підмета	Складений підмет, виражений прийменниково-відмінковими формами: 1) займ. у Н.в. + ім. у Р.в. мн. із прийм. ( <i>дехто з присутніх</i> ); 2) числ. + ім. у Р.в. з прийм. з ( <i>шестеро з нас</i> ); 3) ім. (займ., субстантивоване слово) в Н.в. + ім. (займ., субст. слово) в О.в. з прийм. з ( <i>вчителі з учнями</i> )	Синтаксичний розбір речення; конструювання речень; виявлення помилок типу <i>батько з сином пішов</i> та ін.
Простий і складений присудок (іменний і дієслівний)	Складений іменний присудок, виражений: 1) <i>бути</i> + ім. у З. в. із прийм. <i>за</i> ( <i>був за нььку</i> ); 2) <i>бути</i> + ім. у Р., О., М. в. із прийм. ( <i>бути в настрої, були в ціні, був без документів</i> ). Семантичні відмінності, емоційність присудків типу <i>в крик, в плач, в цвиту</i>	Синтаксичний розбір речення; конструювання речень; узгодження присудка з підметом; перебудова речень (заміна форми присудка)
Означення, додаток і обставина як другорядні члени речення	Неузгоджені означення; непрямий додаток; обставини, виражені прийменниково-відмінковими конструкціями	Синтаксичний розбір речення; зіставлення синонімічних узгоджених і неузгоджених означень, обставин із прийменниками і без прийменників; конструювання речень; відтворення деформованого віршованого тексту
Однорідні члени речення	Стилістичні функції повторюваних прийменників при однорідних членах речення. Правильність уживання прийменників при однорідних членах речення	Спостереження над стилістичними функціями повторення прийменників при однорідних членах речення в текстах художнього і публіцистичного стилів мовлення; зіставлення речень із повторюваними прийменниками і без них; редагування речень
Вставні слова, словосполучення	Вставні прийменникові конструкції, що виражають впевненість, достовірність ( <i>без сумніву</i> ); різні почуття ( <i>на щастя, на сльози, на радість, як на біду, на жаль</i> ); джерело повідомлення ( <i>на думку, на мій погляд, з точки зору, за повідомленням</i> )	Спостереження за роллю прийменників у складі вставних словосполучень; конструювання речень
Відокремлені другорядні члени речення (також уточнювальні)	Відокремлені неузгоджені означення (ім. + прийм.), прикладки (словосполучення зі словами <i>на ім'я, на прізвище</i> ), відокремлені додатки (ім., займ. зі словами <i>за винятком, на відміну від</i> ), відокремлені обставини, виражені іменниками в непрямих відмінках (словосполучення з прийменниками <i>крім, в тому числі</i> )	Спостереження за роллю прийменника як компонента в складі відокремлених членів речення; конструювання речень

Теоретичні положення конкретизуємо через добір системи вправ і необхідного дидактичного матеріалу, адже саме виконання практичних

завдань сприяє розширенню теоретичних відомостей про синтаксичні властивості прийменників та орієнтує на самостійний вибір і вживання мовних засобів з урахуванням комунікативної мети.

Тема. Словосполучення. Будова і види словосполучень

**Вправа 1.** При виділених у тексті словах вживте прийменники, не змінюючи при цьому змісту речень.

*1. Рік можемо їхати човнами, оленями... 2. Крутою стежкою туристи вийшли на вершину гори. 3. Продукція нашого заводу збільшилася майже вдвоє. 4. Учнівський комітет зібрався, щоб обговорити план роботи. 5. Подорожуючи, люди орієнтувалися по зорях. 6. Потім вони захоплено розповідали про свою перемогу. 7. Він досяг своєї мети, тому що був наполегливим і терпеливим.*

**Вправа 2.** Поясніть, які помилки допущено в наведених словосполученнях. виправте їх.

*I. Наголосити недоліки, розповіді боротьби, характерний юнакам, ерати шахи, відповідальність зберегти природу, вплив героєві.*

*II. Розшук за повстанцями, у протизагу на грубість, описувати про події, поділитися про враження, високий на зріст, покритися в золото.*

**Тема. Способи вираження підмета**

**Вправа 1.** Із поданих речень виписіть підмети за схемою: підмет – чим виражений – вид підмета:

*1. Ми з сестрою вилазили на піч, лягали черевцями на черинь, підпирючи долонями личка (О. Бердник). 2. Природа з усіма її компонентами відіграє важливу роль у формуванні наших ідеалів і натхнення (З документів Ради Європи). 3. З десятих скирт хліба палало заразом (І. Нечуй-Левицький). 4. Два на два – чотири.*

**Вправа 2.** Складіть і запишіть прості речення, в яких підметом були б такі слова:

*Батько з сином; ми з мамою; шестеро з нас; дехто з присутніх; кожен із товаришів; кілометрів із двадцять.*

**Тема. Простий і складений присудок (іменний і дієслівний)**

**Вправа 1.** Складіть речення з поданими словосполученнями, використовуючи їх у ролі присудків.

*Став за розум братися; припав до душі; майстер на всі руки; качатися зо сміху; в три дуги зігнути.*

**Вправа 2.** Виписіть із вивчених вами художніх творів 5–6 речень, у яких були б присудки, виражені прийменниково-відмінковими конструкціями.

Тема. Означення, додаток і обставина як другорядні члени речення

**Вправа 1.** Прочитайте виразно вірш. Поясніть спосіб вираження означень. Замініть (усно) узгоджені означення неузгодженими і навпаки.

*Їхав панок морквяний,*

*Коник буряковий,*

*Кожушина горіхова,*

*Жупан лопуховий,*

*Сіделечко капустяне,*

*Стремено з берези...*

*Пістолети з качана,  
Кулі з бараболі,  
А шабелька з пастернаку,  
А ножни з kwasолі (Нар. творч).*

**Вправа 2.** I. На місці крапок вставте члени речення, виражені формами займенника *ти* з прийменниками.

*Я живу ... і ... ,  
Вийшов ... , ... перейду,  
Під твоїм високочолим небом  
Гартував я душу молоду. (В. Симоненко).*

II. Поясніть, що допомогло вам обрати потрібну форму.

**Вправа 3.** I. Вкажіть у тексті обставини, їх вид, спосіб вираження.

*1. Цей білий світ навколо мене такий, що аж в очах болить. 2. А навкруги сніги глибокі, змерзає вітер на бігу. 3. Навколо поле – без межі, без краю – і хлібодар світліє на лиці (Г. Костів-Гуска).*

II. З'ясуйте, якими членами речення є виділені слова.

Тема. Однорідні члени речення

**Вправа 1.** Прочитайте текст. Визначте його стильову приналежність. Знайдіть і підкресліть однорідні члени речення. Дослідіть, з якою метою використовуються при однорідних членах повторювані прийменники.

*Вона (мова) з першого радісного щебету немовлят і тяжких похоронних плачів – вся з весен і морозу, так часто палена спеком, бита градом і дощем, але завжди повна осіннього досягання. Вона з потаємного шепоту і зітхань закоханих у станціях метро під узугарною аркою урбаністики, на ажурних мостах, на простих кладках, звичайних перелазах, у парках, дібровах – уся з хмільного чар-зілля, настоящего на серці. Вона із земних глибин і небесних висот – уся з могуті інтелекту й крици моралі. Вона з коліскової молодої матері над первістком – уся з шелесту дерева життя й пізнання за старого в новий світ. Вона вся з тучі і грому, як з води і роси, – така українська мова. Ніжна й тендітна, а міцніша броньованої броні, бо єднає дух і тіло, бо їй в основі – непорочність, цнота і чистота (Б. Харчук).*

**Вправа 2.** Визначте правильність уживання прийменників при однорідних членах речення.

*1. Представники 28 країн світу взяли участь не лише у відкритті фестивалю, а й виступали на багатьох підприємствах, у навчальних закладах. 2. За прогнозами вчених, уже за 2-3 роки більшість видань виходитиме не в друкованому вигляді, а лазерному. 3. Це медичне обладнання не поступається імпортованому ні за зовнішнім виглядом, ні параметрами. 4. У поході особливо сподобалося те, що ми не тільки пливли на байдарках, а й плотах. 5. Гарантійний термін має бути позначений у паспорті на товар, етикетці або будь-якому іншому документі.*

Тема. Відокремлені другорядні члени речення (в тому числі й уточнювальні)

**Вправа 1.** Прочитайте. Визначте в реченнях уточнювальні



обставини місця. Пояснить спосіб їх вираження. Яка роль прийменників у їх складі? Проведіть стилістичний експеримент: усно перебудуйте речення, опустивши уточнювальні обставини. Зіставте паралельні варіанти.

1. В одній долині, під горою, високий явір зеленів, край берега над чистою водою широке віття розпустив. 2. Воркувала горлиця у садку, у куточку тихенькому, на бузку (Л. Глібов). 3. В гаї далекім, в гущавині пишній, квіти гранати палкі розквітають (Леся Українка). 4. У селі, на плоских дахах осель, з'являлися, незважаючи на спеку, татарки і виглядали звідти, як купки квіток на грядках (М. Коцюбинський). 5. На краю села, над самою дорогою, ріс каштан, що світився їжакуватими плодами (Є. Гуцало). 6. На моріжку, серед двора, гуляла дівтора. 7. Вився жайворонок в небі, у блакиті (М. Рильський).

**Висновки.** Відносна відсутність у прийменників лексичного значення, граматичних категорій, здатності бути членами речення, на що вказує більшість мовознавців, не повинна спричинитися до заперечення їх комунікативної значущості. Прийменники служать засобом вираження синтаксичних відношень між повнозначними частинами мови і конкретизують своє значення у відповідних синтаксичних конструкціях. Завдяки синтаксично організованому мовному матеріалу можна ознайомлювати учнів із використанням прийменника на рівні словосполучення, речення, тексту. Врахування синтаксичних зв'язків прийменниково-відмінкових конструкцій створює умови для проведення роботи, спрямованої на вдосконалення навичок зв'язного мовлення й підвищення мовленнєвої культури учнів.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Подальшого наукового пошуку потребує методика роботи над засвоєнням прийменника як комунікативного засобу на основі функціонально-стилістичного підходу та принципу комунікативної доцільності в процесі опрацювання розділу "Практична стилістика і культура мовлення" (10–11 класи).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бурда К. Л. Формування в учнів основної школи комунікативних якостей мовлення в процесі вивчення прийменників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бурда Катерина Любомирівна. – К., 2004. – 185 с.
2. Варзацька Л. О. Вивчення морфології у взаємозв'язку з лексикою, синтаксисом і стилістикою / Л. О. Варзацька // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 7. – С. 63–69.
3. Методика вивчення української мови в школі: посібник для вчителів / [О. М. Беляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук та ін.]. – К.: Рад. школа, 1987. – 246 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5–9 класи. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2013. – 160 с.
5. Озерская В. П. Изучение морфологии на синтаксической основе / В. П. Озерская. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
6. Плиско К. М. Організація навчання синтаксису в середній школі / К. М. Плиско. – Х., 1996. – 135 с.

#### Анотація

Розкрито методику реалізації синтаксичного підходу до опрацювання прийменника в процесі вивчення розділу "Синтаксис і пунктуація" за програмою для 8 класу загальноосвітньої школи. Розроблено відповідну систему вправ, спрямовану на засвоєння прийменника як одного з найголовніших засобів вираження синтаксичних відношень між словами.

**Ключові слова:** прийменник, прийменниково-відмінкові конструкції, морфологія, синтаксис, вивчення морфології на основі синтаксису.

**Аннотація**

Предложена методика реализации синтаксического подхода к изучению предлога в процессе обработки раздела "Синтаксис и пунктуация" по учебной программе для 8 класса общеобразовательной школы. Разработана соответствующая система упражнений, направленная на усвоение предлога как одного из главных средств выражения синтаксических отношений между словами.

**Ключевые слова:** предлог, предложно-падежные конструкции, морфология, синтаксис, изучение морфологии на основе синтаксиса.

**Summary**

It is considered the methods of implementation of the syntactic approach to learning the preposition in the process of studying the chapter "Syntax and Punctuation" within curriculum for 8th form in secondary schools. There have been developed the system of exercises aimed at having more practice in the use of preposition as one of the main means of expressing syntactic relationships among words.

**Key words:** preposition, prepositional constructions with the oblique cases, morphology, syntax, the study of morphology based on syntax rules.

**УДК 37.013.73**

**М. М. Суділовська,**

аспірантка

(Дрогобицький державний педагогічний  
університет імені Івана Франка)

**ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ Г. СКОВОРОДИ  
В ДОСЛІДЖЕННЯХ Д. ЧИЖЕВСЬКОГО**

**Постановка проблеми.** Розвиток сучасної педагогічної науки неможливий без глибокого вивчення спадщини минулого. Адже використання попереднього педагогічного досвіду є ключовою ланкою для розуміння новітніх феноменів і процесів у соціокультурній та освітній сферах, визначення перспектив розвитку педагогіки загалом та формування духовності, світоглядних позицій, ідей і переконань сучасної молоді зокрема.

У сучасних історико-педагогічних дослідженнях простежується тенденція до вивчення наукового доробку видатних учених, творчість й імена яких замовчувалися або ж піддавалися нищівній критиці за радянських часів. До таких належить й постать Дмитра Івановича Чижевського – відомого філософа, славіста, культуролога, історика літератури. Його різнопланова наукова спадщина й досі викликає дискусії та суперечності в колах сучасних дослідників. Насамперед, це стосується інтерпретації його філософсько-теоретичних ідей та літературознавчих студій про духовну культуру слов'янського народу, стан і розвиток славістики, її методологію, основні завдання. Водночас науковий доробок Д. Чижевського є також вагомим джерелом для виявлення педагогічних ідей, з'ясування внеску вченого в розвиток педагогічної науки.

Досліджуючи розвиток української історико-філософської думки, Д. Чижевський неодноразово звертався до поглядів Г. Сковороди як одного з визначних представників слов'янської духовної традиції XVIII ст. У своїх фундаментальних працях "Філософія Г. Сковороди" [6] та "Нариси

з історії філософії на Україні” [5] Д. Чижевський розкрив не тільки філософську концепцію вченого, а й висвітлив антропологічні засади його педагогічних ідей. Незважаючи на це, окреслена проблематика не ставала предметом спеціального педагогічного дослідження.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Науково-філософська спадщина Д. Чижевського детально проаналізована І. Валявко [1], А. Ріхтером, В. Кортгаазе [3], В. Горським, Г.-Г. Гадамером, В. Лісовим, Л. Ушкаловим та ін. Окремі аспекти його науково-педагогічної діяльності та теоретико-педагогічних ідей висвітлюються в розвідках О. Блашків, В. Кеміня [2], П. Кралюка, В. Левченко, В. Лучкевич, Д. Наливайка, Т. Пінчук. Дослідженням філософської концепції Г. С. Сковороди в оцінках Д. Чижевського займалися Ю. Бойко-Блохін [8], Г. Васянович, Н. Над’ярних [4], Д. Тетеріна-Блохін. Проте вивчення педагогічних поглядів Г. Сковороди в інтерпретації Д. Чижевського є малодослідженою проблемою і потребує детального опрацювання.

**Мета статті** – проаналізувати філософсько-педагогічні погляди Г. С. Сковороди крізь призму інтерпретації Дмитра Чижевського та з’ясувати його внесок у розвиток сучасної сковордїани.

Творчість Г. Сковороди привернула увагу Д. Чижевського ще в студентські роки. Вивчаючи філософію у Київському університеті, він відвідував курс Василя Зеньківського, який сприяв його зацікавленню містичною літературою, зокрема творчістю Г. Сковороди, П. Юркевича, М. Гоголя [1, с. 13]. Навчання в Німеччині також сприяло глибокому вивченню філософії Г. Сковороди. Тут Д. Чижевський студіював курси філософії Карла Ясперса (німецький екзистенціалізм), Едмунда Гуссерля (феноменологія), Ріхарда Кронера (неогегельянство), які вплинули на формування його філософських поглядів. Саме під час перебування в Німеччині відомий вчений зацікавився історією української та російської філософії, особливо розвитком гегельянства в Російській імперії, провідні ідеї якого можна відстежити і в творчості Г. Сковороди.

Важливим етапом у житті Д. Чижевського, який сприяв ґрунтовному дослідженню спадщини Г. Сковороди, став його переїзд до Праги та робота в Українському Високому педагогічному інституті імені М. Драгоманова, де він викладав вступ до філософії, історію філософії, логіку, загальну естетику. У цей період він активно вивчав історію слов’янської філософії, прагнучи вписати її в загальноєвропейський контекст.

В одній з перших своїх ґрунтовних праць – “Нариси з історії філософії на Україні” – Д. Чижевський значну увагу присвятив філософським поглядам Г. Сковороди та їх компаративному аналізу з ідеями таких німецьких мислителів, як Сузо, Себасьян, Франк, Сілезій та ін. Зокрема, відомий німецький філософ С. Гессен у рецензії на вказану працю зазначав, що погляди Г. Сковороди, інтерпретовані Д. Чижевським, розкривають філософію українського мислителя в новому світлі, даючи уявлення про спорідненість його концепції з німецькою містикією XVI – XVII ст., з одного боку, та платонівсько-християнською філософією – з іншого [9, с.312].

Компаративні дослідження українського емігранта дали йому змогу ґрунтовно проаналізувати філософську концепцію Г. Сковороди та першим

дослідити його філософію серця. Він зазначає, що “серце Сковорода зве “точкою”, “пунктом”, “центром” душі. Іншими словами – серце є ціла, “цілісна” людина, бо емпіричній людині саме і бракує цілоти” [6, с.137]. Тобто, серце для Г. Сковорода є невидимою, внутрішньою стороною людини, її духовним світом. Ототожнення серця із духовністю людини має певний символічний зміст, що притаманний усій його творчості. За допомогою символів Г. Сковорода відходить від абстрактних понять, наближуючись до конкретики зовнішнього світу: природи, релігії, традицій, життя. Як зазначає Д. Чижевський, саме символічні поняття в нього сприяють пізнанню речей та внутрішнього світу особистості.

Д. Чижевський наголошує, що центральною темою у творчості Г. Сковорода є проблема “внутрішньої людини” – претворення “людини зовнішньої” в “людину правдиву, духовну” [6, с.130]. Усвідомлення людиною існування свого внутрішнього світу, духовного начала веде до пізнання дійсності та формує підвалини до злиття з внутрішньою людиною, яка уподібнюється до Бога, оскільки “пізнати, що таке дійсна людина, – це значить пізнати сина чоловічого або Христа” [6, с.134]. У цьому контексті слід наголосити на етичному завданні людини: для Г. Сковорода важливу роль відіграє самопізнання та самовдосконалення як основні чинники, що сприяють піднесенню до Бога. Водночас воля “зовнішньої людини” стає пасивною, оскільки для особистості тільки внутрішня воля є головною та може задовільнити її внутрішній стан. У цьому полягає суть мікрокосму людини.

За Г. Сковородою, більш широкий світ людини – макрокосм – це реальний світ видимих речей, який він постійно порівнює з бурхливим морем. У цьому руслі Д. Чижевський відмічає, що принади зовнішнього світу в Г. Сковорода постійно пов’язані з неспокоєм, незадоволенням, непевністю [6, с.170]. Відтак, вони викликають у людини відчуття тривоги, туги, нудьги. Щоб звільнитися від цих почуттів, слід уникати принад світу та віднайти внутрішню свободу у власному мікрокосмі.

Оригінальною ідеєю Д. Чижевського є вивчення та аналіз теорії пізнання Г. Сковорода. Зокрема, він акцентує увагу на тому, що “теорія пізнання Сковорода виходить від тези, що у великому, малому та символічному світі – скрізь сенс захований під покровом символічної, образової форми, яку спершу треба знищити, щоб досягнути сенсу: та цей сенс можна знайти не лише в об’єктах самих, але й – у нас самих” [6, с.158]. Відтак, Д. Чижевський, розкриваючи символізм Г. Сковорода, доходить висновку про схожість його теорії пізнання з християнським гностицизмом, яка, утім, має етико-практичне спрямування та наближається до містицизму. Він також підкреслює, що саме містика була притаманна українському бароко XVIII ст., яскравим представником якого був Г. Сковорода. Зауважимо, що саме Д. Чижевський усебічно розкрив релігійно-антропологічні засади філософської концепції Г. Сковорода.

У своїх працях Д. Чижевський неодноразово відмічав, що для Г. Сковорода життя – це філософія, а філософія – це життя. Відтак, “коли життя є філософія, а філософія людини має зумовлювати її життя, то природно в центрі уваги філософа повинні стояти *релігійні і моральні*

*проблеми*, так би мовити, певна *практична* проблематика є завершення і ціль теоретичної частини філософії. Теорія має вести до певної “*praxis pietatis*” [7, с.71]. Зауважимо, що у Г. Сковороди завжди чітко простежується морально-релігійне спрямування його філософських поглядів, що формують засади морально-етичного виховання особистості.

Значу дослідницьку увагу автора було приділено також і вивченню суто педагогічних поглядів видатного українського мислителя. Д. Чижевський зазначає, що педагогічна діяльність Г. Сковороди була основою в його житті, а тогочасні педагогічні проблеми він широко висвітлює у власних творах, вказуючи також і шляхи їх вирішення: “З гумором оповідає Сковорода про виховання того часу, про “багатомовних папуг”, про предмети навчання – мова, танці, гра на лютні, підготовка до практичної діяльності... Сковорода радить не “пишне” виховання. Завдання виховання – “вчити добра”, виконати це завдання неважко, можемо гадати, знаючи етичні погляди Сковороди, – треба лише сприяти розвитку покладених у дитині задатків” [6, с.199-200]. Д. Чижевський відмічає, що, за Г. Сковородою, в основу виховання повинен бути покладений принцип природовідповідності, а завдання вихователя – допомогти природі розкрити внутрішню природу дитини. Серед негативних рис, які заважають успішному вихованню дитини, Г. Сковорода виділяє: хитрість, лінощі, гординю, невігластво. Відтак учитель повинен опиратися на такі методи у своїй роботі, як бесіда, роз’яснення, добрі настанови, поради, щоб викоринити погані звички та виховати високоморальну особистість.

Аналізуючи педагогічні погляди Г. Сковороди, Д. Чижевський доходить висновку про національний характер його концепції. Це виражається і в його думках щодо прив’язаності кожної людини до свого народу та краю [6, с. 204], і в оспівуванні життя серед рідної природи, і скептичному ставленні до навчання чужоземними мовами [6, с. 205]. Однак, на думку Д. Чижевського, народність Г. Сковороди має більш широке значення: вона не тільки проявляється зовнішньо, але й криється в ментальності народу, його культурі, мові.

**Висновки.** Отже, педагогічні погляди Г. Сковороди в оцінках Д. Чижевського розкриваються в контексті аналізу релігійних, етичних й антропоцентричних засад його філософської концепції, що нерозривно пов’язана з питаннями виховання особистості. У педагогіці українського мислителя Д. Чижевський виокремлює принципи природовідповідності та народності, а також вказує на гуманістичний характер його педагогічних ідей. За Д. Чижевським, найвищою формою виховання людини в Г. Сковороди є самопізнання та самовдосконалення, що допомагають їй піднятися до Бога та стати вільною, високоморальною, духовно багатою особистістю.

Вагомим внеском Д. Чижевського в розвиток української сковордіани є дослідження символізму мислителя в контексті барокової культури, розкриття його містико-релігійного світогляду, виокремлення педагогічних поглядів Г. Сковороди крізь призму християнської антропології та містицизму, які лягли в основу його філософсько-педагогічного вчення.

**Перспективними напрямками дослідження** є аналіз рецепції Д. Чижевським педагогічних поглядів українських мислителів XVII –

XVIII ст., які вплинули на розвиток ідей гуманістичного виховання у вітчизняній педагогіці.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Валявко І. Інтелектуальна біографія Дмитра Чижевського: спроба наукової ретроспективи / Ірина Валявко // Чижевський Д. Філософські твори : у 4 т. Т. 1 / Дмитро Чижевський ; за ред. В. С. Лісового. – К. : Смолоскип, 2005. – С. XI-XXX.
2. Кемінь В. Празький період у науково-педагогічній діяльності Дмитра Чижевського / В. Кемінь // Славістика Т. 1 : Дмитро Чижевський і світова славістика. – Дрогобич, 2003. – С. 31 – 35.
3. Кортгаазе В. Від Меланхтона до Коменського і Чижевського / В. Кортгаазе. – Дрогобич : Коло, 2005. – 378 с.
4. Надъярных Н. Символическая интерпритация мира. Григорий Сковорода: Дискурс Дмитрия Чижевского / Н. Надъярных // Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність. – Вип.12 : Ювілейний збірник на пошану члена-кореспондента НАН України Миколи Ільницького. – Львів, 2004. – С. 252 – 270.
5. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Дмитро Чижевський. – К. : Вид-во “Орій” при УКСП “Кобза”, 1992. – 230 с.
6. Чижевський Д. І. Філософія Г. С. Сковороди / Підготовка тексту й передне слово проф. Леоніда Ушкалова / Дмитро Чижевський. – Харків : Прапор, 2004. – 272 с.
7. Чижевський Д. Філософські твори: у 4-х т. / за заг. ред. В. Лісового / Дмитро Чижевський. – Т. 1. – К. : Смолоскип, 2005. – 402 с.
8. Wojko-Blochyn J. Dmytro Ivanovyč Čyževskij / J. Wojko-Blochyn. – Heidelberg : Karl Winter, 1988. – 48 p.
9. Hessen S. Resension auf D. Tchyževskij. Нариси з історії філософії на Україні / S. Hessen // Slavischse Rundschau. – 1931. – В. 3. – № 3. – S. 12 – 13.

#### Анотація

Стаття присвячена аналізу сквординівських студій відомого українського славіста Дмитра Чижевського, у яких акцентовано увагу на філософсько-педагогічних поглядах мислителя. З'ясовано, що Д. Чижевський розкрив педагогічні погляди Г. Сковороди в контексті аналізу релігійних, етичних й антропоцентричних засад його філософської концепції. Значну увагу зосереджено на інтерпретації Д. Чижевським виховного потенціалу спадщини Г. Сковороди.

**Ключові слова:** Д. Чижевський, Г. Сковорода, філософсько-педагогічні погляди, морально-етичне виховання, пізнання, самопізнання, самовдосконалення.

#### Аннотация

Статья посвящена анализу сквординовских студий известного украинского слависта Дмитрия Чижевского, в которых акцентировано внимание на философско-педагогических взглядах мыслителя. Выяснено, что Д. Чижевский раскрыл педагогические взгляды Г. Сковороды в контексте анализа религиозных, этических и антропоцентрических основ его философской концепции. Значительное внимание уделяется интерпретации Д. Чижевским воспитательного потенциала наследия Г. Сковороды.

**Ключевые слова:** Д. Чижевский, Г. Сковорода, философско-педагогические взгляды, морально-этическое воспитание, познание, самопознание, самосовершенствование.

#### Summary

The article is devoted to the analysis of G. Skovoroda's studies of famous Ukrainian Slavist Dmytro Chyzhevsky in which the attention is focused on the philosophical and pedagogical views of thinker. It was found that D. Chyzhevsky has revealed G. Skovoroda's pedagogical views through the analysis of religious, ethical and anthropocentric bases of his philosophical concept. Special attention is focused on D. Chyzhevsky's interpretation of the educational potential of G. Skovoroda's heritage.

**Key words:** D. Chyzhevsky, G. Skovoroda, philosophical and pedagogical views, moral and ethical education, knowledge, self-knowledge, self-improvement.

**А. С. Толкачова,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## **ПОПЕРЕДЖЕННЯ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК В УЧНІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

**Постановка проблеми.** Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що одним із вирішальних чинників формування молоді є стан її здоров'я. Він певною мірою визначає вибір майбутньої діяльності, можливість всебічного розвитку особистості, її соціального ствердження. Стан здоров'я також впливає на загальну підготовленість людини, її духовний і фізичний розвиток, майбутні досягнення у сфері професійної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема здоров'я і здорового способу життя учнівської молоді стали предметом дослідження філософів, медиків, психологів, педагогів. Теоретико-методологічні засади цих питань сформульовано в працях А.Здравомислова, І.Смирнова, Л.Сущенко та ін., питання профілактики та попередження шкідливих звичок знайшли відображення в працях Т.Бойченко, Г.Голобородько, М.Кобринського, Т.Круцевич, В.Оржеховської, Ю.Похолінчука, С.Свириденко, М.Солопчука, О.Удалової та ін.

**Мета статті** проаналізувати профілактичну роботу щодо попередження шкідливих звичок вихованців, яка проводиться в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

**Виклад основного матеріалу.** Особливо гостро зазначена проблема стоїть у навчально-виховних закладах інтернатного типу, оскільки вони закритого або напівзакритого типу, сфера діяльності й спілкування їх вихованців є обмеженою, що заважає вихованцям набувати життєвий досвід і ускладнює процес їхньої соціалізації. Л.Канішевська зазначає, що учні таких ЗНЗ позбавлені важливого інституту соціалізації – сім'ї. У дітей, які виховуються в закладах інтернатного типу, або повністю відсутня можливість засвоєння соціального досвіду батьків, або цей досвід має негативний асоціальний характер [5]. Тож, школа-інтернат покликана вирішити нелегке завдання – забезпечити умови для успішної соціалізації вихованців. Таким чином, перед інтернатними закладами стоїть завдання сформулювати активну, самостійну особистість, якій притаманні здатність до аналізу власних вчинків та дій, позитивне ставлення до здорового способу життя та безпечної життєдіяльності.

Профілактичну роботу в закладах інтернатного типу необхідно будувати з урахуванням особливостей їх вихованців. Дослідження вчених (С.Свириденко, Б.Кобзар, І.Єрмаков, В.Неділько та ін.) свідчать, що в більшості з них відсутній позитивний досвід ставлення до власного здоров'я, не сформовані уявлення про способи його збереження і зміцнення. Ми згодні з думкою С.Свириденко про те, що зазначений

контингент школярів не володіє повним уявленням про зміст і структуру здорового способу життя. Питання, що стосуються шкідливих звичок, учні пов'язують в основному з палінням (61%), більшість з них проявляють деяку обізнаність щодо хвороб, які передаються статевим шляхом. Так, 100% відносять до них СНІД, 60% – гонорею, сифіліс. Переважна більшість опитаних визнають свої знання з основ здоров'я недостатніми і бажають їх поглибити [8].

Аналіз виховної роботи в закладах інтернатного типу дозволив виявити причини низького рівня сформованості позитивного ставлення до власного здоров'я вихованців. Серед них – відсутність системи формування мотивації на збереження і зміцнення здоров'я, стимулювання прагнення до здорового способу життя, а також недостатня увага щодо озброєння учнів знаннями з проблем попередження шкідливих звичок [9].

Найбільш поширеними формами шкідливих звичок є алкоголізм, тютюнопаління та наркоманія підлітків. Їм треба навчитися правильно приймати рішення, навчитися думати “для себе”. І першим серед них має стати рішення-гасло “Ні – шкідливим звичкам!”.

Проникаючи у різні сфери нашого життя, зазначені вище шкідливі звички негативно впливають на соціальне самопочуття, інтелектуальний, професійний, генетичний потенціал суспільства.

Так, наркоманія, що визначається хворобливим потягом, пристрастю до систематичного вживання наркотиків, приводить до важких порушень психічних та фізичних функцій. Розгорнуте визначення наркоманії дає комісія експертів ВООЗ. Згідно з цим визначенням наркоманія є психічним, а іноді також фізичним станом, що виникає в результаті взаємодії між живим організмом і наркотичним засобом, характеризується особливостями поведінки та іншими реакціями, які завжди включають потребу в постійному або періодично втілюваному прийомі цього наркотичного засобу з метою випробувати його психічний вплив або уникнути дискомфорту, пов'язаного з його відсутністю [10].

Алкоголізм характеризується патологічним потягом до спиртного, супроводжується соціально-моральною деградацією особистості. Алкогольна залежність розвивається поступово і визначається складними змінами, які відбуваються в організмі питушого людини і приймають незворотний характер: спирт стає необхідним для підтримання обмінних процесів [10].

Тютюнопаління – вдихання диму тліючих висушеною або обробленою листя тютюну, найбільш часто у вигляді куріння сигарет. Тютюновий дим містить психоактивні речовини-алкалоїди нікотин і гармін, які в комбінації є адиктивних стимулятором центральної нервової системи, а також викликають слабку ейфорію. Ефекти від впливу нікотину включають тимчасове зняття втоми, сонливості, млявості, підвищення працездатності і пам'яті [10].

Оскільки позитивне ставлення підлітків до здорового способу життя значною мірою залежить від сформованості в них інтересу до власного здоров'я, стійкої потреби і бажання турбуватися про нього, необхідно зорієнтувати просвітницьку роботу на поповнення знань і поширення уявлень учнів про здоров'я і способи його збереження [2].



Рекомендується проводити ряд заходів, спрямованих на профілактику шкідливих звичок серед молоді, формування в підлітків стійкої установки запобігання вживання наркотичних речовин та безладних статевих стосунків, умінь психологічно захищатися, що сприяє раціональному прийняттю рішень відмови та свідомого вибору, формуванню здорового способу життя, відповідального ставлення до свого здоров'я, підвищення рівня гігієнічної культури, санітарної освіти, соціального становлення молодшої особи [6].

Доцільно використовувати такі форми роботи, як лекції, бесіди, усні журнали, диспути, конференції, виставки творчих робіт, малюнків, плакатів, стінні та радіогазети, акції, шоу-програми, обговорення книг, фільмів, спектаклів, картин; розповсюдження листівок, буклетів, відеоматеріалів з означеної проблеми. Також необхідно організовувати вечори-зустрічі, "круглі столи", семінари з участю відомих діячів у галузі медицини, науки, культури, спорту, представників правоохоронних органів, громадських організацій тощо. Важливо під час проведення виховних заходів обговорювати з учнями конкретні факти поведінки, вчинки, тобто залучати підлітків до аналізу і вироблення правильних оцінок і суджень щодо наслідків небезпечної поведінки, шкідливого впливу наркотичних речовин, безладних статевих стосунків на здоров'я і майбутнє людини [6].

Важливо звернути особливу увагу підлітків, що тільки фізично та психічно здорова людина може забезпечити своє повноцінне життя та професійну кар'єру. З метою усвідомлення учнями переваг здорового способу життя, формування соціально активної, фізично здорової, духовно багатой особистості та профілактики шкідливих звичок необхідно організовувати та проводити групові заняття, різноманітні акції, сюжетно-рольові ігри, тренінги тощо. Тематами виховних заходів можуть бути такі: "Твоє здоров'я у твоїх руках", "СНІД – чума XXI століття", "СНІД – як від нього уберегтись", "Наркоманія та СНІД", "Наркоманія руйнує здоров'я людини", "Здоровим бути модно" тощо. Також рекомендується проводити масові профілактичні заходи, як-от: конкурси плакатів, виставки, шоу-програми, концерти, дискотеки під гаслом "Світ без наркотиків" [6].

Організації здорового способу життя сприяє змістовна фізкультурно-оздоровча діяльність. В інтернатних закладах потрібно вдосконалювати роботу спортивних секцій, клубів та залучати до їх діяльності вихованців. Рекомендується організовувати та проводити спортивні змагання, естафети, марафони, дні здоров'я, тижні здоров'я під гаслами: "Ми за здоровий спосіб життя!", "Життя без наркотиків!", "Молодь проти СНІДу!", "Молоде покоління обирає здоров'я", "Зберегти життя", "Здоров'я молоді – здоров'я нації" та ін.

Оскільки діти, що приходять до інтернату, часто вже мають досвід негативного впливу соціального середовища (неблагонадійна сім'я, вулична компанія), необхідно особливу увагу звернути на розвиток у підлітків здатності до самовизначення, вміння самостійно виробляти переконання, принципи своєї діяльності і поведінки. Слід урахувати, що в більшості учнів шкіл-інтернатів відсутній досвід щодо організованого змістовного дозвілля, вміння раціонально використовувати вільний час.

Тому особливого значення набуває організація позаурочної діяльності, яка надасть особистості можливості для культурного і духовного росту, самоствердження, самореалізації, формування вміння вирішувати власні проблеми. Традиційними організаційно-педагогічними формами позаурочної виховної роботи є клуби, гуртки, творчі об'єднання за інтересами. Добре зарекомендували себе форми роботи, які мають змагальні елементи, наприклад: фестивалі, виставки художньої і технічної творчості, конкурси тощо [6].

Доцільним, на нашу думку, є проведення молодіжних денс-акцій для учнів-підлітків шкіл-інтернатів на тему “Здоров'я – це модно!” (автор Докторович М. О.) [4]. **Метою цієї акції є пропаганда** здорового способу життя; корекція окремих ознак дезадаптивної поведінки молоді. Перед початком заходу учасникам пропонується взяти участь у “живій анкеті”, обравши один із трьох варіантів відповіді.

Питання “живої анкети” з варіантами відповідей

1. Людина, яка веде здоровий спосіб життя:

- а) недоумок;
- б) людина, яка не знаходить більш цікавого заняття;
- в) “просунутий” тип із нормальними поглядами на життя.

2. Якщо у вас виникло бажання щось дізнатися про здоровий спосіб життя, ви

- а) прочитаєте в журналі “Здоров'я”;
- б) проконсультуєтеся з лікарем;
- в) станете учасниками нашої акції.

3. Якщо ви прийшли на нашу акцію, то ви:

- а) будете скромно стояти осторонь;
- б) будете “глузувати”;
- в) братимете участь у всіх конкурсах.

4. Чи готові ви позбавитися шкідливих звичок та зробити свій спосіб життя більш здоровим?

- а) ні, мені це ні до чого;
- б) якщо мої друзі погодяться, то я також приєднаюся до них;
- в) саме цим я і займаюся.

Молодіжна денс-акція проходить як послідовна зміна епізодів (*етапів*) ігрової програми. Між усіма епізодами, а також після закінчення програми – дискотека.

#### *Зміст ігрової програми*

##### *Епізод 1. “Профілактика тютюнопаління”*

Учні розподіляються на групи: а) ті, хто курять; б) ті, хто не курять.

Ігри: 1) танець на сигаретах та сигаретних пачках; 2) надування на швидкість повітряної кульки (*визначення продуктивності роботи легенів тієї людини, що курить, і тієї, що не курить*).

##### *Епізод 2. “Профілактика вживання алкоголю”*

Учні розподіляються на групи: а) ті, хто вживає алкоголь; б) ті, хто не вживає алкоголь.

Ігри: 1) аукціон безалкогольних напоїв; 2) гра на знання органів, які уражаються алкоголем.

*Епізод 3. “Профілактика наркоманії”*

Учні розподіляються на групи: а) ті, хто негативно відноситься до вживання наркотиків; б) ті, хто позитивно відноситься до вживання подібних речовин.

Ігри: 1) зйомка рекламного ролика антинаркотичного спрямування; 2) гра “Як у натовпі розпізнати наркомана?”

*Епізод 4. “Пропаганда безпечного сексу”*

Учні розподіляються на групи: а) ті, хто за використання презервативів; б) ті, хто проти використання презервативів.

Ігри: 1) рольова гра: мати переконує сина (*бабуся – онука, подруга – приятеля*) у тому, що треба користуватися презервативами; 2) гра-попередження “Розповсюдження ВІЛ /СНІДу”.

*Епізод 5. “Пропаганда занять спортом”*

Учні розподіляються на групи: а) ті, хто займається фізкультурою та спортом; б) ті, хто взагалі не займається фізкультурою та спортом.

Ігри: 1) розробити комплекс вправ для обох груп; 2) гра “Ігро-тренажер”.

*Епізод 6. “Пропаганда здорового харчування”*

Учні розподіляються на групи: а) ті, хто вважає, що харчується правильно; б) ті, хто вважає, що харчується неправильно.

Ігри: 1) скласти меню здорового харчування; 2) гра “Нагодуй мене”.

*Епізод 7. “Пропаганда профілактичного медичного огляду”*

Учні розподіляються на групи: а) ті, хто регулярно відвідує лікаря з профілактичною метою; б) ті, хто звертається до лікаря лише у випадку крайньої необхідності.

Підбиття підсумків може відбуватися таким чином:

- підрахунок жетонів (*за активну участь у конкурсах, правильні відповіді, перемогу в іграх*); визначення тих, хто отримав найбільшу кількість жетонів.

- нагородження переможців призами, цінними подарунками.

**Висновки.** Отже, педагогічний потенціал шкіл-інтернатів щодо попередження шкідливих звичок є далеко не вичерпаним, позаурочна діяльність закладів інтернатного типу, особливо гра, створює великі можливості для самовиявлення та самопізнання особистості, розвитку здібностей кожного учня, засвоєння норм, зразків поведінки, збагачення індивідуального, творчого й культурного потенціалу дітей, формування здорового способу життя.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

Пропонована стаття не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. У подальшому планується розробити комплекс методик для вихователів шкіл-інтернатів щодо попередження шкідливих звичок учнів.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Взаємодія органів освіти та громадських організацій щодо формування здорового способу життя дітей та молоді : метод. посіб. – К. : Четверта хвиля, 2008. – 144с.
2. Виноградов П. А. Физическая культура и здоровый образ жизни: (Проблемы и перспективы в использовании средств массовой информации в их пропаганде) / П. А. Виноградов. – М. : Мысль, 1990. – 287 с.
3. Габора Л. І. Теоретико-методичні засади профілактики ВІЛ/СНІДу серед старшокласників / Л. І. Габора // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської

молоді : зб. наук. праць. – Вип. 9. – К., 2006. – С. 289-294.

4. Докторович М. О. Система виховної роботи в дитячих будинках та інтернатних установах [Текст] : навч. посіб. / М. О. Докторович. – К. : Левінт, 2012. – 174 с.

5. Канішевська Л. В. Особливості соціалізації вихованців інтернатних закладів (теоретико-практичні аспекти) / Л. В. Канішевська // Виховуємо особистість : наук.-метод. посіб. – Луцьк : ВАТ "Волинська обласна друкарня", 2000. – 128 с.

6. Карпушевська Л. В. Діяльність інтернатних закладів щодо профілактики ВІЛ/СНІДу та формування здорового способу життя / Л. В. Карпушевська // Теоретико-практичні аспекти виховної роботи в закладах інтернатного типу : зб. наук. праць Інституту проблем виховання АПН України. – К. : ІПВ АПН України, 2008. – С. 37–39.

7. Профілактика алкоголізму і наркоманії серед учнів профтехучилищ : метод. посіб. автор-укладач О. А. Удалова. – К. : ІЗМН, 1997. – 100 с.

8. Свиріденко С. Зміст, форми і методи формування позитивного ставлення до власного здоров'я вихованців шкіл-інтернатів / С. Свиріденко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 9. – К., 2006. – С. 196–201.

9. Свиріденко С. Про стан сформованості позитивного ставлення вихованців шкіл-інтернатів до власного здоров'я / С. Свиріденко // Теоретико-методичні проблеми виховання учнів загальноосвітніх шкіл : наук.-метод. зб. – Книга III. – К., 2005. – 69с

10. Тлумачний словник поширених медичних термінів, видання друге, доповнене та перероблене : навч. посіб. / В. П. Крупін, М. М. Ванівський, Ю. Г. Брейдак, Г. Б. Крупіна. – Л., 2010. – 821 с.

#### **Анотація**

У статті порушено проблему попередження та профілактики шкідливих звичок в учнів шкіл-інтернатів, проаналізовано різні підходи до вирішення цієї проблеми, подано тематику вправ, рольових ігор, дискусій щодо профілактики шкідливих звичок у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

**Ключові слова:** школа-інтернат, інтернатні заклади, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, вихованці, шкідливі звички, алкоголь, наркоманія, тютюнопаління.

#### **Аннотация**

В статье рассмотрена проблема предупреждения и профилактики вредных привычек у учеников школ-интернатов, проанализированы разные подходы к решению этой проблемы, подана тематика упражнений, ролевых игр, дискуссий, относительно профилактики вредных привычек во внеурочной деятельности школ-интернатов.

**Ключевые понятия:** школа-интернат, интернатные заведения, дети-сироты, дети, лишённые родительского попечения, вредные привычки, алкоголь, наркомания, табакокурение.

#### **Summary**

In the article the problem of prevention of bad habits in boarding schools pupils has been considered; different approaches to solving of this problem have been analyzed; topic exercises, role plays, discussions on the prevention of bad habits outside school of boarding schools have been given.

**Key words:** boarding schools, orphans, children deprived of parental care, pupils, habits, alcohol, drugs, smoking.

**УДК 378:371.15.001.361**

**К. О. Тільчарова,**  
аспірант  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## **КОРПОРАТИВНА ІДЕНТИЧНІСТЬ – ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ АКАДЕМІЧНОГО БРЕНДУ**

**Постановка проблеми.** У постіндустріальному суспільстві успіх будь-якої комерційної або некомерційної установи залежить, по-перше, від якості пропонованих товарів та послуг, а, по-друге, від назви чи бренду

організації. За останнє століття у світі сформувались тисячі великих усталених брендів, наприклад, Mercedes-Benz, Coca-Cola, Microsoft, Intel, Deutsche Lufthansa AG та багато інших. Сьогодні ці мегакорпорації є флагами на світовому ринку попиту. Товари та послуги, що пропонують під цими брендами, мають величезні переваги перед звичайними торговими марками. По-перше, вони мають високу конкурентоспроможність, а по-друге, викликають беззастережну довіру в споживача і більш затребувані на ринку.

Теж саме стосується й брендів академічної спільноти. Щороку декілька авторитетних Світових Центрів дослідження якості освіти презентує рейтинги університетів. Найчастіше вони вираховуються за показниками якості професорсько-викладацького складу, кількості лауреатів міжнародних премій, кількості публікацій та привабливості випускників серед роботодавців. Наприклад, Гарвардський університет (США) згідно з даними ARWU займає перше місце, а QS World University Ranking – четверте. Цей навчальний заклад стабільно гарантує 100% працевлаштування випускників. Більшість випускників Гарварду ще під час навчання мають пропозиції щодо подальшого працевлаштування та після випуску обіймають престижні посади. Згідно дослідженнями, середня заробітна плата випускників Гарварду 117,2 проти 108,4 тис. доларів на рік у свого найближчого конкурента – Стенфордського університету [5].

Це є результатом не тільки потужного освітнього масиву, що пропонує ця університетська установа, а й сформованого за багато років академічного бренду Гарварду.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Загалом проблеми корпоративної культури активно досліджують зарубіжні (Р. Акофф, М. Бурці, А. Кенеді, Т. Діл, Ф. Клакхон, Л. Розенштіль, Р. Рютінгер, У. Оучі, С. Ханді, Р. Хошфед, Е. Шейн, Д. Штольц, Ф. Штортбек та ін.) і вітчизняні (О. Віханський, П. Забелін, Н. Мойсєєв, А. Наумов, В. Шипунов, Г. Хоружий і ін.) вчені. Вагомий внесок у розроблення теоретичних засад з брендингу зробили такі науковці, як Д. Аакер, Т. Амблер, Т. Гед, Є. Голубков, П. Дойль, В. Домнін, І. Крилов, Е. Райс, Дж. Траут та ін.

**Мета дослідження** – виявити, як елементи корпоративної культури впливають на формування корпоративної ідентичності академічного бренду.

**Завдання дослідження:**

- визначити основні складові корпоративної ідентичності академічного бренду;
- виявити основні елементи корпоративної культури;
- дослідити як елементи корпоративної культури впливають на успіх академічних брендів.

Американська Асоціація Маркетингу визначає бренд як назву, термін, знак, символ або дизайн, а також їх комбінації, які призначені для ідентифікації товарів чи послуг одного продавця, групи продавців і для відмінності їх від товарів або послуг конкурентів [9].

Кевін Л. Келлер та Дональд Р. Леманн в дослідженні “Бренди та брендинг: результати дослідження та пріоритети на майбутнє” зазначають,

що корпоративна ідентичність та корпоративний бренд стають важливими важелями в просуванні на ринку тих чи інших товарів, в нашому випадку – знань [11].

Будь-який успішний бренд має свої специфічні атрибути, за якими споживач упізнає товар чи продукт того чи іншого бренду. Атрибути бренду - це комплекс властивостей об'єктів споживання, з якими контактує споживач і які служать для підтримання єдності сприйняття цього об'єкта.

Потужна корпоративна культура і корпоративна ідентичність організації, підвищують ефективність діяльності академічного бренду, сприяють реалізації його цілей та місії, покращують сприйняття його споживачами, себто студентами.

Американський дослідник Е. Шейн у 1981 році запропонував модель елементів корпоративної культури установи, поділивши їх на три рівні: поверхневий, внутрішній та глибинний. На нашу думку, саме поверхневий рівень елементів корпоративної культури відповідає атрибутам академічного бренду (рис.1).

Атрибути академічного бренду		
Ідентифікаційні символи (герб, логотип, маскот, корпоративні кольори)	Сам товар, в нашому випадку знання. Особливості викладання та навчання, професійні якості професорсько-викладацького складу	Навколишнє середовище (особливості емоційного стану студентів та викладачів, кампус)

**Рис.1. Атрибути академічного бренду**

Атрибути академічного бренду є уособленням того меседжу, який закладений при створенні бренду. Вони повинні відповідати місіям та цінностям освітньої установи тобто те, що вона хоче донести до споживача-студента. Споживач-студент, обираючи той чи інший навчальний заклад, контактує з атрибутами бренду, формує у свідомості повне уявлення про бренд. Саме тому важливо, щоб атрибути бренду становили єдину, гармонійну систему, елементи якої не суперечили, а доповнювали один одного. Успішність бренду досягається його відповідністю очікуванням споживачів-студентів, наданням додаткової цінності, задоволенням їхніх психологічних потреб.

Поняття "ідентичності" як унікальної природи особистості, її самобутності, продуковане ментальною рефлексією з приводу історії людини, становлення особистості ми знаходимо уже у творах Сократа, Платона, Протагора, І. Канта, І. Фіхте, Г. Гегеля, Л. Фейербаха, Ф. Достоєвського, А. Флоренського, С. Керкегора, М. Хайдеггера, М. Шелера, А. Шопенгауера, П. Рікера, Г. Сковороди, П. Юркевича, М. Фуко, В. Біблера, М. Бахтіна, А. Лосева, М. Мамардашвілі. Антропологічний контекст сутності людини знаходимо в працях М. Бубера, І. Канта, Л. Леві-Стросса, М. Міда, Ж. П. Сартра, Е. Фромма, П. Тейяр де

Шардена, М. Шелера, М. Фуко, М. Хайдеггера. Проблема ідентифікації “Я” ви рішувалася в західній психології А. Адлером, У. Джеймсом, З. Фрейдом, Ю. Хабермасом, М. Хайдеггером, К. Хорні, К. Юнгом, Е. Еріксоном. Особистісна і соціальна ідентичність розглядалася такими авторами, як Р. Баумайстер, М. Борневассер, Дж. Бьюдженталь, Е. Гідденс, Е. Гофман, Е. Дюркгейм, Ч. Кулі, С. Мадді, Дж. Мід, С. Московічі, Ж. Піаже, Х. Теджфел, Дж. Тернер, Б. Шефер.

З англійської дефініція “identification” перекладається як: 1) ототожнення; 2) впізнавання, упізнання. 3) ідентифікація з іншою особою.

У 1970 р. в американському журналі “Newsweek” вийшла стаття з помітним заголовком “Ерік Еріксон: у пошуках ідентичності”. Головний матеріал номера був присвячений концепції Е. Еріксона. Вже на початку 70-х років ХХ століття найбільший представник культурно-антропологічної школи К. Леві-Стросс прогнозував, що найближчим часом актуалізується проблема кризи ідентичності, яка стане міждисциплінарним питанням. У цей період активно розвивається проблема ідентичності, а у 1980 році відбувається світовий конгрес, на якому було представлено понад двісті досліджень з персональної та соціальної ідентичності [8].

Е. Еріксон визначив ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність особистості, найважливішу характеристику її цілісності та зрілості, інтеграцію переживань людиною свого нерозривного зв'язку, ототожнення себе з певними соціальними групами. Це визначає систему цінностей, ідеали, життєві плани, соціальну роль індивіда, його потреби і способи їх реалізації. Ідентичність характеризує саме те, що залишається постійним, незважаючи на всі зміни і розвиток людини протягом життя. Володіти ідентичністю – це, по-перше, відчувати себе, своє буття як особистості незмінним, незалежно від зміни ситуації, ролі, самосприйняття (“Тут ми не думаємо ні про те, що будемо робити, ні про те, що хотіли б робити, ні про те, що повинні” [7]), по-друге, це означає переживання минулого, сьогодення і майбутнього як єдиного цілого; по-третє, це означає, що людина відчуває зв'язок між власною безперервністю і визнанням її іншими. Одним з основних компонентів особистості є усвідомлення Я-ідентичності, тобто відчуття своєї цілісності та безперервності в часі, а також розуміння, що інші люди також визнають це.

В. Воропаєва визначає ідентичність як “поняття, яке означає, що члени певної суспільної спільноти є тотожними один одному, а індивід є тотожним самому собі; властивість людини, пов'язана з відчуттям власної належності до певної групи, в нашому випадку академічного середовища; властивість індивіда залишатися самим собою в плінних соціальних ситуаціях і являється результатом усвідомлення самого себе у якості людської особистості, що відрізняється від інших” [1].

К. Гнезділова наводить визначення корпоративної ідентичності:

- ототожнення співробітником себе як частини організації, що виражається у визнанні корпоративної філософії, у втіленні організаційних норм і правил поведінки (І. Годунова, О. Крилов);

- результат когнітивно-емоційного процесу усвідомлення себе як представника певної організації; певний ступінь ототожнення себе з нею (Є. Дагаєва);

- особливий тип соціальної ідентичності, в основі якої лежить ототожнення співробітника з організацією, що виражається у прийнятті усталених цінностей і наслідуванні прийнятих норм у рамках визначеного статусу і виконуваної ролі, а також в активності співробітника на користь організації (О. Купріянов);

- відчуття приналежності до організації, в якій працює людина.

В. Кубко зазначає, що стосовно університетів можна виокремити такі ознаки розвиненої корпоративної ідентичності: високий ступінь поінформованості про історію, цінності, норми вищого навчального закладу; наявність позитивного ставлення до ВНЗ; прийняття та дотримання вироблених у ньому норм і цінностей [3].

Л. Тарасюк зазначає, що корпоративна ідентичність породжує у викладачів та студентів почуття “Ми”, що поліпшує ставлення до самого себе, підвищує самооцінку і сприяє задоволенню потреби в захисті. Більше того, вона породжує гордість за приналежність до своєї Альма-Матер, викликає прагнення зробити більше, аніж від тебе вимагають, сприяє формуванню готовності завжди відстоювати її інтереси [6].

Похідним від поняття “корпоративна ідентичність” є дефініція “ідентичність бренду”. В. Домнін зазначає, що вперше концепція ідентичності бренду була запропонована в 1986 р Ж.-Н. Капферером. У 1995 р. вона стала головною темою другої книги Д. Аакера “Створення сильних брендів” [2].

Н. Літвінає зазначає, що ідентичність бренду:

- стратегічна концепція персоналії бренду, його зовнішні прояви, сукупність його ідентифікаторів;

- відображення унікальних для бренду характеристик, які мотивують споживача;

- ключова роль у пізнанні бренду споживачами;

- неповторність бренду;

- є головним елементом, що формує імідж бренду [4].

Університет Південної Індії у вільному доступі пропонує ознайомитись зі своїм брендом у документі за назвою “Стандарти академічного бренду” (Academic Brand Standards Guide). Він складається з 13 розділів, серед яких: важливість бренду, корпоративні кольори та корпоративний логотип. Зазначено, що червоний та синій кольори повинні бути правильно відтворені для збереження бренду, а логотип, який має декілька варіацій, використовується саме в такому вигляді, як зазначено в “Стандарті”, аби не спотворити образ академічної установи [13].

Бостонський університет на своєму офіційному сайті надає подібне керівництво, головною метою якого є: “сукупність логотипу, графіки та слів, які ми використовуємо для опису університету, дозволить нам створити і підтримати чітку, єдину ідентичність бренду як усередині університетської спільноти, так й за її межами” [10].

Техаський університет в Остіні позиціонує себе провідним дослідницьким університетом у США. Серед атрибутів свого академічного бренду університет серед іншого логотипом визначає вежу, яку “...не



дозволяється суттєво змінювати; не використовувати як елемент в іншому логотипі; не накладати текст...” [12].

**Висновки.** Саме корпоративна ідентичність відповідає атрибутам академічного бренду, сприйняття їх студентами та професорсько-викладацьким складом сприяє вкоріненню позитивного іміджу установи та має значний вплив на успішність та престижність навчального закладу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Воропаєва В.Г. Проблема кризи ідентичності в умовах глобалізації та інформаційного суспільства / В. Г. Воропаєва // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2011. – № 46. – С. 84-95
2. Домнин В. Н. Идентичность бренда – ключевое понятие бренд-менеджмента [Електронний ресурс] / В. Н. Домнин – Режим доступу до ресурсу: [http://www.ihsbm.ru/upload/article/identichnost\\_brenda\\_klyuchevoe\\_ponyatie\\_brend\\_menedzhmenta.pdf](http://www.ihsbm.ru/upload/article/identichnost_brenda_klyuchevoe_ponyatie_brend_menedzhmenta.pdf).
3. Кубко В. Корпоративна культура як об'єднальна основа вищих навчальних закладів / В. Кубко // Вісник Книжкової палати. - 2011. - № 11. - С. 1-4
4. Литвинов Н. Н. Бренд-культура: завоевание расположения клиента / Н. Н. Литвинов // Бренд-менеджмент. – 2007. - №5. – С. 338-343.
5. Рейтинги MBA [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: [http://www.abroad.ru/reference/ref\\_theme/mba/mba\\_rat1.php](http://www.abroad.ru/reference/ref_theme/mba/mba_rat1.php)
6. Тарасюк Л. Формування корпоративної ідентичності [Електронний ресурс] / Л. Тарасюк – Режим доступу до ресурсу: [http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/14134/1/68\\_148-149\\_maket-ena-ntb\(099\).pdf](http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/14134/1/68_148-149_maket-ena-ntb(099).pdf).
7. Эриксон Э. Г. Детство и общество / пер. [с англ.] и науч. ред. А. А. Алексеев. — СПб.: Летний сад, 2000.
8. Эриксон Э. Проблемы Эго-идентичности: [текст] / Э. Эриксон // Реферативный журнал. Социология. – 1991. – №1. – С. 173–200.
9. American marketing association [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.ama.org>.
10. Boston University. Brand Identity Standards Guide [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.bu.edu/brand/>
11. Kevin Lane Keller, Donald R. Lehmann BRANDS AND BRANDING: RESEARCH FINDINGS AND FUTURE PRIORITIES [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://bear.warrington.ufl.edu/CENTERS/MKS/invited/BRANDS%20AND%20BRANDING.pdf>
12. The university of Texas at Austin. Brand Guidelines [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.utexas.edu/brand-guidelines/visual-style-guide/ut-tower>
13. University of Southern Indiana. Academic Brands Standards Guide [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.usi.edu/media/3260554/USI-Academic-Manual-REVJuly2014.pdf>

#### Анотація

В постіндустріальному суспільстві успіх будь-якої комерційної або некомерційної установи залежить, по-перше, від якості пропонованих товарів та послуг, а, по-друге, від назви чи бренду організації. Це стосується й брендів академічної спільноти.

**Ключові слова:** корпоративна культура, ідентичність, бренд, імідж.

#### Аннотация

В постиндустриальном обществе успех любой коммерческой и некоммерческой организации зависит, во-первых, от качества предлагаемых товаров и услуг, а, во-вторых, от названия или бренда организации. Это касается и брендов академического сообщества.

**Ключевые слова:** корпоративная культура, идентичность, бренд, имидж.

#### Summary

In the post-industrial society, the success of any business and non-profit institutions depends, first, on the quality of goods and services, and, secondly, from the name of a brand or organization. The same applies to brands and the academic community.

**Key words:** corporate culture, identity and brand image.

**І. Г. Улюкаєва,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## **КОНЦЕПЦІЯ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СОФІЇ РУСОВОЇ**

**Постановка проблеми.** Ювілеї видатних педагогів минулого є приводом звернутися до їх педагогічної спадщини, осмислити її, оцінити співзвучність сучасним пошукам освітян і визначити можливість використання в нових умовах. У цьому році виповнюється 160 років з дня народження української громадської діячки, педагога С. Русової. Вона стояла у витоків суспільного дошкільного виховання в нашій країні, була авторкою оригінальної, гуманістичної за своєю сутністю, особистісно-орієнтованої концепції виховання дітей дошкільного віку.

Вивчення педагогічної спадщини С. Русової має не тільки збагатити історико-педагогічну науку уявленнями про досягнення дошкільного виховання на початку ХХ ст., а й є невичерпним джерелом для подальшого розвитку теорії та практики дошкільної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідженню поглядів С. Русової на виховання дітей дошкільного віку присвячені дисертаційні роботи О. Коваленко (Пщеврацької), В. Сергєєвої, Г. Міленіної, С. Попиченко. Окремі аспекти педагогічної теорії фундатора вітчизняної дошкільної освіти були розглянуті в численних статтях істориків педагогіки і науковців – фахівців у галузі дошкільної освіти: А. Богуш, З. Борисової, Л. Гураш, І. Зайченко, Є. Коваленко, Н. Калениченко, В. Кузь, Т. Філімонової та ін. Між тим, вивчення педагогічної спадщини С. Русової в галузі дошкільної освіти не втрачає своєї актуальності й потребує подальших історико-педагогічних розвідок.

**Мета статті** – проаналізувати концепцію дошкільного виховання, розроблену С. Русовою, визначити її співзвучність сучасним теоретико-методичним пошукам освітян.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що в дошкільне виховання С. Русова прийшла ще в юнацькі роки, коли разом із сестрою відкрила в Києві один з перших в Україні дитячий садок. З того часу її життя було безпосередньо пов'язане із становленням суспільного дошкільного виховання. Вона була активним членом Фребелівського педагогічного товариства, викладала у Фребелівському педагогічному інституті, писала статті з проблем виховання дітей дошкільного віку. За часів Української Народної Республіки (1917-1919) С. Русова очолювала департамент дошкільного виховання та позашкільної освіти, що входив до складу Міністерства народної освіти УНР. Усі заходи, проведені в ці роки в Україні з розповсюдження суспільного дошкільного виховання та підготовки для нього педагогічних кадрів, були пов'язані з її ім'ям. Крім того, відповідаючи на гостру потребу часу, С. Русова в короткий термін розробила концепцію українського національного дитячого садка, яка була викладена в її книгах: "Дошкільне виховання" (1918), "У дитячому садку" (1919). Ці праці

на той період були чи не єдиними, де була подана цілісна теорія виховання дітей дошкільного віку та організації діяльності дитячих садків. У подальшому, вже в еміграції, вчена продовжила розробку теоретико-методичних засад дошкільного виховання. У Празі вона видала книги “Теорія і практика дошкільного виховання” (1924), “Нові методи дошкільного виховання” (1927).

Зауважимо, що створена С. Русовою концепція, з одного боку, акумулювала в собі напрацювання зарубіжної і вітчизняної теорії та практики виховання дітей дошкільного віку, з іншого, була результатом самостійного творчого пошуку авторки.

Методологічною основою створеної С. Русовою концепції дошкільного виховання стали визначені нею принципи виховання. За її переконанням, виховання в дитячих садках має бути, по-перше, індивідуальним, пристосованим до природи дитини; по-друге, національним; по-третє, відповідати соціально-культурним вимогам часу [3, с. 44].

Першою вимогою “справедливого виховання” С. Русова називала індивідуалізацію. Критикуючи сучасну їй школу, зазначала, що в цій “старій” школі, на всіх її шаблях, ідеальним вважається клас, у якому “всі діти однаковісінкі”. Разом з тим, дослідниця відзначала, що нова педагогіка, яка заявила про себе на повний голос на початку ХХ століття, визнала такий ідеал шкідливим і наполягала на необхідності враховувати індивідуальні особливості дітей.

С. Русова підкреслювала, що індивідуалізація має особливе значення при вихованні та навчанні “малих дітей по дитячих садках”. Вона писала: “Серед цих малих хлопців та дівчаток дуже виразно виявляються різнобарвні духовні постаті, й треба до кожного підходити з тим словом, яке найкраще дійде до душі, захопить думку й викличе самостійну моральну роботу” [4, с. 186].

Поклавши в основу всього виховання принцип урахування індивідуальних особливостей дітей, С. Русова наполягала на необхідності всебічного вивчення вихователями дитини. Як позитивний момент вона відзначала, що в педагогічній науці на початку ХХ століття відбулися значні зміни: педагогіка все більше стала орієнтуватися на дитину, враховувати результати різноманітних досліджень. “Сучасна педагогіка – це експериментальна педагогіка”, – писала С. Русова і вважала, що саме така наука й потрібна практиці [3, с.9]. Але разом з тим, вона зазначала, що кожен вихователь повинен уміти вивчати дитину, володіти різними методами її пізнання. У книжках С. Русової знаходимо цінні рекомендації для вихователів стосовно вивчення дитини в умовах педагогічного процесу дитячого садка.

У книзі “Дошкільне виховання” С. Русова дала досить вичерпну відповідь відносно того, яким повинен бути український дитячий садок. Вона зазначала, що в Україні, як і в інших країнах світу, історично склалася своя система виховання, яка відповідає національним рисам і самобутності українського народу. Виходячи з цього положення, С. Русова наполягала на тому, щоб виховання в дитячому садку було поставлено у відповідність “до світогляду того народу, з психології тієї нації, з яких

походить дитина”. Національне виховання має відтворювати в молодому поколінні національний ідеал. С. Русова наполягала на тому, щоб кожен вихователь “добре з’ясував для себе сформований протягом віків ідеал народу”, бо саме на нього, за її переконанням, й повинно орієнтуватися виховання [3, с. 177].

С. Русова схарактеризувала ментальність українського народу, розкрила найбільш притаманні йому національні риси, а також показала, як національний характер повинен урахуватись у вихованні дітей. На її думку, українців найбільше характеризує працелюбність. Український народ – землероб. І це вимагає того, щоб українські діти стояли якнайближче до природи. Ще одна найхарактерніша риса українського народу – його естетична творчість, що “виявляється і в творах словесних, і в пісні, і в орнаментах, і в будівництві” [3, с. 178]. І тому мистецтво повинно посідати чільне місце в українському дитячому садку.

У праці “У дитячому садку” С. Русова запропонувала таку узагальнюючу характеристику української дитини: “...українська дитина не дуже експансивна, занадто вразлива й часто-густо ховається від інших зі своїми переживаннями”. Софія Федорівна зазначає, що ці особливості вимагають підходити до української дитини з ласкою, привертаючи її до себе повагою, збуджуючи її цікавість. За цих умов “виявиться талановита вдача дитини й озветься її глибока чулість” [4, с. 187].

С. Русова наполягала на тому, щоб навчання й виховання в дитячому садку проходило тільки рідною мовою. Вона писала, що мова є “творчим знаряддям, за допомогою якого виховується думка, серце, слово правди й краси”. Слід згадати, що в Російській імперії заборона використовувати українську мову в освітніх закладах розповсюджувалась і на дитячі садки. За рідне слово в закладах освіти виступали прогресивні діячі української культури, педагоги. Цю позицію в дошкільному вихованні рішуче відстоювала С. Русова. У книзі “У дитячому садку” вона писала: “Коли звичайної нормальної школи не можна собі уявити без рідної мови учнів, то ще більше такій елементарній вимозі підлягає перший, так званий дошкільний ступінь виховання і навчання” [4, с. 188].

Проте, С. Русова була переконана, що дитяча установа не стане національною лише тому, що в ній звучатиме рідна мова. Це станеться лише за умов, коли вона буде “скарбницею, до якої зібрані всі скарби національної культури, зразки тої багатовікової народної творчості, в яких найкраще відбулася душа нації”. Легенди, казки, народні пісні, вірші народних поетів – все це, на думку С. Русової, має утворювати національно-етнічну атмосферу, яка повинна панувати в дитячому садку і яка “прив’язує дитину до певного рідного терену” [3, с. 95]. Це дає їй конкретну свідомість того, до якого народу вона належить, поступово розкриває перед нею всі особливі риси її національності.

Вчена значну увагу приділяла розвитку творчих здібностей дитини. Творчі сили її в українському дитячому садку мають бути збуджені саме національним матеріалом, таким, який у тій чи іншій місцевості більш поширений – глина, дерево, декоративний розпис, вишивання різних видів.

С. Русова дійшла до висновку, що саме національне виховання,

національна школа й дитячий садок мають відіграти вирішальну роль в оновленні, відродженні душі народу. Але, за її переконанням, національне виховання не означає національної обмеженості або егоїзму. Вона вважала, що через пошану й любов до свого народу формується пошана до інших народів, до всього людства, й наголошувала на тому, що, “люблячи свій народ, дитина повинна визнавати добрі риси і права на пошану за іншими народами” [3, с. 118].

Визначені С. Русовою загальні принципи дошкільного виховання не втратили свого значення й сьогодні. Але, як зауважувала сама фундаторка вітчизняного дошкільного виховання, воно має відповідати соціально-культурним вимогам часу. Реалії початку ХХ століття значно відрізняються від сьогодення. Україна з аграрною економікою, де більшість населення мешкала в селі, стала досить урбаністичною, індустріальною державою з високим рівнем інтегрованості у світове співтовариство. Саме тому намагатися калькувати ту картину дитячого садка, яку вона створила на сторінках своїх праць, сьогодні не є доцільним.

С. Русова визначила зміст роботи дитячого садка і, перш за все, зміст навчання дітей. Софія Федорівна стверджувала, що початкове навчання дітей повинно ґрунтуватися на цікавості дітей, яку вона вважала природним інстинктом. Вчена застерігала проти повторення помилки, яка мала місце в школі, коли при створенні програм, визначенні змісту навчання не враховувався інтерес дітей. Це, за її словами, призводило до того, що «за достатньо нетривалий час шкільного навчання дитяча цікавість знижувалась, зникала, її наступала повна індиферентність до того, чому так штучно вчила школа, і всі живі інтереси дитина задовольняла поза школою» [4, с.189].

У роботі “У дитячому садку” С. Русова запропонувала програму тих знань, що необхідно дати дітям. Вона вважала, що програма має будуватися за сезонним принципом. Для кожної пори року С. Русова запропонувала зміст навчання, різних видів діяльності (ігри, праці та ін.), надала конкретні методичні рекомендації. Вона радила найбільше використовувати практичні методи навчання: водити дітей на екскурсії, організовувати працю дітей на природі, збирати колекції, проводити досліді, експерименти (пророщувати насіння, розводити мальків риб та ін.). Спостереження дітей вона рекомендувала доповнювати читанням або переказом оповідань, які збагачують дитячі враження, розширювали їх знання про природні явища. Між іншим, вчена запропонувала перелік літературних творів для дітей, а також дала цінні поради стосовно відбору літератури для малечі.

Однією з форм організації навчання в дитячому садку С. Русова вважала предметні лекції (заняття). Проте, за її переконанням, їх проведення не може бути систематичним, а тривалість перевищувати 25-30 хвилин. Головне завдання предметних лекцій – “розвиток мови дитини, вироблення логічної думки, послідовного шляху мислення” [5, с.108]. Матеріалом для них мали бути об’єкти живої і неживої природи. Лекції повинні були також мати продовження в повсякденному житті дітей, різних видах діяльності.

С. Русова вважала, і цієї думки тримався багато хто з педагогів, що в дитячому садку не може бути сталої, заздалегідь складеної програми. Вона може бути лише приблизною, а педагог, орієнтуючись на неї, повинен виходити, перш за все, з інтересів, зацікавленості дітей. Заперечуючи необхідність детального планування й обов'язкового додержання плану, С. Русова пише: "Цікавість дітей перебігає з одного предмета на інший, і треба йти за ними, а не вести їх за собою, за тією чи іншою програмою" [5, с.107].

Важливе місце в дитячому садку повинні займати, на думку С. Русової, дитяча гра, праця, ліплення, малювання, спів, гімнастика тощо. Вона визначила педагогічну цінність кожного з цих видів діяльності і подала рекомендації стосовно їх організації. У цих рекомендаціях червоною ниткою проходить упевненість С. Русової в необхідності надання дітям свободи для самовираження. Так, відносно малювання вона пише, що "малюнок дитини повинен бути вільним, бо це є її графічною мовою". Завдання вихователя – "розширити засоби малювання у маленького художника, його враження". Дитина повинна бачити власними очима, а не очима вихователя, відображати свої враження, почуття, думки, а не перемальовувати шаблони. С. Русова також вважала, що вихователь повинен вчити дитину "самій дивитись", а не показувати їй, питати дитину про її враження, а не нав'язувати їй свої оцінки, естетичних смаків [5, с.126].

С. Русова також приділила велику увагу й моральному вихованню дітей дошкільного віку. Стосовно умов здійснення морального виховання вона писала, що дитина повинна знаходитися в атмосфері любові, розуміння. "Ніколи не вживайте кари або погрози, а головне, любіть дитину, і заслужите її любов", – з такими словами звертається С. Русова до всіх, хто має справу з вихованням дітей. С. Русова не ідеалізує дитину (як, наприклад, Ж.-Ж. Руссо). Вона зазначає, що й серед дітей дошкільного віку можна спостерігати "цілу галерею шкідливих якостей і нахилів". Але до кожної дитини вихователь повинен підходити з ласкою, зі щирим бажанням її зрозуміти й допомогти [5, с. 67].

С. Русова вказувала на те, що мотиви чи причини одного й того ж негативного вчинку можуть бути різними і вимагають різного виховного впливу. Вона також зазначала, що шкідливі якості або негативна поведінка дітей дуже часто є наслідком таких причин, як хвороба дитини, її фізичний стан, чого вихователі і батьки, як правило, не враховують.

Софія Федорівна була прихильницею попереджуючої педагогіки: навколо дитини необхідно створити таку атмосферу, в якій би ніщо не сприяло появі в неї негативних рис і де б гасилися природні негативні інстинкти.

Значну увагу С. Русова приділяла вихованню суспільності в дітей. Заперечуючи авторитаризм педагога, використання ним покарань для наведення порядку, С. Русова, між іншим, вважала, що повинні бути обмеження "анархічному свавіллю дитини", але вони мають бути зроблені самим дитячим осередком: "Воно одне може природно поставити моральні межі задля індивідуальної свободи" [5, с.38].

Зазначимо, що в організації дитячого життя С. Русова була прихильницею вільного виховання. Її погляди дуже співзвучні системі М. Монтессорі. У книзі “У дитячому садку” вона писала: “Усе виховання в дитячому садку має один певний ґрунт – воля, з’єднана з шануванням кожної особи й кожної праці. Поки граються діти, хай скакають, бігають, кричать досхочу, настільки, наскільки це не шкодить нікому. Не треба силувати дітей ані до гри, ані до роботи, але треба вести й те й друге так цікаво, щоб діти захоплювалися ними, раділи однаково широко” [4, с.192].

У здійсненні морального виховання С. Русова вважала за необхідне формувати в дітей розуміння моральних категорій, вміння самостійно оцінювати відповідні життєві ситуації і діяти, керуючись своїми уявленнями. “Весь сенс моральної індивідуальності полягає в тому, щоб дитина самостійно розуміла правду і неправду і не давала себе збити з правдивого шляху ані власним емоціям, ані якимсь зовнішнім впливам”, – писала С. Русова[5, с.67].

У своїх працях С. Русова значну увагу приділяла питанням релігійного виховання. Вона з психолого-педагогічних позицій обґрунтувала значення релігії для дитини, визначила зміст релігійного виховання й особливості його здійснення в дошкільному віці.

С. Русова вважала, що релігійність є однією з природних властивостей дітей і навіть наполягала на існуванні в них “релігійного інстинкту”, який за певних умов може або розвинути, або зникнути. Для українських дітей, на її думку, релігійне виховання має особливе значення, оскільки однією з національних рис українського народу є релігійність. Все це, як підсумовує С. Русова, “зобов’язує нас у вихованні дітей дошкільного віку не зрікатися релігійності і не нехтувати ним” [5, с.40].

С. Русова вважала, що релігійність тісно пов’язана з моральністю і є одним із джерел морального виховання. Вона писала, що дитина тягнеться до ідеального, ідеалу, яким для неї стає Бог як взірць моральності, носій найкращих людських якостей.

Вказавши на те, що кожна релігія має свої культові обряди, С. Русова зазначала, що в українців вони тісно пов’язані з національною етнографією і саме тому “як явище творчої думки рідного народу” повинні мати певне місце у вихованні дітей. Вона підкреслювала, що на дітей найбільше враження роблять ті обряди, які відбуваються поза стінами церкви: “Так ми сміливо скажемо, що ніяка церковна справа не справить такого враження, як служба на дворі на свято Маковія або на Спас, коли святять воду, овочі, квіти, мак і несуться співи під високі блакитне небо” [5, с.41].

Важливим позитивним моментом є участь дітей в обрядах, що мають релігійно-етнографічний характер. С. Русова вважала, що вони сприяють єднанню дитини з іншими людьми, формуванню в неї суспільності і взагалі є “гарним ґрунтом для розвитку в дитині прив’язаності до того народу, з якого дитина вийшла”. Крім того, релігійні свята, що проводяться “за архаїчно-народними звичаями”, дають дитині глибокі, прекрасні переживання й “залишають на все життя етичне і естетичне враження” [5, с.41]. С. Русова зазначала, що в почуттях дітей від свят об’єднується й ідеально-релігійне, й національне-патріотичне, й естетичне.

С. Русова застерігала, що в прилученні дітей до релігії не може бути “жодних катехізисів або богослужбених пояснень” й наполягала на необхідності відкинути “всякий догматизм, всякий примусовий культ”. Стосовно молитви вона зазначала, що якщо в дитини є бажання помолитися, то вона має помолитися так, як вона хоче, сама знаходячи для цього слова.

Але слова С. Русової про шляхи задоволення релігійного інстинкту, настрою дітей головним чином стосуються виховання дитини в сім'ї. За її переконанням, релігійне виховання – це справа сім'ї, і в цьому з неї не можливо не погодитись. Стосовно дитячого садка С. Русова вважала, що у його житті повинні мати певне місце народно-релігійні свята, але “усе мусить бути в садку вільно, помалу, не насилуючи душі дитини, а тільки відповідати на ті або інші вимоги її” [5, с.42].

Вислови С. Русової щодо релігійного виховання мають велике значення, враховуючи сьогоденний інтерес до цієї проблеми в суспільстві. Вони повертають до традиції прилучення дитини до релігійного, що складалася в народі протягом століть, і разом з тим, можуть попередити помилки в цій сфері.

Слід зазначити, що кожна проблема виховання дітей дошкільного віку як складові її виховної теорії розглянута С. Русовою на тлі ґрунтовного огляду тогочасних вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень, європейського педагогічного досвіду, з якими вона була добре знайома.

С. Русова вважала, що реалізація завдань виховання дітей дошкільного віку всіляко залежить від професійної підготовки й особистісних якостей педагогів. За її переконанням, вихователь має бути людиною “надзвичайної моральної краси”, “апостолом Правди і Науки”, “реформатором майбутнього життя України” [5, с. 68].

**Висновки.** С. Русова створила глибоко гуманістичну, оригінальну концепцію виховання дітей дошкільного віку. За своїм науково-методичним рівнем ця концепція відповідала рівню найбільш передових теорій дошкільного виховання того часу. Сьогодні, в період активного пошуку шляхів модернізації дошкільної освіти, педагогічна спадщина С. Русової представляє великий інтерес для сучасних освітян й може бути в пригоді для вирішення різноманітних проблем виховання найменших громадян нашої країни.

**Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.** Дослідити використання педагогічної спадщини С. Русової в подальші періоди вітчизняної історії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Попиченко С.С. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кінець XIX – поч. XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки / С. С. Попиченко. – Умань, 1998. – 206 с.
2. Пшеврацька О. В. Психолого-педагогічні засади організації суспільного дошкільного виховання в працях С. Ф. Русової : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – дошкільна педагогіка / О. В. Пшеврацька. – К., 2002. – 185 с.
3. Русова С. Дошкільне виховання / С. Русова // Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 34–184.
4. Русова С. У дитячому садку / С. Русова // Вибрані твори. – Львів : Просвіта, 1996. – С. 185–202.
5. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова // Вибрані твори. – К. :



Освіта, 1993. – 127 с.

6. Сергеева В. Ф. Проблемы дошкольного воспитания в педагогической спадщині С. Русовой : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки / В. Ф. Сергеева. – К., 1997. – 209 с.

7. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні: навч. посіб. / І. Г. Улюкаєва – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2011. – 238 с.

8. Якименко С. І. Педагогічні ідеї Софії Русової та Марії Монтесорі: порівняльний аналіз/ С. І. Якименко, Г. С. Міленіна. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2015. – 296 с.

#### **Анотація**

У статті проаналізовано концепцію дошкільного виховання, розроблену С. Русовою. Автор дійшла висновку, що сьогодні, в умовах активного пошуку шляхів модернізації дошкільної освіти, педагогічна спадщина С. Русової може бути в пригоді як науковцям, так і педагогам-практикам.

**Ключові слова:** концепція дошкільного виховання, дошкільне виховання, дитячий садок, національне виховання.

#### **Аннотация**

В статье дан анализ концепции дошкольного воспитания, разработанной С. Русовой. Автор пришла к выводу, что в современных условиях активного поиска путей модернизации дошкольного образования, педагогическое наследие С. Русовой представляет интерес как для ученых, так и педагогов-практиков.

**Ключевые слова:** концепция дошкольного воспитания, дошкольное воспитание, детский сад, национальное воспитание.

#### **Summary**

In the article the concept of preschool education, developed by S. Rusova in the early twentieth century is analyze; its consonance with modern theoretical and methodical educators' searches is determined. It is noted that the study of S. Rusova's educational heritage not only enriches the historical and scientific understanding of the educational achievements of preschool education in the early twentieth century but is also an inexhaustible source for the further development of the theory and practice of preschool education.

**Key words:** concept of national preschool education, preschool education, kindergartens, national education.

**УДК: 37.047:004.031.42**

**Ю. С. Устименко,**

аспірант

(ПВНЗ "Дніпропетровський університет  
імені Альфреда Нобеля")

## **ДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СТОМАТОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ**

**Постановка проблеми.** В Концепції реформування стоматологічної служби України зазначено, що аналіз її сучасного стану та перспектив розвитку свідчить про необхідність кардинальної реорганізації [2]. Тому підготовка майбутнього стоматолога, становлення його професійної компетентності, забезпечення конкурентоздатності у сфері надання медичних послуг стає одним із стратегічних напрямів діяльності вищої школи. На сьогодні роботодавці диктують основні вимоги до фахової підготовки майбутніх стоматологів, роль яких перестає бути суто професійною. Дійсно, звичне явлення про діяльність лікаря-стоматолога як

виконавця виключно певної професійної ролі явно застаріло. Стоматологія перетворилася в особливий культурний комплекс, який включає і економіку, і менеджмент, і високі технології, і новітні психологічні методики, тактики взаємодії, і багато іншого. Цілеспрямована організація освітнього процесу з метою підготовки майбутніх стоматологів до професійної взаємодії потребує, зокрема, визначення діагностичного інструментарію щодо виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми.** Проблемі розробки методології та методики педагогічних досліджень, методів експериментального дослідження, обробки отриманих даних присвячено праці значної когорти науковців (С. Коваленко, Н. Кузьміна, Р. Немов, П. Образцов, Д. Райгородський, О. Сидоренко, С. Скворцов, В. Ядов та ін).

**Метою** цієї статті є обґрунтування діагностичного інструментарію щодо виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання.

Виходячи з мети, були поставлені такі **завдання**: розкрити підходи до діагностики критеріїв готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Виокремимо структурні компоненти готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії як стійкого, цілісного, інтегративного утворення особистості, основою якого є володіння професійно орієнтованими знаннями, уміннями та особистісними якостями, які забезпечують конструктивну професійну діяльність у взаємодії з пацієнтами, колегами: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний.

Діагностика складників готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії відбувалася за допомогою методів діагностування.

Рівень сформованості *мотиваційного критерію* досліджуваної готовності визначався за такими показниками: рівень мотивації досягнення та потреби у взаємодії.

Рівень сформованості мотивації досягнення з'ясувався за допомогою методики "Оцінка потреби в досягненні" (М. Корольчук і В. Крайнюк) [4]. Респонденти мали відповісти "так" чи "ні" на 22 судження. Відповіді, які збігалися з ключем, оцінювалися одним балом. За результатами аналізу відповідей студентів виокремлено три рівні: високий (16–19 балів), достатній (12–15 балів), низький (2–11 балів), межі значення рівня сформованості мотивації досягнення: низький –  $2 \leq K_{\text{мд}} \leq 11$ , достатній –  $12 < K_{\text{мд}} \leq 15$ , високий –  $16 < K_{\text{мд}} \leq 19$ .

Рівень потреби особистості у взаємодії визначався за допомогою методики Ю. Орлова "Потреба у спілкуванні". Студентам було запропоновано дати відповіді на запитання "так" або "ні". Кожна відповідь, збігалася з ключем, отримувала 1 бал. Дані було диференційовано за визначеними рівнями: (23–33 бали) – висока потреба, (12–22 бали) – достатня потреба, (1–11 балів) – низька потреба.

Загальний рівень сформованості мотиваційного критерію готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії визначався як середнє

арифметичне кількісних значень кожного показника цього критерію.

Діагностика *когнітивного критерію* здійснювалася за допомогою середнього арифметичного значень коефіцієнту засвоєння знань, характеру засвоєння знань, коефіцієнта міцності засвоєння знань.

Коефіцієнт засвоєння знань професійної взаємодії визначали як відношення засвоєних студентами елементів знань до відповідних елементів знань, що необхідно було засвоїти під час вивчення початкових дисциплін “Філософія”, “Англійська мова (за професійним спрямуванням)”, “Психологія і педагогіка” та спецкурсу “Професійна взаємодія стоматологів” [4]:

$$K_{\alpha} = \frac{N_1}{N_2} \quad (1),$$

де  $K_{\alpha}$  – коефіцієнт засвоєння знань професійної взаємодії,

$N_1$  – кількість засвоєних елементів знань,

$N_2$  – кількість елементів знань, що необхідно було засвоїти студентам під час вивчення початкових дисциплін “Філософія”, “Англійська мова (за професійним спрямуванням)”, “Психологія і педагогіка” та спецкурсу “Професійна взаємодія стоматологів”.

Якщо елементи знань засвоєні в повному обсязі, то  $K_{\alpha}=1$ . За умови відсутності результату  $K_{\alpha} = 0$ . При недостатньому засвоєнні теоретичних знань професійної взаємодії значення коефіцієнта знаходиться у межах  $0 < K_{\alpha} < 1$ ;  $K_{\alpha} > 0,7$  є оптимальним значенням.  $0,5 < K_{\alpha} < 0,7$  – допустиме значення;  $0,4 < K_{\alpha} < 0,49$  – критичне значення.

Характер засвоєння знань професійної взаємодії визначався за допомогою тестів (за 10-бальною шкалою). Ураховували такі вимоги до тестування: “обов’язковий для всіх комплекс випробувальних завдань; чітка стандартизація зовнішніх умов, у яких здійснюється тестування; наявність більш-менш стандартної системи оцінювання та інтерпретації результатів; використання під час оцінювання середніх результатів тестування; лаконічність, чіткість, точність запитань” [1, с. 300]. Завдання, які містили тести, були різного рівня (репродуктивні, реконструктивні, продуктивні). Якщо студент розв’язував тест продуктивного рівня, він отримував 8 – 10 балів. Вирішення тестів реконструктивного рівня надавало можливість студентам отримати 5 – 7 балів. Розв’язання тестів репродуктивного рівня дозволяло студентам отримати менше п’яти балів. Загальні межі значення рівня характеру засвоєння знань представлені так: репродуктивний –  $K_{33} \leq 5$ , реконструктивний –  $5 < K_{33} \leq 7$ , продуктивний –  $7 < K_{33} \leq 10$ .

Виявлення коефіцієнта міцності засвоєння знань передбачало здійснення аналізу поточної успішності студентів з початкових дисциплін “Філософія”, “Англійська мова (за професійним спрямуванням)”, “Психологія і педагогіка” та спецкурсу “Професійна взаємодія стоматологів”. Було узагальнено кількість засвоєних елементів знань за результатами проміжних і рубіжних контролів знань, умінь і навичок із зазначених навчальних дисциплін.

З відстрочкою в часі (через один навчальний семестр) була проведена діагностика міцності знань студентів. Коефіцієнт міцності

засвоєння знань професійної взаємодії обчислювався за формулою [3]:

$$K_M = \frac{\sum L_m}{\sum L_a} \quad (2),$$

де  $K_M$  – коефіцієнт міцності засвоєння знань,

$\sum L_m$  – сума збережених у пам'яті студентів елементів знань,

$\sum L_a$  – сума повідомлених елементів знань.

У тестові контрольні роботи ввійшли базові елементи знань, кількість яких залежала від кредитного обсягу начальних дисциплін “Філософія”, “Англійська мова (за професійним спрямуванням)”, “Психологія і педагогіка” та спецкурсу “Професійна взаємодія стоматологів”.

Якщо елементи знань засвоєні в повному обсязі, то  $K_a=1$ . При недостатньому рівні міцності засвоєння знань професійної взаємодії значення коефіцієнта знаходиться в межах  $0 < K_a < 1$ . Інші значення коефіцієнта є такими:  $K_a > 0,7$  – оптимальне значення,  $0,5 < K_a < 0,7$  – допустиме значення;  $0,4 < K_a < 0,49$  – критичне значення.

Загальний рівень сформованості когнітивного критерію визначався як середнє арифметичне кількісних значень кожного з вищезазначених показників. Було виокремлено такі три рівні: низький (0–14 балів), достатній (15–20 балів), високий (21–25 балів).

Діагностика наступного компонента готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії, а саме *операційного*, здійснювалася на підставі оцінювання рівня сформованості *комунікативно-мовленнєвих, інтерактивних, морально-етичних* умінь.

Для дослідження операційного критерію готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії використали оцінку експертів, якими стали викладачі начальних дисциплін “Філософія”, “Англійська мова (за професійним спрямуванням)”, “Психологія і педагогіка” та спецкурсу “Професійна взаємодія стоматологів”. Завдяки спостереженню за діяльністю студентів під час проведення навчальних занять (рольових та ділових ігор, виконання вправ, вирішення професійних ситуацій, виконання проектів, тренінгів тощо) та позааудиторної роботи викладачі мали зафіксувати вияв умінь за показниками *інтенсивності та систематичності*.

Рівень сформованості кожної групи умінь професійної взаємодії здійснювався за такими показниками: студенти в повному обсязі володіють вказаними групами умінь, систематично демонструють рівень їх сформованості під час здійснення навчальної діяльності, моделювання різновидів взаємодій, стратегій і тактик взаємодії стоматолога з різними суб'єктами (пацієнтами, однокласниками, викладачами), позитивно ставляться до моделювання розмаїття професійних взаємодій (високий рівень – 3 бали); студенти не в повному обсязі володіють вказаними групами умінь, відчувають труднощі під час здійснення навчальної діяльності, моделювання різновидів взаємодій, стратегій і тактик взаємодії стоматолога з різними суб'єктами (пацієнтами, однокласниками, викладачами), потребують спонукання до участі в моделюванні розмаїття професійних взаємодій (достатній рівень – 2 бали); студенти виявляють низький (невизначений) рівень сформованості вказаними групами умінь,

відчувають значні труднощі під час здійснення навчальної діяльності, моделювання різновидів взаємодій, стратегій і тактик взаємодії стоматолога з різними суб'єктами (пацієнтами, одногрупниками, викладачами), не виявляють активності в моделюванні розмаїття професійних взаємодій (низький рівень – 1 бал).

Діагностика *особистісного критерію* готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії здійснювалася на підставі оцінювання рівня сформованості емпатійності, рефлексивності, емоційного інтелекту.

Діагностика рівня *емпатії* здійснювалася за методикою В. Бойка “Методика діагностики рівня емпатичних здібностей”. Сумарний показник за цією методикою може змінюватися в межах від 0 до 36 балів. Було виокремлено такі три рівні: 30 балів і вище – високий рівень емпатії; 29-15 – достатній; менше 14 – низький.

Для діагностики *рефлексивності* було використано “Методику визначення рівня рефлексивності” (А. Карпов, В. Пономарьова). За цією методикою результати, рівні або більші за 7 стенів, засвідчували високу рефлексивність. Студент з таким балом більшою мірою схильний звертатися до аналізу своєї діяльності й вчинків інших людей, з'ясовувати причини й наслідки своїх дій у минулому, і сьогодні і в майбутньому. Йому властива рефлексія власної діяльності в найдрібніших деталях, ретельне її планування й прогнозування можливих наслідків. Результати в межах від чотирьох до семи стенів – індикатори достатнього рівня рефлексивності. Низькі результати – менше чотирьох стенів – засвідчують низький рівень розвитку рефлексивності. Це виявляється в тому, що студенту складно поставити себе на місце іншого, регулювати власну поведінку.

Розглядаючи *емоційний інтелект* як якість особистості, що визначає успіх будь-якої взаємодії, зокрема взаємодії стоматолога в професійній діяльності, спиралися на розуміння зазначеного феномена С. Каганом [5], який виокремив такі дві форми: міжособистісний та внутрішньоособистісний інтелект.

Міжособистісний інтелект представлено здатностями: *розв'язувати конфлікти* (проведення переговорів та посередництво під час вирішення конфліктів; розуміння та розпізнавання емоцій, що виникають у інших людей; адекватний невербальний вираз власних емоцій); *товаришувати* (встановлювати міжособистісні контакти з колегами, підтримувати доброзичливі стосунки з іншими людьми, управляти емоціями, які виникають при взаємодії з іншими; усвідомлювати мотиви діяльності інших людей; виявляти співчуття); *працювати в команді* (організовувати інших, планувати діяльність; мотивувати інших до діяльності за допомогою позитивних емоцій; співпрацювати з іншими людьми; сприяти успішній діяльності за допомогою позитивних емоцій); *бути комунікативним* (викликати захоплення, симпатію, впливати на людей на емоційному та підсвідомому рівні; отримувати задоволення від спілкування з іншими; бути відкритими новому досвіду).

Внутрішньоособистісний інтелект представлено здатностями: *метапізнання* (самоспостереження за власними проявами; усвідомлення

власних емоцій і почуттів; регулювання власного емоційного стану згідно з уявленнями про норми поведінки, моральні настанови, обирати відповідну форму поведінки); *самооцінка* (формування адекватної моделі власного "Я"; повага до унікальності інших у процесі міжособистісної взаємодії); *розстановка авторитетів і цілей* (інтуїтивне передбачення, прогнозування наслідків майбутньої діяльності; самоналаштування на діяльність; розстановка пріоритетів); *саморегуляція* (регулювання власних емоцій; відображення в зовнішній поведінці власної незалежності від безпосереднього моменту життєдіяльності, в якому відбувається емоційне реагування; аналіз власної мотивації).

Для виявлення рівня сформованості в студентів емоційного інтелекту в дослідженні використано адаптований варіант методики С. Кагана [5]. Було діагностовано чотири складових емоційного інтелекту: *металізнання, самооцінка, робота в команді, комунікативність*, кожен з яких оцінювався за 10-бальною шкалою.

Виділено 3 рівні сформованості емоційного інтелекту: *високий* (характеризує студентів, які вміють спостерігати за власними проявами, викликати захоплення, співпрацювати з іншими людьми й отримувати задоволення від цього; вміють досягнути свої почуття та почуття інших людей, мотивувати активну діяльність свою та оточуючих; мають адекватну самооцінку; визнають та поважають унікальність кожної людини) – 8-10 балів; *достатній* (студенти намагаються спостерігати за власними проявами, викликати позитивні емоції в суб'єктів взаємодії, вміють співпрацювати з іншими людьми, проте мають певні труднощі взаєморозуміння; не завжди усвідомлюють власні емоції і почуття, мають певні навички щодо мотивації активної діяльності; мають неадекватну самооцінку; керуються здебільшого реактивними діями) – 3-5; *низький* (студенти майже не спостерігають за власними проявами; діють залежно від ситуації, керуючись емоціями та почуттями, не викликають захоплення, симпатії в співбесідників; відчують значні труднощі в мотивуванні активної діяльності своєї та оточуючих, діють переважно імпульсивно; мають неадекватну самооцінку; надають перевагу власним цінностям) – 1-2. Загальний показник розвитку соціального інтелекту вираховувався за рівнями: високий – 32-40 балів, достатній – 11-31; низький – 4-10 балів.

**Висновок.** Підсумовуючи, зазначимо, що досліджувані критерії (мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний) було покладено в основу визначення інтегрального особистісного утворення – готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання та виявлення рівнів її сформованості як загального показника з певними рівнями.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Моделирование профессиональной деятельности у преподавании учебных дисциплин у врачах : монография / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольский. – Днепропетровск : Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.
2. Концепція реформування стоматологічної служби України (основні засади) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://moz.gov.ua/ua/portal/dn\\_20080609\\_0.html](http://moz.gov.ua/ua/portal/dn_20080609_0.html)
3. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.

4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : Бахрах, 1998. – 668 с.

5. Kagan S. & Kagan M. Multiple Intelligence. The Complete MI Book / S. Kagan & M. Kagan. – San Clemente, CA, 2004. – 828 p.

#### **Анотація**

У статті розкрито сутність авторських підходів до діагностики мотиваційного, когнітивного, операційного, особистісного критеріїв готовності майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання, обґрунтовано зміст рівнів сформованості кожного критерію.

**Ключові слова:** діагностика, діагностичний інструментарій, готовність майбутніх стоматологів до професійної взаємодії засобами інтерактивних методів навчання.

#### **Аннотация**

В статье раскрыта сущность авторских подходов к диагностике мотивационного, когнитивного, операционного, личностного критериев готовности будущих стоматологов к профессиональному взаимодействию средствами интерактивных методов обучения, обосновано содержание уровней сформированности каждого критерия.

**Ключевые слова:** диагностика, диагностический инструментарий, готовность будущих стоматологов к профессиональному взаимодействию средствами интерактивных методов обучения.

#### **Summary**

The essence of the author's approaches for defining motivational, cognitive, operating and personality criteria of future dentists' readiness to professional cooperation by means of interactive methods has been exposed in the article. The contents of indexes to every criterion has been grounded.

**Keywords:** diagnostics, diagnostic tool, future dentists' readiness to professional cooperation by means of interactive methods.

**УДК 378.046.4: 376.545**

**В. В. Ушмарова,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Харківський національний педагогічний  
університет імені Г. С. Сковороди)

### **ОБҐРУНТУВАННЯ ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ І ПРИНЦИПІВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

**Постановка проблеми.** Будь-яке педагогічне явище або процес підлягає не лише опису й поясненню, але й вимагає прогнозування. Ефективність прогностичної функції педагогіки тим вище, чим більше вона спирається на закони, закономірності та тенденції. Знаючи основні закономірності та тенденції розвитку педагогічних явищ і процесів, їх можна передбачити, проектувати і коригувати. Виявлені закономірності, сформульовані на їх основі принципи і правила стають також вихідними положеннями для організації практичної діяльності. Дослідження складного й імовірного процесу формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями потребує виявлення закономірностей і принципів, які дозволяють пояснити його сутність та забезпечують його цілісність.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема закономірностей, тенденцій і принципів у педагогіці дотепер залишається однією з найбільш складних, незважаючи на підвищений інтерес науковців до неї впродовж тривалого часу. Уявлення про загальнопедагогічні закони, закономірності й принципи навчання сформувалося завдяки ґрунтовним дослідженням видатних вчених Ю. Бабанського, Ш. Ганеліна, В. Гершунського, С. Гончаренка, М. Данілова, В. Загвязінського, В. Краєвського, В. Кушніра, І. Лернера, М. Скаткіна та ін. Вітчизняні вчені С. Вітвицька, В. Галузінський, М. Євтух та ін. визначають закономірності та принципи навчально-виховного процесу у вищій школі. Закономірності й принципи функціонування та розвитку системи післядипломної педагогічної освіти розкриті в дослідженнях В. Бондаря, О. Киричука, С. Крисюка, А. Кузьмінського, В. Олійника, Н. Протасової та ін. Проблема закономірностей і принципів навчання обдарованих учнів початкової школи була предметом дослідження українських і зарубіжних учених – Т. Івченко, О. Коваленко, О. Логінової, О. Толстопятової, А. Хуторського та ін. Проте відкритою залишається проблема закономірностей і принципів формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями.

**Мета статті** – обґрунтувати закономірності й принципи формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями.

Категорія “закономірності” тлумачиться як відносно стійкі й регулярні взаємозв'язки між явищами й об'єктами реальності, що виявляються в процесах зміни та розвитку. У закономірностях закладено вказівку на загальний напрям і конкретні педагогічні орієнтири розробки принципів.

У нашому дослідженні під закономірностями формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями ми будемо розуміти об'єктивні, загальні, необхідні, стійкі зв'язки цього процесу з його зовнішніми та внутрішніми чинниками. До зовнішніх чинників ми відносимо педагогічні й соціальні чинники, які є зовнішніми у відношенні до процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти та впливають на його спрямованість і характер (детермінантні закономірності). До внутрішніх чинників ми відносимо зв'язки і залежності між окремими компонентами та найбільш суттєві особливості всередині процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти (атрибутивні й продуктивні закономірності). З урахуванням цих положень нами було визначено єдину систему закономірностей і принципів формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти. Схарактеризуємо їх.

Згідно з першою детермінантною закономірністю, існує об'єктивний і стійкий вплив державних і громадських інститутів, динамічних соціально-економічних потреб на розвиток освітнього (загального та професійного) потенціалу особистості. Розвиток особистості можна представити як



неперервний процес дискретних змін у її структурі, породжених впливами зовнішнього середовища та внутрішніми протиріччями, які зокрема виникають як відповідь на виклики суспільства [3]. О. Сухомлинська підкреслює, що розвиток особистості як поява в неї якісних змін, новоутворень, нових механізмів та нових структур відбувається за соціокультурної підтримки цих процесів суспільними інституціями, сім'єю, школою, громадськими організаціями, церквою. Виняткове місце в цьому процесі належить освіті – спеціально організованій суспільством системі умов і закладів, де людина розвивається й розгортає різноманітну діяльність [5, с. 15].

Напрямок професійного розвитку багато в чому залежить від тих внутрішніх ресурсів (потенцій), якими володіє людина. Потенціал особистості можна розглядати через біологічну, соціальну або інтелектуальну складову, до того ж кожна наступна складова поглинає за своїм змістом всі попередні, тобто інтелектуальний потенціал є більш загальним у відношенні до соціального й біологічного.

Другою детермінантною закономірністю є *вплив економічних потреб суспільства, соціальної диференціації й темпів розвитку науки, освіти та технологій на зміст, методи і форми формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями*. Відповідно до мінливих запитів населення і перспективних завдань розвитку українського суспільства і економіки стає пріоритетним формування гнучкої системи неперервної професійної освіти, що розвиває людський потенціал. Дослідження, проведені О. Антоною, Ю. Клименюк, свідчать, що більшість вчителів не готові враховувати у своїй діяльності обдарування кожної дитини. Результатом неготовності вчителів розглядати в дитині обдарування і допомогти реалізувати їх у практичній діяльності є неспроможність особистості правильно обрати життєвий шлях, що врешті-решт негативно позначається на науковому та інтелектуальному потенціалі держави загалом, на рівні її економічного та соціального розвитку. Адже обдарований учень починається з обдарованого вчителя (інтелект загострюється інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю) [1, с. 337]. Отже, формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями неможливе без поширення в системі неперервної педагогічної освіти методів, технологій, форм організації підготовки, характерних для професійної діяльності вчителів з обдарованими дітьми.

Формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти пов'язане з інноваційною культурою вчителів, що володіють крім професіоналізму і компетентності ще такими рисами, як постійна орієнтація на навчання, саморозвиток, легкість у сприйнятті змін і подоланні інертності. При цьому найважливішою складовою системи неперервного підвищення кваліфікації вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями є інноваційні освітні програми й технології. Реалізація інноваційних педагогічних і інформаційних технологій, інтерактивних методів навчання уможливілює

зміну ролі вчителя в напрямі проактивності, дозволяє зробити його ініціатором самостійної творчої роботи з обдарованими учнями.

Обґрунтування першої атрибутивної закономірності щодо *обумовленості ефективності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями наступністю неперервної педагогічної підготовки* детерміноване концептуальною ідеєю переходу до нової освітньої парадигми неперервної освіти і стратегією становлення нової моделі вітчизняної освіти у зв'язку з викликами цивілізації й формуванням нових освітніх потреб людини.

В. Кремень зазначає, що ми є свідками входження людства в нову сучасність, в епоху оновлення світу, в якому невпинно розширюються взаємозв'язки і взаємозалежність індивідів, держав, націй, інтенсивно формується планетарний інформаційний простір, трансконтинентальний ринок капіталів, робочої сили, активізується техногенний вплив на природне середовище, ускладнюються етнічні й міжконфесійні зв'язки та відносини. Визначальними стали інтелект та освіта, які перетворюють сучасне суспільство на суспільство знань [2].

Відповідно, освіта, що сформувалася в умовах індустріального суспільства як "освіта на все життя", суперечить реаліям постіндустріального суспільства і вимагає модернізації щодо "освіти впродовж усього життя". Модернізація освіти спрямована "не тільки на оновлення змісту, форм і методів освітньої діяльності, а й торкається самого розуміння сучасної освіти як *неперервної*, спрямованої на формування творчої особистості глобального інформаційного суспільства XXI століття, здатної до саморозвитку та навчання впродовж життя" [4, с. 75].

Загальноосвітова тенденція переходу від дискретно-ступеневих форм освіти до цілісної системи неперервної освіти обумовлює актуальність проблеми наступності як прояву систематичності й послідовності здійснення узгодженості багаторівневих освітніх програм і як умови структурування системи неперервної освіти. Тому ця закономірність втілюється в принципі наступності, який обґрунтовано нами в окремій науковій публікації [8].

Друга атрибутивна закономірність полягає в *обумовленості ефективності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями рівнем професійно-особистісного розвитку вчителів як суб'єктів професійної діяльності*.

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що з метою подолання кризи освітньої парадигми, яка найбільш повно відчувається в освіті дорослих, необхідно переглянути роль зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку людини як суб'єкта (В. Беляков, А. Брушлинський, В. Серіков, Г. Сухобська, В. Петровський та ін.).

Проблема, здебільшого, полягає в тому, що сформований тип мислення, поведінки та діяльності суб'єкта значною мірою залишається на позиції, яку психологи називають "позицією зовнішнього контролю", філософи і педагоги – "недостатньо суб'єктною", практики – "виконавською" (М. Хайдеггер, С. Рубінштейн, Є. Бондаревська,

О. Бодальов, І. Ісаєв, Є. Ільєнков та ін.). Ці характеристики підкреслюють у відносинах людини з навколишнім світом завищену значущість зовнішніх факторів і незначну роль внутрішніх. У зв'язку з цим відповідальність суб'єкта за самого себе (прийняття життєво важливих рішень і контроль за їх виконанням) перекладається в зовнішнє середовище.

Виходячи з того, що в сучасних педагогічних дослідженнях навчання розглядається як механізм цілеспрямованого педагогічного управління процесом суб'єктного перетворення студентів, загальним принципом педагогічного управління має стати перехід зі споглядальної та виконавської позиції на позицію активного суб'єкта діяльності [6, с. 23]. Це стає можливим за умови реалізації принципу *суб'єктності*, за якого становлення суб'єктності педагогів являє собою процес і результат зростання їхньої самоорганізації, самоствердження і самореалізації в процесі неперервної педагогічної освіти, а «навчальний процес розглядається як засіб і умова суб'єктного перетворення його учасників у єдиному просторі взаємодії» [там само]. Принцип суб'єктності як методологічний принцип формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями обґрунтовано нами в окремій науковій публікації [7].

Продуктивна закономірність: *обумовленість ефективності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти відповідністю конструювання змісту означеної роботи згідно принципів розробки змісту освіти.*

Зміст освіти є проблемним полем філософії освіти. Філософські концепції освіти, що співіснують, конкурують і змінюють одна одну, базуються на певних когнітивних патернах освіти. Когнітивні патерни – це моделі пізнання дійсності і у більш широкому значенні моделі знання і мислення, певний набір правил і критеріїв.

В освітньому закладі зміст освіти – це зміст діяльності суб'єктів освітнього процесу, він конкретизується в навчальному плані освітньої установи. Зміст кожної дисципліни навчального плану конкретизується в освітніх програмах, кожна освітня програма змістовно знаходить своє відображення в підручниках і навчальних посібниках. Є кілька способів конструювання і структурування змісту освіти, які на практиці визначають способи розробки освітньої програми (Ч. Куписевич, В. Оконь): лінійна побудова навчального матеріалу, концентричний, спіралевидний, модульний.

Під час конструювання змісту освітніх програм необхідно враховувати, що розвиток сучасної освіти вимагає від вчителя зміни своєї позиції, осмислення й розуміння нових ролей і функцій професійно-педагогічної діяльності, оволодіння професійними компетенціями.

Друга продуктивна закономірність визначена нами як *обумовленість ефективності процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями спрямованістю до неперервного професійного й особистісного самовдосконалення та саморозвитку*. Ця закономірність логічно завершує ряд основних закономірностей формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі

неперервної педагогічної освіти, оскільки, по-перше, суспільний розвиток на сучасному етапі характеризується надзвичайно складними процесами, що актуалізує проблему формування готовності до неперервної освіти і самоосвіти; по-друге, однією із цілей будь-якого навчання є створення умов для подальшого загального і професійного саморозвитку і самовдосконалення, по-третє, самовдосконалення є сполучною ланкою всіх підсистем, що забезпечує неперервність освіти.

**Висновки.** Отже, виокремлені нами детермінантні закономірності розкривають причинно-наслідкові зв'язки процесу формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями з зовнішніми чинниками, що безпосередньо впливають і є об'єктивно існуючими й необхідними. Атрибутивні закономірності розкривають внутрішні характерні особливості й властивості досліджуваного процесу. Продуктивні закономірності (закономірності ефективності) визначають ті фактори, які впливають на його ефективність. Таке розуміння закономірностей і принципів формування готовності вчителів початкової школи в системі неперервної педагогічної освіти до роботи з обдарованими учнями: а) розкриває його практичну сутність; б) визначає вимоги до ефективного здійснення; в) обумовлює вибір методів і засобів; г) характеризує результат.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Виявлені закономірності дозволяють нам розробити науково-методичну систему формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в умовах неперервної педагогічної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [моногр.] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.
2. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. / В. Г. Кремень. – К. : Грамота. – 2007. – 576 с.
3. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія / С. О. Сисоєва. – К. : ТОВ Виробниче підприємство "Едельвейс", 2014. – 404 с.
4. Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України – К. : ВД ЕКМО, 2011. – 368 с.
5. Сухомлинська О. В. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія : вісник АПН України. Наук.-теорет. та інформаційний журнал / Академія педагогічних наук України. – Київ, 2008. – № 2. – С. 15.
6. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посібник. – Х. : Колегіум, 2013. – С. 23.
7. Ушмарова В. В. Суб'єктність як методологічний принцип формування готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями / В. Ушмарова, О. Каданер // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – В 1. – С. 361 – 369.
8. Ушмарова В. В. Наступність як принцип формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної освіти / В. В. Ушмарова // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки Нац. акад. пед. наук України, Хмельницьк. гуманіт.-пед. акад. – Хмельницький: ХГПА, 2015. – Вип. 19. – С.187-191.

#### Анотація

У статті визначено єдину систему закономірностей (детермінантні, атрибутивні, продуктивні) і принципів процесу формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти, які дозволяють пояснити його

сутність та забезпечують його цілісність.

**Ключові слова:** закономірності, принципи, неперервна педагогічна освіта, суб'єктність, наступність, самовдосконалення, обдаровані учні, вчитель початкової школи.

#### **Анотація**

В статті определена единая система закономерностей (детерминантные, атрибутивные, продуктивные) и принципов процесса формирования готовности учителей начальной школы к работе с одаренными учащимися в системе непрерывного педагогического образования, которые позволяют объяснить его сущность и обеспечивают его целостность.

#### **Summary**

The unified system of regular phenomena (determinant, attribute, productive) and the principles of the process of formation of readiness of primary school teachers to work with gifted pupils in the system of continuous pedagogical education that permit to explain its nature and ensure its integrity has been defined in the article.

**Key words** : regular phenomena, principles, continuous pedagogical education, subjectivity, succession, self-improvement, gifted pupils, primary school teacher.

**УДК 37.034:159.955.0**

**О. А. Халабузар,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

### **ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ**

Розвиток науки і освіти є невід'ємною умовою підвищення конкурентоспроможності економічної системи, способом зайняти гідне місце на регіональному та світовому рівнях, зміцнити державність і розвивати національні інтереси, розширити форми інтеграції в світову освітню систему. Як стратегічний ресурс розвитку країни і суспільства це передбачає реорганізацію змістовної і процесуальної сторін вищої освіти. Забезпечення якості вищої освіти визначено як пріоритетна мета в стратегічних документах розвитку системи освіти. І завданням освітан, можливо, є саме роз'яснення майбутнім фахівцям складностей системи, у якій ми розвиваємося, її конструктивних можливостей, що є потенційними за допомогою синергетичного підходу. Виходячи з цього, **метою** нашого дослідження обрано розкриття можливостей синергетичного підходу в освітньому процесі. **Об'єктом** визначено формування особистості майбутніх фахівців у системі вищої професійної підготовки. **Предметом** є особливості застосування синергетичного підходу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури з проблем фахової підготовки майбутніх лінгвістів засвідчує, що різні аспекти досліджуваної проблеми знайшли своє відображення в таких напрямках наукової думки: методологічні засади дослідження професійної педагогічної підготовки фахівців (О. Абдулліна, А. Акімов, Ю. Бабанський, І. Зязюн, С. Сисоєва, В. Сластьонін, та ін.); сутність феномену педагогічної культури (Є. Бондаревська, В. Гриньова, І. Ісаєв); загальнонотеоретичні основи розвитку

мислення суб'єкта діяльності (О. Брушлинський, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Н. Менчинська, С. Рубінштейн та ін.); психолого-педагогічні умови формування та розвитку логічного мислення особистості лінгвістів (Г. Лаврешина, Н. Тализіна, О. Федоренко); формування і розвиток педагогічного мислення майбутнього вчителя-мовника (В. Лозова, М. Месрович, А. Павленко, В. Паламарчук, В. Сухомлинський та ін.). Серед апологетів нового міждисциплінарного наукового напрямку, що намагається розкрити особливості застосування синергетики у педагогічному процесі, слід зазначити А. Пуанкаре, Л. Фон Берталанфі, Л. Онзагера, М. Ейгена, Р. Тома, Є. Князева та С. Курдюмова. Згідно з дослідженнями науковців, можна зробити висновок, що процес формування особистості вчителя має забезпечувати здатність майбутнього фахівця глибоко усвідомлювати логіку засвоєного матеріалу, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки вивчених явищ, застосовувати операції критичного мислення, логічні прийоми і методи наукового мислення, вміння абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки. Здатність до застосування здобутих знань та вмінь у подальшій професійній діяльності відбувається за умови узгодженого поєднання організаційних форм, методів та засобів професійної підготовки майбутнього вчителя-мовника, зокрема лекційних і семінарсько-практичних занять, диспутів, конференцій тощо, активних методів навчання (проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція з запланованими помилками, лекція-прес-конференція та ін), комплексу різноманітних засобів навчання (мультимедіа, комп'ютер, навчальні посібники, спеціальні дидактичні матеріали). У сучасних умовах необхідно пам'ятати, що з кожним днем діяльність педагогічних кадрів сповнюється новим змістом, а це вимагає реконструкції у підготовці лінгвіста, особливо його педагогічної підготовки, що має озброїти студентів знаннями, розвинути їхнє професійне мислення, сформувати педагогічні навички, виховати майбутнього вчителя як активну творчу особистість. Задовольнити потреби суспільства та школи може тільки соціально активний, професійно підготовлений фахівець з новаторським, творчим підходом до розв'язання завдань навчання та виховання. Професійна підготовка особистості вчителя залежить також від розуміння того, що вона існує не тільки як процес, але й як виховна система, що його породжує.

Ефективне вирішення цих завдань залежить від якісно нового підходу до організації педагогічного процесу в системі вищої освіти країни. У загальноприйнятому розумінні слово "підхід" означає сукупність прийомів, способів, що застосовуються для впливу на стан, на перебіг подій. У якості ж загальнонаукової категорії це слово має два значення: у першому – підхід розглядається як якийсь базовий принцип, позиція, основне положення або переконання, що становить основу дослідницької діяльності; у другому – як напрям вивчення об'єкта (предмета) дослідження. У зв'язку з цим наукою в структурі підходу виділяють два рівні: концептуально-теоретичний; процесуально-діяльнісний.

У контексті організації освіти можна виділити такі методологічні підходи, які часто застосовуються на практиці:

- системний – урахування тісного взаємозв'язку з поняттям цілісності, структури, зв'язку, елемента, відносини, підсистеми;

- особистісно-орієнтований – урахування особливостей кожної особистості в процесі її вільного розвитку;
- особистісно-діяльнісний – створення умов для виникнення особливої позиції у студента щодо знань;
- рефлексивний – переосмислення і перебудова суб'єктом змісту свого досвіду;
- діалогічний – стимулювання розкриття творчого потенціалу і забезпечення формування особистісної самостійності, відповідальності;
- творчий – розвиток здібностей, необхідних для успішного просування до мети, поставленої самою людиною;
- компетентнісний – спрямований на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, що забезпечують успішне функціонування педагога (керівника) в ключових сферах життєдіяльності в інтересах як його самого, так і суспільства, держави;
- аксіологічний, який предметом розглядає розвиток культури відносин особистості;
- акмеологічний – цілісний розвиток людини, тобто рух до свого «акме» (вершини), прояв феномена професійної зрілості, яка спирається на професійну компетентність, педагогічну майстерність і гуманістичну спрямованість особистості, стійку мотивацію до самовдосконалення;
- андрагогічний – припускає встановлення особливого клімату, сприятливого для навчання дорослих; визначення спрямованості навчання; розробка планів (проектів) навчальної діяльності – і все це обов'язково з участю самого студента; здійснення навчальної діяльності, оцінювання. Але слід зауважити, що ми, в першу чергу, повинні уявляти систему освіти як відкриту систему, здатну до самоорганізації, яка розвивається на основі своїх можливостей, ресурсів навколишнього середовища та забезпечує умови для самовизначення і саморозвитку майбутніх учителів.

Синергетичний підхід у формуванні особистості лінгвіста в контексті фахової підготовки розкриває особливу роль особистості, яка імплементується у більш складні системи та стає спроможною впливати безпосередньо на процес еволюції явищ, виводити їх на передбачуваний майбутній стан.

Синергетика перекладається як «енергія сумісної дії» (грецькою «син» – «со-», «сумісно» та «ергос» – «дія»), була визначена професором Г. Хакеном як міждисциплінарний напрям, що досліджує системи, до складу яких входять певні підсистеми, та розкриває спосіб їх взаємодії, що призводить до утворення просторових, часових або просторово-часових структур у макроскопічному масштабі. Синергетика, як відомо, є постнеокласичною парадигмою наукового знання та в педагогічному розумінні означена наука допомагає побачити явище зсередини, проаналізувати його, з точки зору особистості, що досягатиме його та зробити спробу передбачити потенційний перебіг подій щодо цього явища та його компонентів [5]. Дослідники вбачають її роль у якості нової парадигми у соціальних та гуманітарних науках на ґрунті кооперації фундаментальних наук та їхніх методів. Отже, синергетика є новою наукою, що вивчає способи організації складних систем та потенційну

самоорганізацію. Зростання популярності синергетики пояснюється тим, що вона стає мовою міждисциплінарної комунікації для педагогів, психологів, математиків, кібернетиків. І. Рогожин, вивчаючи підструктури, що виникають довільно під час повільної зміни параметрів структури основної системи, називає їх дисипативними структурами. З синергетики може народитися нова філософська парадигма в освіті, яка підкреслюватиме, що необхідно вивчати нелінійний світ викладача-студента. Тоді навіть під час складної педагогічної ситуації стане можливим розробка конкретної моделі вирішення та подальша побудова для неї відповідних умов та структур, що сприятиме потенцій до еволюції в майбутньому. З точки зору синергетики під час кризи (завдання, що потребує вирішення) можуть виникати різні рішення, наприклад, може змінитися якість нелінійності, адже більш складне середовище має більш складну нелінійність. У випадку зростання не лінійності у фазовому переході суспільство здійснює стрибок, тобто з'являється можливість зв'язку з майбутнім через інваріантність шляхів вирішення. Якщо застосувати принципи синергетики до педагогічної взаємодії, можна дійти висновку, що розгляд педагогічної ситуації в спектрі багатьох потенційних варіантів вирішення сприятиме взаємозбагаченню як педагога, такі майбутнього лінгвіста. За умови певної організації середовища стає можливим об'єднання різних структур (викладач, студент), що належатимуть до різних стадій розробки проблеми (еволюція педагогічних технологій), але зможуть розвиватися та підтримувати одна одну (процес рефлексивних дій студента, процес рефлексії викладача, процес власне вирішення створеної ситуації). Актуалізована філософська синергетична парадигма в освіті корелюється з утворенням нового світогляду майбутнього лінгвіста у контексті ноосферної філософії [3].

Саме синергетичний підхід у формуванні логічного мислення майбутніх лінгвістів сприяє аналізу “неочікуваних” явищ, що, звісно, є такими лишень на перший погляд (адже будь-яка якісна зміна провокує відчуття спонтанності). При більш детальному аналізі виявляється, що “чинником” “неочікуваного” є нестійкість. Аналіз, що розкриває чинник неочікуваного явища (якісна зміна мислення, мотивації, рефлексивної позиції щодо формування особистості лінгвіста), забезпечує синергетичний підхід. У процесі становлення та вдосконалення логічного мислення майбутнього лінгвіста його особистість-система переходить у новий стан (попередній стан втрачає актуальність та стійкість) під впливом варіативної технології, спрямованої на оволодіння складовими утворення. Під час опису переходу особистості з певного стану в інший не всі параметри стану мають однакоє значення, тобто певні параметри стану (швидкі змінні) можна виразити через інші (повільні змінні), які визначають параметрами порядку, у результаті чого кількість незалежних змінних зменшується. На відміну від наук, що виникають на межі двох дисциплін, коли одна може надавати новій науці предмет, а інша — методи дослідження, синергетика спирається на методи, що однаково можуть застосовуватися до різноманітних предметних аспектів, та вивчає складні (“багатокомпонентні”) системи опосередковано стосовно їхньої сутності.

Спочатку в науці явище самоорганізації розглядалося в рамках кібернетичного підходу (У. Ешбі). Однак у кібернетичних дослідженнях не



зверталася увага на конкретні механізми, що відбуваються при самоорганізації явищ. Значущими тут були тільки стійкі зв'язки, але при цьому не аналізувалася конкретна природа цієї стійкості. Пояснюється це тим, що при кібернетичному підході акцент робиться на процеси зовнішнього управління й обміну інформацією.

У зв'язку з цим однією з основних цілей сучасної освіти є формування культури самоорганізації паралельно з інтелектуальною, інформаційною, дослідницькою (навчитися вчитися). Ідея самоорганізації є ключовим моментом синергетичного підходу методології науки в цілому, методології освіти зокрема.

Традиційний підхід має на увазі вивчення світу, акцент робиться на замкнених системах, особливу увагу зосереджено на стійкості та однорідності. Ці засади характеризують парадигмальний базис і спосіб підходу до вивчення природних процесів традиційної науки. Синергетичний підхід акцентує увагу вчених на відкритих системах, невпорядкованості, нестійкості, на існуванні та функціонуванні нелінійних відносин.

Цілком природним є концентрація вчених-педагогів, викладачів і вчителів на синергетичному світорозумінні, на прагненні перенести його поняття і положення безпосередньо в педагогічну діяльність. Потенціал синергетики може бути на розкритий на різних рівнях, адже кожен структурний елемент педагогічної системи (студент, педагог, студентська група) є відкритою інформаційною системою. Тому сучасна педагогіка спирається на наукові методи пізнання та керування складним об'єктом. Синергетичний підхід є розвитком системно-функціональних методів, застосовуваних у педагогіці. Результати синергетичного аналізу деяких питань педагогіки включає: цілі і структури освіти; нову парадигму вибору змісту навчання; нові технології навчання як інтенсифікації обміну інформацією; синергетичну сутність педагогічного управління самостійної роботи студентів.

Зараз у теорії педагогіки з'явилося досить багато праць, у яких застосовні методи синергетики. Наприклад, В. Віненко вважає, що в педагогічній практиці настав час використання ідеології синергетики, в основі якої лежить процес самоорганізації, чергування хаосу і порядку; вона є універсальним принципом світоустрою, характерним для систем самого загального вигляду" [5].

Т. Назарова і В. Шаповаленко, застерігаючи від буквального перенесення методів синергетики в педагогіку, вважають: "Незаперечно лише те, що при домінуванні нелінійних станів управління системою втрачається". Їхня думка про те, що «мета синергетичного підходу в галузі освіти полягає в глибокому осмисленні педагогічної спадщини як творчого синергетичного процесу і виключає механістичне його тлумачення" [6], дуже близька до нашого розуміння.

Е. Князева і С. Курдюмов надають використанню ідей синергетики велике значення при розгляді самоорганізації творчого мислення. Вони вважають, що "синергетичний підхід" в освіті реалізується під час заповнення відсутніх ланок, створенні цілісного образу.

Синергетика розглядає людину як складний організм, здатний до розвитку. Цей організм у ситуації системно-цілісної єдності дозволяє в

системі освіти інтерпретувати і реалізувати такі принципи методології: нелінійний стиль мислення; неоднозначність теоретичних засад, концептуальний і методологічний плюралізм, одночасне існування логічного й образно – інтуїтивного, раціонального та ірраціонального способів мислення;- детермінація хаосу як необхідного творчого моменту, що здатен самостійно організовуватися.

Методологія синергетики допоможе принципово змінити трактування процесу освіти, створити нелінійну ситуацію відкритого діалогу, прямого і зворотнього зв'язку, допоможе повернутися до фундаментальної освіти, що надає цілісне бачення природи, людини і суспільства в контексті міждисциплінарного діалогу.

**Перспективи подальших досліджень.** У якості перспективи подальших досліджень ми зосереджуватимемо увагу на визначенні певних аспектів актуалізації та генералізації навчальних матеріалів з синергетичним змістом, що мають створювати необхідні умови для гуманітаризації сучасної освіти майбутнього лінгвіста.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Абасов З. Инновация в образовании и синергетика / З. Абасов // Almamater. – 2007. – № 4. – С. 3–12.
2. Абдыкаримов Б. Синергетическая концепция образования для устойчивого развития / Б. Абдыкаримов // Вестн. высш. шк. (Almamater). – 2005. – № 11. – С. 56–57.
3. Виненко В. Г. Последипломное образование педагога в свете постнеклассической науки / В. Г. Виненко // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 73–79.
4. Виненко В. Г. Синергетика в школе / В. Г. Виненко // Педагогика, 1997. – № 2. – С. 55–60.
5. Гапонцев В. Л. Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественнонаучного образования / В. Л. Гапонцев // Образование и наука. Изв. УрО РАО. – 2004. – № 6(30).

#### **Анотація**

Стаття присвячена актуальним питанням сучасної фахової підготовки майбутніх філологів. Визначено мету та завдання їх фахової підготовки. Підкреслено роль та значення застосування принципів синергетики у сучасному освітньому процесі, орієнтованому на формування особистості майбутнього вчителя.

**Ключові слова:** фахової підготовка, принципи синергетики, освітній процес.

#### **Аннотация**

Статья посвящена актуальным вопросам современной профессиональной подготовки будущих учителей. Определена цель и задания профессиональной подготовки лингвистов. Подчеркнута роль и значение внедрения принципов синергетики в современном образовательном процессе, ориентированном на формирование личности будущего учителя.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, принципы синергетики, образовательный процесс.

#### **Summary**

The article is devoted to topical issues of modern professional training of future teachers. Determine the purpose of the job and training linguists. The role and importance of the implementation of the principles of synergy in the modern educational process focused on the formation of the person of the future teacher.

**Key words:** vocational training, the principles of synergy, the educational process.

**О. М. Царик,**  
кандидат філологічних наук, доцент  
(Тернопільський національний  
економічний університет)

## **КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАХІДНИХ ОБЛАСТЕЙ УКРАЇНИ ПОЧАТКУ ХХ СТ.**

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства посилюється увага до історичної спадщини, усвідомлюється необхідність збереження культури як важливого чинника виховання. Цілісність традицій, духовних цінностей уможливорює розуміння закономірностей розвитку освіти. Розвиток мовної освіти вважається одним із важливих питань формування культури, у зв'язку з цим перед освітою постає складне завдання підготовки всебічно розвинутої особистості, людини високої культури й ерудиції, що досконало володіє всім багатством виражальних засобів мови. У цьому контексті становлення мовної особистості є одним із нагальних питань.

Актуальним для нашого дослідження залишається вивчення основних закономірностей розвитку культури писемного мовлення в історичній ретроспективі, зокрема період початку ХХ ст., коли майже на всій території України навчання здійснювалося польською, латинською, російською чи німецькою мовами.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Огляд досліджень та публікацій дозволяє виявити, що період початку ХХ століття найбільш видатний у становленні мовної освіти. У вітчизняних школах вивчали українську, російську мови, на Західній Україні – польську, німецьку та угорську мови. Досліджували проблему мовної освіти початку ХХ ст. М. Пентиліук, О. Мироліубов, І. Грузинська, Л. Щерба, В. Вихрущ, Г. Рогова, Н. Верещагіна, І. Рахманов, О. Москальська, О. Бігич, Д. Багалій, А. Кирда, В. Карпова, А. Красуля, Н. Борисова, Т. Литньова та ін.

**Метою статті** є дослідження особливостей розвитку мовної освіти та культури писемного мовлення учнів у навчальних закладах західних областей України початку ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Для мовної освіти важливо брати до уваги психологічні особливості процесу викладання, зокрема зважати на різні способи сприймання та запам'ятовування мовних засобів і граматичних правил. Психологи виокремлюють у своїх дослідженнях три основних види пам'яті: зорову, слухову та кінестетичну (С. Рубінштейн, Ю. Трофімов, А. Петровський). Американський учений Г. Рейнерт писав про чотири основних види пам'яті: зорову, слухову, кінестетичну та образну, на які потрібно зважати при виборі методів та засобів навчання. Для виявлення основних видів пам'яті у суб'єктів навчання учені пропонують використовувати методика для вивчення образної, зорової, слухової та кінестетичної пам'яті, що дає можливість виявити обсяг та рівні розвитку пам'яті, що особливо важливо для вибору методів та

засобів навчання при вивченні іноземної мови [1, с.51].

Далі розглянемо процес розвитку культури мовлення учнів у навчальних закладах західних областей України початку ХХ ст. Особливістю цього етапу стало визначення необхідності розробки якісно нових методів вивчення іноземної мови шляхом поєднання практичного та теоретичного вивчення навчального матеріалу, формування гуманістичних принципів педагогічного процесу, збільшення ролі нових мов у навчальних програмах гімназій та університетів. Зміна основних принципів мовної освіти призвела до зменшення кількості годин на вивчення стародавніх мов та до акцентування ролі нових мов [3, с.7].

Дидактична література рясніє теоретичними розробками, що презентують безпосередній та активний методи навчання. Я. Якубець зауважує, що в методичній літературі початку ХХ ст. незначна частина матеріалу корисна для практичного застосування в процесі роботи в школі [7, с.6]. Серед методичної літератури для викладання іноземних мов він радить надавати перевагу тим посібникам, які не були б шаблоном для проведення уроків у школі, а залишали б місце для “творчості та помисливості учителя”. Користуючись методичними вказівками, учитель може провести урок цікавіше та краще, але в жодному випадку не можна вчити на нижчому науково-педагогічному рівні, варто остерігатися застарілої рутини та недосконалих експериментів. Автор цитує Карла Заґаєвського: “Гірше, коли невправний учитель хворіє на оригінальність і послуговується своєю власною методикою. Бо те, що учень, а також нефаховий спостерігач вважають свободою, похваленням уроку, те насправді є містерійною грою, укладеною, вивченою та відтвореною планово та вправно. Так як актор не імпровізує і гра тим вільніша, чим краще він запам’ятав роль, так само і учитель мусить дослівно знати урок і всю свою майстерність вкласти лише у цільове відтворення” [7, с.7-8].

Далі розглянемо принципи безпосереднього навчання, що стосувалися викладання мов у школах західних областей України на початку ХХ ст.

– Метою навчання було володіння іноземною мовою, що передбачало розуміння мови в усній та писемній формі, а також усне та писемне мовлення іноземною мовою.

– Навчання починається із звуку, сприймання мови на слух спонукає учня до мовлення спершу як наслідування, пізніше як творчий процес, причому синтаксичною одиницею концентрації уваги виступає ціле речення із притаманними цій мові наголосами, ритмом та мелодикою речення, але в жодному разі не окреме слово. Форма навчання – безперервне спілкування.

– Процес навчання іноземної мови передбачає етапність: а) попереднє мовлення (учитель як приклад), б) спільне мовлення (співпраця учителя з учнем), в) наслідування учнем учителя окремо та хором; г) самостійне мовлення.

– Необхідний для життя ресурс виразів учень засвоює не шляхом заучування окремих слів, а в контексті речення.

– Навчання відбувається із використанням предметів, жестів,

ілюстрацій предметів, моделей, рисунків, а рідну мову варто використовувати лише тоді, коли вона конче необхідна для процесу розуміння.

– Для правильного навчання іноземної мови особливо корисне наукове приладдя, що зібране в окремих кабінетах, а навіть окремі класи, призначені винятково для вивчення іноземних мов.

– Мовний матеріал спершу повинен стосуватися близьких дитині та конкретних тем (клас, дім, село, місто, чотири пори року, ремесло, торгівля, засоби комунікації), а пізніше абстрактних (краєзнавчі теми, прояви духовної культури народу). Мовний матеріал зростає у формі концентричного поля, а обов'язок учителя полягає в збільшенні та запам'ятовуванні активного словникового запасу шляхом виконання учнями спеціальних вправ та повторювання.

– Переклад із іноземної мови на рідну та з рідної на іноземну може застосовуватися рідко, а власне лише там, де необхідно звернути увагу на істотні відмінності між іноземною та рідною мовами. Граматика використовується як допоміжний аспект для розуміння мови, а на початку вивчення іноземної мови граматику вивчають лише принагідно.

– Учень пише тільки те, що попередньо опанував уже на слух.

– У навчанні іноземної мови необхідно зважати на різні психічні функції, спонукаючи їх до діяльності та самостійної праці: учень повинен чути, бачити, виконувати різні види діяльності, говорити, писати, комбінувати, творити. Учитель не говорить, не запитує, не виправляє там, де це самостійно може зробити учень. До дидактичної активності належали: учнівські запитання, діалогізування змісту тексту, драматизація оповідань, самостійне виправлення помилок в усному та писемному мовленні учнями.

– Навчання повинно бути організоване таким чином, щоб кожен учень зокрема, так і весь клас були одночасно зайняті. Робота під керівництвом учителя, відповіді, спів та декламація хором вважалися методами колективної співпраці.

– Веселий та радісний настрій підтримує бадьорість молодого розуму, доброзичливість учителя до учнів сприяє розвитку їхніх здібностей зі спрямуванням на позитивний результат [7, с.9-11].

Позитивний результат заняття з іноземної мови вимагає належної дидактичної підготовки вчителя, зокрема навчального приладдя (предметів, картин), обдумування плану опрацювання уроку, детальне знання змісту, щоб можна було обходитися без підручника. До принципів моментів належать: мета уроку, вступ, опрацювання нового матеріалу, аналіз, синтез, поглиблення та повторення матеріалу, домашнє завдання.

Мета заняття включає в себе матеріальний, формальний та виховний аспект. Матеріальний аспект мети містить розуміння предмета, зміст теми подається на початку заняття для зацікавленості та зосередження уваги учнів. Формальна мета передбачає вправи для розвитку розумових здібностей у процесі опрацювання матеріалу. Виховний аспект спрямовується на почуття та волонтаризм молоді.

У вступній частині заняття учнів потрібно підготувати до роботи, пригадати матеріал попереднього заняття, щоб було простіше поєднати нові знання із уже засвоєними.

Опрацювання нового матеріалу – основна діяльність на занятті, завдання якої полягає у творчій асиміляції нового матеріалу та розвитку мислення. Учитель при поданні нового лексичного матеріалу використовує демонстрацію предметів або їх ілюстрації.

Аналіз, проведений у формі розмови, завершує розбір поданого розумового комплексу та розкладає його на комунікативні одиниці, що передаються у формі речень різних типів. Синтез використовується на занятті з вивчення іноземної мови для поєднання розкладених частин у нове ціле у формі переказу або в формі опису. Ознайомлювальне читання на цьому етапі допоможе з'ясувати деталі, що потребують пояснення. На етапі поглиблення матеріалу даються пояснення фонетичних, лексичних, орфографічних явищ. Далі беруться до уваги естетичні, етичні та ідейні аспекти. Читання з метою синтезу дає можливість ще раз охопити цю тему із урахуванням усіх важливих деталей, що були розглянуті в процесі опрацювання матеріалу.

Підсумкове повторення як синтез дає змогу побачити, на якому рівні учень засвоїв матеріал. Проте повторення не повинне бути механічним репродуктивним відтворенням, а логічним узагальненням та систематизацією найважливіших явищ, що підтверджує вміння учня творчо та розумно застосувати вивчений матеріал. Тут варто також запроваджувати міжпредметні зв'язки.

Домашні вправи, які задаються наприкінці кожного заняття, дають учневі можливість набути відповідної компетенції, зокрема в експресії в писемній формі, вдосконалюючи роботу на заняттях у школі, що спрямовуються здебільшого на усну експресію. Робота учня вдома полягає в ґрунтовному повторенні опрацьованого в школі матеріалу, оскільки лише так можна досягти необхідних навичок та вмінь. Якщо учень не працює в цьому напрямку, то його знання та ефективність роботи на наступному занятті будуть меншими. Часто учні сподіваються на те, що розуміння матеріалу уроку достатньо для належного засвоєння матеріалу, проте лише в поєднанні із виконанням домашньої роботи можна досягти бажаних результатів. Особливу увагу варто звертати на коректне та вільне читання, вміння переказувати зміст тексту своїми словами, відповідати на запитання, що містяться в підручнику. Засвоєння нових лексичних одиниць та нових мовних засобів потребує теж роботи вдома.

Заняття з повторення вивченого матеріалу відбувається при закритих підручниках, головна мета такого заняття, як зазначає Я. Якубець, полягає в перевірці рівня засвоєння теми попереднього заняття та розвитку відповідних психофізіологічних функцій. Перевірку домашнього завдання варто проводити у формі фронтального опитування, виправлення в письмових завданнях у зошитах учні можуть робити самостійно, так як на початковому етапі вивчення іноземної мови вони виконують однакові завдання. Індивідуалізацію тематики домашніх

завдань застосовують на наступних етапах [7, с.84].

Опитування важливих, дотичних до наступної теми аспектів не повинно відбуватися у формі механічного репродуктивного відтворення змісту вивченої теми. З цією метою варто підбирати відповідні вправи для розвитку мовлення, пересвідчитися, чи учні добре засвоїли фонетичні, орфографічні та мовні явища. Важливим дидактичним завданням для вчителя є організація процесу роботи таким чином, щоб учні проявляли ініціативу та, виконуючи завдання, активно співпрацювали в групах та парами. У часовому співвідношенні на повторення припадає незначна частина уроку (10-15 хв.), найбільшу частину заняття потрібно присвятити опрацюванню змісту нового матеріалу (30-35 хв.), а решта часу припадає на повторення, підведення підсумків та подання домашнього завдання. Учитель повинен урахувати, що виконання обов'язкового домашнього завдання може займати 15-20 хвилин, оскільки учні опановують також і інші предмети. Такий розподіл часу носить рекомендаційний характер, учитель не змушений на кожному занятті дотримуватися цих вказівок, а планувати час на свій розсуд, скеровувати роботу учнів до найбільшої ефективності, – проте в жодному разі не можна переносити основний обсяг роботи на домашнє завдання, щоб потім провадити "екзаменування на занятті" [7, с.85].

Для прикладу спробуємо проаналізувати кілька рекомендаційних зразків проведення уроків з німецької мови. Урок на тему "Класна кімната" розпочинається усним мовленням: учитель подає лексичний матеріал, вказуючи на предмети в класі та повторюючи речення кілька разів. Варто відразу подавати слова в групах, оскільки так найкраще запам'ятовується матеріал.

Далі працюють у формі питання-відповідь, причому кожна відповідь учні повторюють хором. У процесі спілкування учитель використовує різні типи запитань: загальні, спеціальні, запитання із запереченням та ствердно-питальні. Я. Якубець зауважує, що від самого початку вивчення іноземної мови варто тренувати учнів у формі запитань та відповідей, аж до виникнення певного автоматизму. Така форма пов'язується із текстом, розкладеним на речення як одиниці спілкування. Надалі вводяться у процес навчання завдання, що спонукають уяву та асоціативне мислення. Упродовж процесу навчання важливо, щоб учитель наблизив лексичний матеріал підручника до повсякденного життя, особистих стосунків, пережитих емоцій, оточення, використовуючи вивчений на занятті та вже засвоєний лексичний матеріал. У такий спосіб спілкування, пов'язане з текстом, стає ширшим.

Процес розвитку писемного мовлення на заняттях з іноземної мови розпочинається з того, що вчитель записує на дошці попередньо вивчені учнями в усній формі слова в реченнях, звертає увагу учнів на орфограми, написання дифтонгів, позначення на письмі довгих та коротких голосних звуків. Важливо при поясненні граматичного значення артиклів у німецькій мові зауважити, що рід іменника не завжди збігається з родом відповідного іменника у рідній мові.

Позаяк при вивченні мови суб'єкти навчання сприймають та

запам'ятовують лексичний матеріал по-різному – за допомогою слуху, зору, емоцій та рухів, то психологи стверджують, що тільки один із способів сприймання навчального матеріалу домінує. Виявлення способу сприймання навчального матеріалу при вивченні іноземної мови допоможе обрати такі методи та засоби навчання, що будуть ефективно впливати на засвоєння навчального матеріалу. Важливим засобом навчання на початковому етапі вивчення іноземної мови методисти вважають малюнок як унаочнення. Учні пропонують на домашнє завдання зробити малюнки до вивченого на занятті лексичного матеріалу, далі малюнки та картини можуть бути використані для ілюстрації певних мотивів та ситуацій, оскільки на основі власного спостереження в дітей краще розвивається мовлення.

Вивчення теми “Кольори” гармонійно поєднується із граматичною темою “Особові та вказівні займенники”. Іноземна мова повинна засвоюватися учнями як засіб спілкування. Діти краще вивчають мову в процесі зацікавленого спілкування та взаємодії. Ще на початку ХХ ст. методисти враховували психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку та радили використовувати на уроках з іноземної мови відповіді хором. У такий спосіб невпевнені та сором'язливі учні мали можливість тренуватися в мовленні, цей метод теж урізноманітнює процес навчання в школі та дає можливість економити час на уроці. Проте учитель повинен дуже уважно прислуховуватися до вимови, наголосу в словах, граматичних аспектів мовлення. Однак не можна на занятті використовувати лише мовлення хором, індивідуальне опитування доречно задля оцінювання та з'ясування рівня засвоєння навчального матеріалу.

Для вивчення відмінювання дієслів у німецькій мові попри безпосередній метод навчання Я.Якубець радив використовувати метод драматизації (демонстрування дії) [7, с.28]. Із розвитком мовлення учнів та збільшенням кількості лексичних засобів учитель у процесі подачі нового матеріалу повинен час від часу повертатися назад та “видобувати” із підсвідомості учнів пасивний запас слів і за допомогою мовленнєвих вправ активізувати його. Відбувається це у формі дигресії, проте не варто надто багато часу приділяти активізації пасивної лексики, щоб не втратити основної мети заняття.

Формою навчання безпосереднього методу є розмова, але варто уникати односторонності. Одностороння розмова не навчить школяра висловлювати хід думок хоча б у кількох реченнях. З цією метою за аналітичними запитаннями повинен завжди бути синтез, спершу частковий, щодо частини вивченого матеріалу, а далі синтез змісту всієї вивченої теми.

Відтворення діалогів із застосуванням елементів театру на початковому етапі вивчення мови спершу пов'язане з текстом, проте із накопиченням лексичного матеріалу іноземною мовою поступово настає більша самодіяльність, чимраз більший відрив від тексту, зрештою – вільна діалогізація. Основною метою діалогізації методисти вважають вільну імпровізацію в мовленні.

При вивченні теми “Осінь” учитель може використати живу природу



та ілюстрації. За методичними вказівками зміст матеріалу потрібно подавати учням цілісно, без переривання запитаннями, на які може забракнути відповідей, без перекладу невідомих слів, оскільки важливо, щоб учень навчався сприймати на слух та розуміти правильне мовлення іноземною мовою.

Нові слова потрібно вписувати під час орієнтаційного читання тексту, при поясненні використовувати спершу синонімічну, описову, антонімічну лексику іноземною мовою, у випадку незрозуміння пропонувати відповідник рідною мовою, позаяк важливішим є розуміння тексту, аніж консеквентний метод без розуміння змісту. Коротке етимологічне зіставлення допоможе активізувати пасивний лексичний запас. При написанні слів учні побіжно працюють над відмінюванням та правильною вимовою, учитель пояснює лиш те, чого учні не змогли зрозуміти самостійно. Написані на дошці мовні засоби слугуватимуть опорними схемами при синтезі вивченого матеріалу.

Для розвитку мовлення важливо навчити учнів працювати самостійно. Спроби такої роботи розпочинаються на занятті під керівництвом учителя. Дітям пропонують опрацювати текст оповідання за 25 хвилин, потрібно прочитати, знайти в словнику та записати в зошит невідомі слова, далі обміркувати запитання, що відтворюють зміст, та зрештою підготувати короткий переказ оповідання. Завдання вчителя полягає в контролюванні роботи учнів, додатковому поясненні їм завдань, що потребують допомоги. Після закінчення виділеного часу учитель ділить учнів на чотири групи в залежності від обсягу виконаного завдання. У групах діти обговорюють зміст оповідання, складають запитання до тексту. На закінчення один учень виконує синтез своєї частини твору. Закінчується урок читанням вголос та почерговим обговоренням змісту оповідання. Такий вид роботи готує учнів до обов'язкового та позакласного читання творів художньої літератури з іноземної мови, що входять до навчальної програми середньої школи.

**Висновки.** Розвиток мовної освіти та культури писемного мовлення учнів у навчальних закладах західних областей України початку ХХ ст. відбувався поступово, відповідно до змін в системі освіти і загальних підходах до методів навчання. У формуванні системи мовної освіти та культури писемного мовлення учнів на територіях Західної України помітний вплив європейських освітніх традицій, практикувалося поєднання вивчення рідної та іноземних мов. Для навчання у вищій школі вимагалось знання принаймні двох іноземних мов.

Подальший науковий інтерес становлять проблеми підготовки педагогічних кадрів у галузі мовної освіти початку ХХ ст.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арістова Н. О. Вплив індивідуальних відмінностей видів пам'яті на вибір структурних компонентів технології формування мотивації вивчення іноземної мови у вищих нелінгвістичних навчальних закладах // Н. О. Арістова / Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – 2011. – № 44. – С.49-54.
2. Вихруц В. О. Дидактична думка в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ століття): проблеми розвитку теорії : в 2-х ч. – Ч. І. / В. О. Вихруц / за ред. Л. П. Вовк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. – 433 с.

3. Кришко А. Особливості розвитку мовної освіти в країні у XIX – поч. XX ст. / А.Кришко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/pshuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/42\\_2/visnuk\\_27.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/pshuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/42_2/visnuk_27.pdf).

4. Пентиліук М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки / Марія Пентиліук // Збірник наукових праць Уманського держ. педагог. університету ім. Павла Тичини/[гол. ред. М.Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. – Ч.2. – 441с. – С. 290 – 297.

5. Руда О. Методика навчання історії в народних школах Галичини / О. Руда. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://file:///C:/Users/Olga/Downloads/Uks\\_2013\\_23\\_19.pdf](http://file:///C:/Users/Olga/Downloads/Uks_2013_23_19.pdf).

6. Busse Bruno. Wie studiert man neuere Sprachen? – Stuttgart: Verlag von Wilhelm Violet, 1920. – 156 s.

7. Jakóbiec Jan. Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego. – Lwów – Warszawa, 1929. – 92 s.

8. Kumaniecki K.W. Zbiór najważniejszych przepisów uniwersyteckich. – Kraków, 1913. – 515 s.

#### **Анотація**

Характеризуються особливості розвитку мовної освіти та культури писемного мовлення учнів у навчальних закладах західних областей України початку XX ст. Аналізуються принципи, методи та форми мовної освіти. Досліджується вплив європейських освітніх традицій на формування системи мовної освіти та культури писемного мовлення учнів.

**Ключові слова:** освіта, мовна освіта, методика, культура мовлення, писемне мовлення.

#### **Анотация**

Характеризуются особенности развития языкового образования и культуры письменной речи учащихся в учебных заведениях западных областей Украины начала XX в. Анализируются принципы, методы и формы языкового образования. Исследуется влияние европейских образовательных традиций на формирование системы языкового образования и культуры письменной речи учащихся.

**Ключевые слова:** образование, языковое образование, методика, культура речи, письменная речь.

#### **Summary**

The article characterizes the peculiarities of language education and writing culture development of students in the schools of Western Ukraine in the early twentieth century. The principles, methods and forms of language education are analyzed.

**Key words:** education, language education, technique, language culture, writing.

**УДК 37.015.31:177.72-053.81**

**Н. В. Чернишова,**  
(Харківський національний університет  
імені В. Н. Каразіна)

### **ВИТОКИ ІДЕЙ ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ В МОЛОДІ**

**Постановка проблеми.** Однією з головних проблем сучасного суспільства є проблема виховання в молоді гуманістичних цінностей, серед яких чільне місце займає милосердя. В умовах підвищеної агресії та байдужості розвиток суспільства уповільнюється. Щоб запобігти цьому науковці звертаються до питання виховання таких духовних цінностей, як милосердя, турбота про іншого, чуйність тощо. Адже взаємовідносини, що ґрунтуються на вищезгаданих моральних цінностях, є важливим чинником створення психологічної підтримки людини в сучасному світі. Звернення до досвіду виховання милосердя в античному світі як витоків виховання гуманістичних якостей у молоді допоможе сучасним педагогам знайти

необхідні способи їх творчого використання на практиці.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Філософське підґрунтя розуміння поняття “миłosердя” закладено ще в працях Конфуція, Аристотеля, Платона, Сенеки, які визначали його як найважливішу людську якість, добродієність. Етичні добродієності, на їх думку, народжуються у вихованні і є результатом спілкування, що передбачає відповідну організацію діяльності й буття людини. На сьогодні саме такий підхід до проблеми виховання миłosердя забезпечить належний рівень сформованості високоморальних почуттів у підростаючого покоління.

Проте аналіз історико-педагогічної літератури засвідчив, що проблема виховання миłosердя в молоді в історичній ретроспективі не була предметом спеціального дослідження. Водночас окреслений історичний період, де закладалися основи гуманістичного виховання, характеризується наявністю певного науково-практичного доробку із заявленої проблеми, який можна творчо використовувати в сучасній педагогічній практиці.

**Мета дослідження** полягає в систематизації теоретичних ідей та узагальненні досвіду виховання миłosердя в античному світі для творчого використання їх у навчально-виховному процесі сучасних освітніх закладів.

Питання виховання миłosердя в історії педагогічної думки розглядалося в тісному зв'язку з вихованням толерантності, добродієності, моральності. Вчення таких мислителів глибокої давнини, як Конфуцій, Сократ, Платон, Аристотель, Сенека є основою для вивчення питань виховання гуманістичних якостей.

Встановлено, що Конфуцій (VI – V ст. до н. е.), який на перший план висунув людину, шукав її цінність у моральній сфері, де центральною категорією для нього була “любов до людини” та “миłosердя”. Сутність поняття миłosердя (“жень”) давньокитайський філософ пов'язував з людинолюбством й гуманністю [9, с. 4, 22]. На думку мислителя, якщо люди прямуватимуть до миłosердя, то у світі не буде зла. Крім того, він зазначав, що в миłosерді “миłosердна людина” знаходить спокій, а “мудра” – користь. Він вчив співчуттю та закликав не робити іншим того, чого не бажаєш собі, проявляти чуйність та турботу про ближнього [9, с. 33, 58].

Політичні та соціально-економічні зміни V – IV століття до н. е. у державах-полісах стали причиною корінних змін у світосприйнятті та висунули гуманістичну проблематику на перший план. Ідеї про необхідність виховання гуманної, миłosердної особистості впроваджувалися насамперед софістами, для яких людина стала “мірою усіх речей”.

Однією з головних ідей вчення древньогрецького філософа Платона була ідея виховання добра, бо саме воно є віддзеркаленням душі людини. Крім того, Платон розмірковував про окремі частини душі людини, такі, як любов, дружба тощо. Першоосновою добра цей древньогрецький філософ вбачав любов. Вона породжує дружбу, вчить м'якості в стосунках з оточуючими, викоринює грубість та зупиняє злість [6, с. 21 – 22].

Звертаючись до твору автора “Федр: Бесіди з Сократом”, стає зрозумілим, що основою людського життя є любов до ближнього свого. Поступливість у відносинах з оточуючими відіграє чи не найголовнішу

роль. Платон закликав оминати зло та спрямовувати всі зусилля на добрі вчинки, любов до ближнього свого [7, с. 9].

Послідовник Платона Аристотель пов'язував усі дії людини з проявами її душі. Він зазначав, що душею людина співчуває оточуючим. Тобто, щоб почати творити добро для інших, насамперед, душа повинна затвердити добро як категорію [3, с. 127].

У контексті дослідження одним з найцікавіших періодів у Римській імперії, який може з упевненістю пишатися представниками високого гуманізму, можна назвати I – II ст. н.е. Першорядного значення в цей час набуває ставлення до іншої людини, держави, світу взагалі. Послідовниками стоїчної філософської школи стали Сенека та Марк Аврелій, які дуже схожі в ідейному відношенні, хоча їх і відділяє ціле століття.

Саме в Сенекі вперше серед стоїків знаходимо поняття “милосердя” й саме він уперше надає певні методи його виховання серед молоді. Так, у своєму трактаті “Про милосердя” Сенека констатував, що цілісність держави безпосередньо залежить від правителя, який своєю добротою, гуманністю, справедливістю підтримує єдність Риму, а його головну добродієність він вбачав у розумному милосерді [14, с. XVIII, 1]. Мабуть, милосердя характеризувало людину як високоморальну та добродієсну.

Близько сімдесяти років влада в Римі була в руках п'яти імператорів: Августа, Тіберія, Калігули, Клавдія, Нерона. Цей період можна охарактеризувати як період морального падіння, наростання загальної недовіри, доносів, переслідувань та навіть убивств. Іскоркою надії серед свавілля властей та повної безправності й розгубленості населення блиснув образ сильної духом людини, для якої моральний принцип такий, як добродієність, є важливішим за достатки. [11, с. 9]. У “Листах до Луція” Сенека порушує безліч питань, серед яких чільне місце зайняла ідея морального вдосконалення, яка так яскраво прозвучала в тогочасній темряві катастрофічного падіння добродієчності всього суспільства, та зв'язала листи Сенекі у ціліність, зробила їх структурним викладом практичної моралі, підсумком найважливіших етичних поглядів автора [11, с. 19].

Говорячи про державу, Сенека зазначає, що найбільшим щастям втішалися ті народи, в яких найвища влада була в руках найкращих, тобто мудреців. Вони не допускали насильства, захищали слабших, вказували, що корисне. Їх доброта збагачувала й прикрашала. Влада являла собою службу, а не владарювання. Не з'являлося бажання кривдити іншого. З появою пороків влада змінилася тиранією, а милосердні вчинки стали відходити на другий план [11, с. 362].

Римський філософ сприймав життя особистості як дорогу до себе й, водночас, як дорогу до іншої людини. Пояснюючи свою думку, він писав, що той член суспільства, який не живе для іншого, а лише для себе, не живе взагалі. І навпаки, той, хто приносить багатьом користь, став другом для оточуючих, приймає товариша усім своїм серцем, той знайшов себе в житті. Червоною ниткою проходить теза про те, що справжню радість людині може принести тільки те добро, яке вона поділяє з іншими [11; с. 41, 48, 137, 178].

Сенека зазначає, що людяність забороняє згорда дивитися на

товаришів та бути жадібним. Вона спонукає виявляти свою приязнь та прихильність до оточуючих не тільки словами, а й ділами; викликає співчуття до чужої біди, а своїм добром втішається тоді, коли воно може стати в пригоді комусь іншому [11, с. 351].

Отже, філософ акцентував увагу на тому, що милосердні почуття мають бути щирими, а добродесні вчинки здійснюватися не під силою примусу, а за особистим бажанням. Мислитель підкреслював, що оточуючі є чітким віддзеркаленням ставлення певної людини до інших. Коли любиш, то й сам отримуєш порцію цієї любові та доброти [11, с. 54].

Розкриваючи шляхи формування в молоді милосердя, видатний мислитель особливу увагу привертав необхідності розбудови милосердя та людяності в стосунках між вихователем та вихованцем. Він вважав, що кожний член суспільства, а особливо вихователь, повинен постійно проявляти свою прихильність до оточуючих не тільки словами, а й реальними справами, ставитися зі співчуттям до чужої біди [10; 11, с. 351].

Цілком зрозуміло, що важче дотримуватися гарних намірів, аніж просто ставити їх перед собою. Тому за словами Сенеки людина мусить гартувати свій дух у наполегливих постійних заняттях, поки добра воля не стане, в решті решт, доброзичливістю [11, с. 76]. Якщо є бажання стати добродесним, то вже половина шляху пройдена. А добродесна людина, за Сенекою, – це та, яка є досконалою, цілісною, яку не може зіпсувати ніяка сила та скрута [11, с. 130].

На необхідності прояву милосердя наголошував і Марк Аврелій, який ідеалом людини визначав щирю любов до людей. Усі благодійні заходи М. Аврелія в галузі внутрішнього управління державою відзначаються надзвичайним людинолюбством. Він розширив притулок для бідних дітей, заснований Траяном, а також упорядкував закон про опіку. Його увагу не оминула й сфера освіти. Він створив фонди, призначені на погашення витрат по вихованню бідних дітей, а саме розширив повноваження завідувачів цими фондами прокураторів та зробив їх однією з найвищих посад в імперії [1, с. 20].

М. Аврелія не переставав проповідувати покірне доброзичливе відношення до людей, у тому числі й до ворога. Основними закличками великого мислителя були заклички про покору Богові та про любов до роду людського в цілому [1, с. 133]. На його думку, слід любити навіть тих людей, які з величезною ймовірністю цієї любові не заслуговують. Тобто поводитися з терпимістю до інших заради милосердя на землі.

Мислитель зазначав, що істинно чиста душа ніколи не поверне на шлях помсти, порівнював таку людину з джерелом, яке завжди залишається “чистим та прозорим”, як би його не намагалися забруднити [2, с. 157].

Твори Цицерона були актуальними не тільки для свого часу, а й відіграли важливу роль формуванні європейського гуманізму. Так, основним завданням людини на цьому світі Цицерон вважав турботу та спасіння інших людей. У світлі цього він висловлював думку, що не потрібно вимагати від безсмертних богів піклування та любові, якщо люди відносяться один до одного з недоброзичливістю та зневагою [5; 12, с. 155 – 156]. Піднімаючи питання про природу богів, мислитель зазначав, що

без віри в них люди втратили б свою основу милосердя, святості, благочестя і пошани, а також такого необхідного для людини щастя, вірності, людського єднання та справедливості [13].

Сучасник Цицерона, Лукрецій також сповідував ідею гуманізації суспільства в державі, разом з цим наголошуючи на необхідності прояву милосердя в родині [4, с. 192].

Виховне значення біографій Плутарха також є значним педагогічним доробком. Основна мета автора – викликати прагнення наслідувати видатним людям, долі яких він описував. Головне завдання – наставити читача на шлях добродетельності, а філософія й була для нього засобом досягнення цієї мети. Людському розуму властиво прагнути до добра, а це стремління потрібно закріплювати шляхом вивчення дій добродетельних та добропорядних людей. Плутарх наголошував на необхідності виховання молоді в душі високої добродетельності та порядності і навіть організовував у Спарті спільні обіди – Сисітії, де недопустимо було, щоб хоча б дві людини не любили один одного [8, с.190].

**Висновки.** Отже, аналіз поглядів учених-філософів давнини на проблему виховання духовно-моральних цінностей у молоді дозволяють сьогодні знайти певні шляхи виховання молоді на гуманістичних началах, розвитку молодшої особистості, яка орієнтується на гуманістичні моральні цінності. Тогочасна ключова ідея мислителів про те, що головним завданням у роботі педагога, що опікується сферою духовно-морального виховання, є моральне усвідомлення кожною дитиною себе як особистості, засвоєння нею духовних цінностей (милосердя, зокрема), наразі є актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Формування морального й духовного світу особистості потребує комплексного й багаторівневого підходу до його розв'язання. Саме тому подальші пошуки будуть спрямовані на виявлення найбільш актуальних на сьогодні підходів виховання моральних якостей молоді в педагогічній спадщині минулих поколінь.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аврелий А. М. Наедине с собой / А. М. Аврелий, С. М. Роговин, С. А. Котляревский. – М. : Алетей; Новый Акрополь, 2000. – 224 с.
2. Аврелий А. М. Размышления. В чем наше благо? / [А. М. Аврелий, Эпиктет, В. Петухова, В. Горенштейн]. – М. : Рипол Классик, 2010. – 413 с.
3. Аристотель О душе / Аристотель. – СПб.; М.; Х.; Минск; Питер, 2002. – 220 с.
4. Лукреций О природе вещей / Лукреций. – Издательство академии наук СССР, 1958. – 260 с.
5. Майоров Г. Г. Цицерон как философ / Г. Г. Майоров // Философские трактаты / Цицерон. – М. : Наука, 1985. – С. 5 – 59.
6. Платон "Пир" Платона. О любви / Платон. – [2-е изд.]. – СПб.: Би.и. – 80 с.
7. Платон Федр: Беседы с Сократом / Платон, А.Н. Егунов, Ю. А. Шичалин. – М. : Прогресс, 1989. – LXXIII, 204 с.
8. Плутарх Знаменитые греки / Плутарх. – Ленинград : Гос. уч-пед. изд., 1961. – 264 с.
9. Семенов И. И. Милосердие в конфуцианском учении / И. И. Семенов. – М. : Знание, 1989. – 64 с.
10. Сенека Л. А. Афоризмы [Електронний ресурс] : офиц. сайт: Мудрость тысячелетий / Л. Сенека // – Режим доступу: <http://www.slova.lact.ru/aforizmy/aforizmy-seneka>.
11. Сенека Л. А. Моральні листи до Луція / Л. А. Сенека ; пер. з латин. А. Содомори. – К. : Основи, 1999. – 603 с.
12. Цицерон М. Т. О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков / М. Т. Цицерон,

Н. А. Федоров, Н. П. Гринцер, Б. М. Никольский. – М. : Издательство РГГУ, 2000. – 474 с.

13. Цицерон М. Т. О природе Богов / М. Т. Цицерон – М. : Наука. – 1985. – С. 60 – 190.

14. Sénèque. De la clémence / Sénèque Texte établi et traduit par F. Chaumartin. – Nouvelle édition, 2005. XCII. – 178 p.

#### **Анотація**

У статті схарактеризовано основні підходи до розуміння поняття милосердя та подібних моральних цінностей. Систематизовано основні ідеї філософів давнини про виховання милосердя в молоді. Окреслено перспективи їх творчого використання у вихованні гуманістичних якостей у сучасних умовах розвитку суспільства.

**Ключові слова:** милосердя, молодь, моральні цінності.

#### **Аннотация**

В статье охарактеризованы основные подходы к пониманию понятия милосердие и подобных ему моральных ценностей. Систематизированы основные идеи философов древности о воспитании милосердия у молодежи. Очерчены перспективы их творческого использования в воспитании гуманистических качеств в современных условиях развития общества.

**Ключевые слова:** Милосердие, молодежь, моральные качества.

#### **Summary**

The given article deals with the main approaches to understanding such concept as mercy and similar moral concepts. Main ideas of ancient philosophers concerning mercy up-bringing among the youth are systematically given. The perspectives of their creative use in humanistic up-bringing of young people in modern society are presented.

**Key words:** humanistic approach, mercy, moral values, youth.

**УДК 811.111'36**

**М. Ю. Шевченко,**

кандидат філософських наук, доцент

**А. К. Бельська,**

студентка

(ДВНЗ “Донбаський державний

педагогічний університет”)

## **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Розвиток людини ХХІ ст. був би неповноцінним без розвитку комунікативної культури особистості, зокрема в освітньому процесі. Соціально-економічні, політичні та духовні зміни, що відбуваються на сучасному етапі розвитку України, перехід країни до постіндустріального та інформаційного суспільства, привели до необхідності модернізації системи освіти.

**Постановка проблеми.** Проблема зміни самої людини, її становлення як творчої особистості відкриває широкі можливості в плані дослідження проблеми розвитку комунікативної культури особистості в освітньому процесі. У зв'язку з цим необхідно підвищувати рівень розвитку комунікативної культури майбутніх фахівців, від яких буде залежати освітній процес в Україні.

**Аналіз останніх досліджень.** Т. Кисельов розглядав це питання в праці “Роль освіти і нових інформаційно-комунікативних технологій у формуванні громадського суспільства” [1, с. 41-48], де він дає оцінку

освіти, яку вважає основою громадського суспільства. Автор наголошує, що сучасні масові комунікації і глобальне інформаційне спілкування змінили форми, способи, стиль життя сучасної людини. Інтерес викликає дослідження Т. Зикова, З. Хотєєва, в яких оволодіння комунікативною культурою є метою засвоєння досвіду культури спілкування [2]. Особливості педагогічної комунікації порушені і в навчальному виданні “Педагогіка” [4], де під комунікацією розуміють зв'язок, під час якого відбувається обмін інформацією між людьми, а в більш широкому значенні – в природі й суспільстві.

**Метою статті** є виявлення ефективних педагогічних умов, які сприятимуть розвитку комунікативної культури особистості в освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Індивід формується як особистість у процесі здійснення комунікативних актів, у яких розвиваються його індивідуальні властивості й якості. Підсумок такого процесу є суперечливим, бо в ньому відбувається перекид об'єктивного на суб'єктивне, соціального на особистісне.

Спілкування має три взаємопов'язані сторони. Перша сторона – комунікативна. “Комунікація” (лат. Communicare – радитися з ким-небудь) – це категорія філософії, що позначає спілкування, за допомогою якого “Я” виявляє себе в іншому [3, с. 183]. Таким чином, комунікативна сторона являє собою обмін інформацією між індивідами, її уточнення і розвиток.

Друга сторона спілкування – інтерактивна, вона організовує взаємодію суб'єктів, які спілкуються. Тобто, відбувається обмін не тільки знаннями, думками, ідеями, але й діями.

Третя сторона спілкування – соціально-перцептивна. Саме в ній відбувається процес взаємного сприйняття і розуміння один одного.

Комунікативній стороні спілкування й обміну інформацією можуть перешкоджати бар'єри спілкування, що так само можуть перешкодити й освітньому процесу. Серед них можна назвати бар'єр нерозуміння. Дуже багато педагогів ВНЗ читають свої лекції високонауковою мовою, використовуючи незнайомі студентам поняття і терміни. У такій ситуації потрібно враховувати риси особистості студента, який не орієнтується в категоріально-понятійному апараті нової для нього науки. Але це не означає, що викладач повинен відмовлятися від наукових термінів. Можна запропонувати ведення словників з кожного нового предмета. На початку нової теми викладач обумовлює зі студентами все терміни, які можуть викликати в них труднощі, записуючи їх у словник.

Наступний бар'єр, який може виникнути в освітньому процесі, – це фонетичний. Фонетика [грец. Phonetike] – розділ лінгвістики, що вивчає звукову сторону мови [3, с. 424]. Невиразна мова може привести до неточного сприйняття і нерозуміння сказаного викладачем. Невідповідність стилю мови ситуації спілкування може створити стилістичний бар'єр, а незрозуміла або неправильна логіка міркувань викладача утворює логічний бар'єр між ним і студентом в освітньому процесі.

Крім вище перерахованих, існують бар'єри соціально-культурної



відмінності. Серед них можна назвати соціальні, політичні, релігійні, професійні. Ще одним з бар'єрів в освітньому процесі є недовіра до комунікатора (зокрема до викладача).

Тепер проаналізуємо вербальне і невербальне спілкування. Вербальне спілкування – це засіб, у якому як знакову систему використовують мовлення, іншими словами, мовне спілкування – це комунікативний акт. Культура мовного спілкування включає в себе культуру слухати і культуру говорити.

Важливим аспектом у цьому контексті є принципи риторичного (мовного) впливу на розвиток комунікативної культури особистості студента в освітньому процесі.

Перший принцип – це принцип доступності. Викладач повинен ураховувати культурно-освітній рівень студентів, звернути увагу на соціальну приналежність та інтелектуальний рівень.

Другим є принцип асоціативності. Асоціація [лат. Association] у психології обумовлена попереднім досвідом уявлень, завдяки якому одне подання, з'явившись у свідомості, викликає за подібністю, суміжністю інше [6, с. 45]. Необхідно викликати співпереживання і роздуми шляхом звернення до емоційної і раціональної пам'яті студентів. Не менш важливим є використання для виклику асоціацій таких прийомів, як аналогія, посилення, образність висловлювань.

Третій принцип, який знаходить вираз у емоційній напруженості мови викладача, його міміки, жестах, поставі, – це принцип експресивності. Формами експресивності можуть бути пристрасність, страждання, радість, смуток.

Четвертим є принцип сенсорності. Цей принцип передбачає використання звуку (магнітофонний запис), малюнків (репродукції картин), фото, відеоматеріалів. Чим більше будуть задіяні відчуття студентів, тим стійкішим будуть їхні враження. Необхідно згадати і принцип практики, який втілюється у взаємозв'язку з теорією і є підставою в освітньому процесі.

Принцип інтенсивності характеризується темпом подачі інформації. Різна інформація і різні люди потребують диференційованого темпу викладу і засвоєння матеріалу. Потрібно враховувати темперамент студентів, їх підготовленість до сприйняття конкретного виду інформації. Ефективність мовлення педагога в освітньому процесі виражається в здатності за допомогою слів впливати на думки і почуття студентів. Для ефективної комунікації культури особистості в освітньому процесі педагог повинен мати уявлення про комунікативні ефекти, які мають місце в мовних контактах зі студентами. Розглянемо їх більш детально.

Першим є ефект візуального іміджу. Первинне враження про зовнішній вигляд людини є визначальним для подальших взаємин. Зовнішній вигляд викладача – предмет старих суперечок про те, як повинен одягатися педагог. Головне в одязі викладача – скромність, елегантність, привабливий і доброзичливий зовнішній вигляд. Важливо не допускати ексцентричного й екстравагантного одягу.

Третім є ефект аргументації. Він полягає в обґрунтованості, переконливості й логічності інформації. Педагог в освітньому процесі повинен

володіти основами логіки, щоб уміти грамотно, красиво і послідовно будувати своє мовлення. Викладач повинен володіти достовірною інформацією: конкретними фактами, цифрами. Напевно, у кожного викладача в педагогічній діяльності виникали конфузні ситуації, коли студент ставить питання, навіть не з теми, а відповіді педагог не знає. Як діяти в цьому випадку? Можна обізвати грубо студента, вигнати з аудиторії, гіпотетично уявити правильну відповідь і озвучити її або зробити вигляд, що Ви питання не розчули. А можна вчинити так: сказати, що сьогодні Ви відповіді не знаєте й пообіцяти на наступній лекції або семінарі на нього відповісти. Це буде чесно. Обов'язково виконайте свою обіцянку.

Четвертим є ефект релаксації. Лекція триває 1 годину 20 хвилин, і релаксація дозволяє зняти емоційне напруження. Якщо тема лекції дозволяє, для цього можна використовувати гумор. Він створює природну паузу для відпочинку студента, зближує, налаштовує на доброзичливу атмосферу. Можна навести приклад з особистої практики, попросити студентів пригадати власні ситуації, навести приклад висловлювання видатних людей з цієї галузі (за темою лекції).

При спілкуванні викладачеві важливо стежити за правильним слововживанням, вимовою, наголосом. необхідно уникати слів-паразитів: “так сказати”, “загалом”, “то”, “ось” тощо. Необхідно виправляти мовлення студентів.

У процесі диференційованого навчання, індивідуальних занять, консультацій та лекцій велике значення для розвитку комунікативної культури особистості має техніка мовлення. Як говорити зі студентом: швидко чи повільно, голосно або тихо? Яку вибирати інтонацію? Дуже великою значення має сила голосу. Гучний голос може викликати роздратування в студентів, а тихий – перешкодити точно й правильно зрозуміти почуте.

І, нарешті, розглянемо ефект педагогічної імпровізації в освіті. Він сконцентрований на особистості педагога, його творчих здібностей, бездоганному володінні матеріалом, що дозволяє без підготовки імпровізувати. Педагогічна імпровізація в освітньому процесі свідчить про високий професіоналізм педагога.

Існують причини, що перешкоджають розвитку комунікативної культури особистості в освітньому процесі, встановленню нормального педагогічного спілкування між викладачами і учнями” [4, с. 296]. Серед таких причин є: а) педагог не враховує індивідуальні особливості студентів, швидкість його розумової діяльності, особливості мови, сором'язливість, швидкість конспектування; б) студента дратують деякі моменти в поведінці викладача; в) зарозумілість викладача (коли педагог принижує гідність студента); г) взаємне непорозуміння; д) студент не довіряє викладачеві, не вірить у його щирість; е) студент не сприймає інформацію на занятті тому, що вона здається йому знайомою з лекцій інших викладачів. Наприклад, тема “Особистість і її формування” – ця тема особистості висвітлюється в курсах філософії, соціології, педагогіки, психології і тощо.

**Висновки.** Таким чином, розвиток комунікативної культури особистості є дуже важливим компонентом освітнього процесу. Ліквідація бар'єрів непорозуміння, таких, як фонетичний, стилістичний і логічний, які

виникають між викладачем і студентом, сприятимуть розвитку комунікативної культури особистості в освітньому процесі.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Евразийский информационный и библиотечный конгресс и общество знаний : партнерство культуры, науки и образования / Российская гос. б-ка. – М. : Пашков дом, 2007. – С. 41-48.
2. Зыкова Т. С. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида : пособие для учителей / Т. С. Зыкова, З. Н. Хотеева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 107-111.
3. Краткий словарь иностранных слов / под ред. И. В. Лехина, Ф. Н. Петрова. – М., 1952. – С. 45.
4. Педагогика : учеб. пособ. / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Издательство Юрайт, Высшее образование, 2009. – 430 с.
5. Столяренко Л. Д. Социальная психология / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Рост. н/Д. : Феникс, 2009. – 300 с.
6. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. – М. : Политиздат, 1975. – С. 183.

#### **Анотація**

У статті розглянуто проблему комунікативної культури особистості в освітньому процесі. Підкреслено особливу роль вчителя в подоланні комунікативних бар'єрів під час роботи зі студентами. Авторами наголошено на тому, що підвищення комунікативної культури студентів і викладачів у рамках освітнього процесу значно підвищує ефективність навчального процесу в цілому.

**Ключові слова:** освітній процес, комунікація, культура, особистість, комунікативний бар'єр.

#### **Аннотация**

В статье рассмотрена проблема коммуникативной культуры личности в образовательном процессе. Подчеркнута особая роль учителя в преодолении коммуникативных барьеров во время работы со студентами. Авторы сделали акцент на том, что повышение коммуникативной культуры студентов и преподавателей в рамках образовательного процесса значительно повышает эффективность учебного процесса в целом.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, коммуникация, культура, личность, коммуникативный барьер.

#### **Summary**

The article deals with the problem of the communicational culture of a personality in the educational process. The authors have pointed out the special role of a teacher in the overcoming of the communicational barriers during the work with students. The authors have also noticed that the increasing of the communicational culture of students and teachers in the educational process makes the educational process more effective.

**Key words:** educational process, communication, culture, personality, communicational barrier.

**УДК 316.613.434:004.738.5**

**О. Б. Шевчук,**

кандидат економічних наук, доцент  
(ДЗ "Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка")

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ В ПРОЕКТУВАННІ ТА РОЗРОБЦІ ЕКСПЕРТНИХ НАВЧАЛЬНИХ СИСТЕМ**

**Постановка проблеми.** Сучасний стан професійної підготовки майбутніх фахівців потребує забезпечення якісного освітнього рівня, удосконалення та розробки нових педагогічних технологій, що зумовлено зростанням обсягів навчальної інформації, її неповнотою і складністю

обробки, а також появою та розвитком нових інформаційних технологій навчання – систем електронного навчання (E-learning, blended learning) та інше [1-4]. Це вимагає розробки принципово нових, високоєфективних педагогічних технологій та систем професійної підготовки фахівців, які враховували б реальні складні й проблемні ситуації, що зустрічаються в професійній практиці. Дослідженню цієї проблеми присвячено велику кількість публікацій, але відсутні завершені наукові розробки високоєфективних педагогічних технологій та систем [5-6].

Тому можна стверджувати, що існує об'єктивна педагогічна проблема, пов'язана з необхідністю вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Це робить актуальним проведення досліджень з цієї проблеми.

**Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій.** Педагогічна проблема вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з різних напрямів, розглядалась у працях О. Набока, І. Іваннікової, П. Клімуші, О. Аксьонова, М. Артюшина, О. Ващенко, Г. Ковальчук, А. Колот, Н. Ничкало, А. Нісімчук, І. Прокопенко, С. Сисоєва, Н. Тверезовської, І. Шерстньової, О. Шпак та інших [1-6].

Різним аспекти теоретико-методичних засад формування професійної компетентності майбутніх фахівців присвячено велику кількість монографій, оглядових публікацій, дисертаційних робіт як зарубіжних, так і вітчизняних учених [3-6]. Однак у них не досліджувались питання, пов'язані з психологічними принципами, на яких потрібно здійснювати проектування сучасних інформаційних технологій навчання та вести підготовку майбутніх фахівців для вирішення складних ситуацій з різним ступенем невизначеності.

Сучасною тенденцією в підготовці майбутніх фахівців є використання інформаційних технологій на основі принципово нового класу засобів – інтелектуальних навчальних систем, інтелектуальних тренажерів, експертних навчальних систем, експертно-тренувальних систем та ін. [4-6].

Так, у праці Б. Літвак [7] зазначено, що "Основне призначення експертних технологій – підвищення професіоналізму, а отже, і ефективності прийнятих управлінських рішень" [7, с.69].

Прикладами розробок експертних технологій можуть служити дослідження В. Петрушина "Експертно-навчальні системи" [8], В. Голенкова і його колег "Інструментальні засоби проектування інтелектуальних навчальних систем" [9], В. Сороко, О. Журавльова "Автоматизовані навчаючі системи з елементами штучного інтелекту" [10], В. Бурдаєва і Л. Бурдаєвої "Експертно-навчальні системи другого покоління" [11], В. Фірстова "Експертні системи та інформаційна концепція розвивального навчання" [5], М. Желніної і співавторів "Роль і місце експертних систем в освіті" [6], Г. Рибіної "Навчальні інтегровані експертні системи: деякі підсумки і перспективи" [12] і багато ін. У цих працях педагогічна проблема вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців при викладанні фахових дисциплін на була предметом окремого наукового дослідження, також не розглядалися принципи, в тому числі й психологічні, на основі яких повинні проектуватися експертні навчальні системи,

стосовно фахових дисциплін підготовки майбутніх фахівців.

Таким чином, проведений аналіз публікацій з педагогічної проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців показує, що різним аспектам цієї проблеми, таким, як формування професійної компетентності, прийняття рішень, створення та використання інформаційних технологій навчання, проектування та розробка експертних навчальних систем та інше, приділяється значна увага дослідників як у закордонних, так і вітчизняних публікаціях. Однак, незважаючи на це, немає конкретних розробок з експертних навчальних систем, відсутня система психологічних принципів, на основі якої повинні створюватись сучасні інформаційні технології навчання, у тому числі й експертні навчальні системи (ЕНС).

Усе це заважає науково обґрунтованому проектуванню та створенню ЕНС, показує важливість і актуальність проведення досліджень з розв'язання педагогічної проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

**Виділення невіршених частин загальної проблеми.** У дослідженні проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців вирішується актуальне завдання: виокремлення системи психологічних принципів, на основі яких має вестись проектування та розробка експертних навчальних систем професійної підготовки майбутніх фахівців.

**Метою статті** є виокремлення системи психологічних принципів, на основі яких повинно виконуватись проектування ЕНС та їх гносеологічне обґрунтування.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретико-методологічне обґрунтування та виокремлення системи психологічних принципів побудови експертних навчальних систем. Як показано в роботі [13], для науково обґрунтованого підходу до проектування і створення ЕНС з підготовки фахівців необхідна система принципів трьох типів: педагогічних, психологічних і кібернетичних. Тому опис і систематизація їх є першоосною при проектуванні й розробці високоефективних педагогічних технологій і систем, заснованих на використанні інформаційних технологій навчання, в тому числі і ЕНС. При цьому, у процесі проектування і розробки ЕНС слід дотримуватися *пріоритетності педагогічних принципів* [13-15].

Процес виокремлення психологічних принципів побудови і способів реалізації експертних навчальних систем (ЕНС) нині не формалізований. Це пов'язано з тим, що в сучасній психології є істотне різноманіття психологічних шкіл, філософських позицій і індивідуальних поглядів психологів як на кількість психологічних принципів, їх назви, так і на їх класифікацію [15; 18].

Незважаючи на те, що ця проблема не отримала свого остаточного рішення, психологічні принципи, які використовуються в педагогії і проектуванні нових інформаційних технологій навчання, включаючи побудову ЕНС, висловлюють в основному одні й ті ж тенденції в розумінні їх закономірностей і утворюють відносно єдину систему, за допомогою якої забезпечується досягнення заданих цілей навчання. Це дозволяє виділити систему *психологічних принципів*, на основі яких повинна проектуватися і функціонувати ЕНС для професійної підготовки фахівців, а також дати їй

гносеологічне обґрунтування, а самі *психологічні принципи* розглядаються як те, що визначає вихідні положення і розуміння психіки учня, на яких повинні будуватися процеси проектування і використання ЕНС.

На основі аналізу наукових джерел та досліджень, а також рекомендацій [15; 18], виділено систему основних психологічних принципів, які використовуються в педагогіці та які необхідно враховувати при розробці і проектуванні ЕНС. Зазначену систему основних психологічних принципів наведено нижче.

**Принцип 1. Принцип мотивації.** Цей принцип виражає психологічні особливості оволодіння майбутньою професією учнів з використанням ЕНС і має важливе значення для активізації процесу навчання [15].

Принцип мотивації передбачає реалізацію мотивів навчання, які спонукають учнів до активної пізнавальної діяльності і вимагає від педагогів урахування інтересів учнів і цілеспрямованого впливу на їх мотиваційно-спонукальну сферу діяльності, без чого оволодіння майбутньою професією буде малоефективним [15].

**Принцип 2. Принцип поетапного формування навичок і вмінь.** Численними дослідженнями психологів (Л. Виготський, О. Леонтьєв, П. Гальперін, Д. Ельконін, В. Давидов та ін. [15]) було показано, що формування умінь і навичок відбувається поетапно, тому відповідно до цього принципу при проектуванні (розробці) ЕНС необхідно, щоб: 1) ЕНС мала кількісний показник рівня засвоєння навчального матеріалу (знань); 2) у процесі навчання перехід учня на більш високий рівень в ЕНС здійснювався відповідно до попереднього засвоєних знань; 3) ЕНС мала кількісний показник рівня завершеності процесу навчання [4]. Цей принцип можна розглядати як психологічне обґрунтування *кібернетичного принципу найменших звершень* [14] і *педагогічного принципу свободи вибору пізнавальної траєкторії й унікальності індивідуальної пізнавальної діяльності* [4].

**Принцип 3. Принцип урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості учня.** Це принцип вимагає врахування психотипів і індивідуально-психологічних особливостей учнів, таких, як здатність до навчання, тобто сприйнятливість до засвоєння нових знань і способів їх збереження, гнучкості учнів у переключенні на нові способи і прийоми роботи в ЕНС.

Виходячи з цього принципу, ЕНС повинна дозволяти учневі самостійно визначати темп просування по навчальному матеріалу, рівень напруженості, гнучкість у переході на нові способи і прийоми роботи з ЕНС та ін. [15-18].

**Принцип 4. Принцип урахування адаптаційних процесів.** Цей принцип уперше був запропонований А. Суригіним [18]. Він базується на розумінні адаптації як процесу пристосування учня до нових умов навколишнього середовища і життєдіяльності.

Стосовно проектування та розробки ЕНС процес адаптації учнів полягає в їх пристосуванні до нових умов педагогічно-інформаційного навчального середовища (інтерфейсу), який реалізовано в ЕНС.

Таким чином, *принцип урахування адаптаційних процесів* передбачає підтримку *принципу мотивації* навчання на високому рівні і сприяє більш швидкому подоланню труднощів, які пов'язані з роботою

учня у новому інформаційно-педагогічному середовищі ЕНС [18].

У праці Н. Шаталової “Азбука конструктивного навчання” дається семантично близька назва *принципу врахування адаптаційних процесів, “навчання на адаптивному рівні кожного”* [18, с. 128.]

**Принцип 5. Принцип розв’язання задач шляхом розслідування** [17]. Цей емпіричний принцип стверджує, що існують універсальні правила та прийоми, які дозволяють людині (експерту) використовувати ту чи іншу стратегію пошуку та розслідування, отримання переконливих та ефективних рішень кола задач у галузі знань, яка розглядається [17].

Цей принцип є основою створення ЕС та ЕНС, він пояснює: 1) походження назви цих систем; 2) використання емпіричних правил, спостережень та описів прецедентів, які одержані на основі знань експертів шляхом їх опитування та реалізовані в цих системах (ЕНС) [17].

Різні інформаційні навчальні системи, які засновані на алгоритмах, виключають людини з процесу пошуку і прийняття рішення будь-якої задачі, в тому числі і навчальної.

На відміну від них, ЕНС засновані на активному використанні аналітичних та евристичних здібностей людини (експерта) для пошуку та отримання рішення неформалізованих або погано формалізованих задач в умовах з різним ступенем невизначеності, що особливо характерно для кола практичних важливих завдань, пов’язаних, наприклад, з фінансовою та економічною діяльністю підприємств та ін.

Семантично близькою назвою цього принципу є термін “*міркування, засновані на прецедентах (case-based reasoning)*” [16, с. 488].

Виділена система основних психологічних принципів визначає новий педагогічний *експертно-навчальний підхід*, який заснований на ЕНС, формалізоване визначення якого наведено в праці [13].

*Експертно-навчальний підхід* – це сукупність педагогічних, психологічних і кібернетичних принципів, що визначають стратегії проектування і навчання в педагогічних системах і технологіях, заснованих на знаннях експертів та інформаційних технологіях [13].

Таким чином, у результаті проведеного дослідження вперше виокремлено *систему психологічних принципів*, яка дозволяє на її основі здійснювати проектування педагогічних технологій навчання, заснованих на ЕНС, а також наведено гносеологічне обґрунтування зазначеної системи принципів.

Виділена *система психологічних принципів та експертно-навчальний підхід* дозволяють науково обґрунтовано розробляти функції, архітектуру, структуру і математичні моделі ЕНС для професійної підготовки фахівців, а також здійснювати розробку їх програмної реалізації (програмних засобів).

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.**

1. На основі проведеного аналізу публікацій з педагогічної проблеми вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців показано, що сучасною тенденцією в ній є використання інформаційних технологій принципово нового класу – *експертних*

*навчальних систем (ЕНС).*

2. Уперше виокремлено систему психологічних принципів (*мотивації; поетапного формування навичок і умінь; урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості учня; врахування адаптаційних процесів; розв'язання задач шляхом розслідування*), на основі яких має здійснюватися проектування педагогічних технологій навчання, заснованих на ЕНС, а також дано ґносеологічне обґрунтування цієї системи принципів.

3. Показано, що виділена система принципів подає психологічну складову в новому *експертно-навчальному підході*, який визначає стратегію проектування і навчання в педагогічних системах і технологіях, заснованих на знаннях експертів та інформаційних технологіях. Перспективними напрямками подальших розвідок є розробка функцій та архітектури ЕНС для професійної підготовки майбутніх фахівців.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Клімушин П. С. Інформаційні системи та технології в економіці : навч. посіб. / П. С. Клімушин, О. В. Орлов, А. О. Серенок. – Х. : Вид-во ХарПІ НАДУ "Магістр", 2011. – 418 с.
2. Иванникова И. В. Проблемы и перспективы внедрения современных педагогических технологий в рамках финансово-экономического образования / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf7/S11.pdf](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf7/S11.pdf).
3. Набока О. Г. Професійно-орієнтовані технології навчання у фаховій підготовці майбутніх економістів: теорія та методика застосування : монографія / О. Г. Набока. – Слов'янськ : Підприємство Маторін Б.І., 2012. – 303 с.
4. Лавриненко Н. В. Контроль и оценка учебных достижений студентов с использованием Web-технологий / [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://sconference.org/publ/nauchno\\_prakticheskie\\_konferencii/pedagogicheskie\\_nauki/teoriya\\_obucheniya/12-1-0-370](http://sconference.org/publ/nauchno_prakticheskie_konferencii/pedagogicheskie_nauki/teoriya_obucheniya/12-1-0-370).
5. Фирстов В. Е. Экспертные системы и информационная концепция развивающего обучения [Текст] / В. Е. Фирстов // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №1(58). – С. 69-73.
6. Желнин М. Э. Роль и место экспертных систем в образовании [Текст] / М. Э. Желнин, В. А. Кудинов, Е. С. Белоус // Ученые записки : электронный научный журнал Курского государственного университета. Курск : Изд-во КГУ, 2012. № 2 (22). – С. 11-16. Режим доступа к журн. : [http:// scientific-notes.ru](http://scientific-notes.ru). № рег. регистрации 0421000068/0092.
7. Литвак Б. Г. Разработка управленческого решения : учебник / Б. Г. Литвак. – 3-е изд., испр. – М. : Дело, 2002. – 392 с.
8. Петрушин В. А. Экспертно-обучающие системы / В. А. Петрушин ; отв. ред. А. М. Довгяло; АН УССР. Ин-т кибернетики. – Киев : Наук. думка, 1992. – 196 с.
9. Голенков В. В. Инструментальные средства проектирования интеллектуальных обучающих систем : метод. пособ. по курсу "Интеллектуальные обучающие и тренажерные системы" для студентов специальности "Искусственный интеллект" / В. В. Голенков, Н. А. Гулякина, О. Е. Елисеева. – Мн. : БГУИР, 1999. – 102 с.
10. Сороко В. Н. Автоматизовані навчаючі системи з елементами штучного інтелекту : навч. посіб. / В. Н. Сороко, О. В. Журавльов. – К. : УМК ВО, 1992. – 214 с.
11. Бурдаев В. П. Экспертно-обучающие системы второго поколения / В. П. Бурдаев, Л. В. Бурдаева. – Штучний інтелект, №3. – 2002. – С. 345-353.
12. Рыбина Г. В. Обучающие интегрированные экспертные системы: некоторые итоги и перспективы [Текст] / Г. В. Рыбина // Искусственный интеллект и принятие решений. – №1. – 2008. – С. 22-46.
13. Шевчук О. Б. Теоретико-методологічне обґрунтування принципів побудови експертних навчаючих систем з підготовки фахівців фінансово-економічного напрямку / О. Б. Шевчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 41 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма "Планер", 2015. – С.440-445.
14. Шевчук О. Б. Кібернетичні принципи проектування та розробки експертних навчаючих систем / О. Б. Шевчук // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка: Пед. науки. – 2016. – №21 (280). – С. 94-101.



15. Понятие о принципах [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.литке.pdf/vuz/gp/1\\_4.html](http://www.литке.pdf/vuz/gp/1_4.html)
16. Джексон П. Введение в экспертные системы : пер. с англ. : учеб. пособ. / П.Джексон. – М. : Издательский дом “Вильямс”, 2001. – 624 с.
17. Экспертна система [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.pharmacyclopedia.com.ua/article/2318/ekspertna-sistema>
18. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А.И.Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2000. – 233 с.
19. Шаталова Н. П. Азбука конструктивного обучения : монография / Н.П.Шаталова. – Красноярск : ООО “Научно-инновационный центр”, 2011. – 204 с.

#### **Анотація**

У статті вперше виокремлено систему психологічних принципів (*мотивації; поетапного формування навичок і умінь; врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості учня; врахування адаптаційних процесів; розв'язання задач шляхом розслідування*) на основі яких треба здійснювати проектування педагогічних технологій навчання, що базуються на експертних навчальних системах, а також дано гносеологічне обґрунтування цієї системи принципів. Показано, що виділена система принципів подає психологічну складову у новому *експертно-навчальному підході*, який засновано на знаннях експертів та інформаційних технологіях навчання.

**Ключові слова:** педагогічні технології навчання, експертна навчальна система, психологічні принципи, проектування.

#### **Аннотация**

В статье впервые выделена система психологических принципов (*мотивации; поэтапного формирования навыков и умений, учета индивидуально-психологических особенностей личности ученика, учета адаптационных процессов; решения задач путем расследования*) на основе которых необходимо осуществлять проектирование педагогических технологий обучения, основанных на экспертных обучающих системах, а также дано гносеологическое обоснование этой системы принципов. Показано, что выделенная система принципов представляет психологическую составляющую в новом *экспертно-обучающем подходе*, основанном на знаниях экспертов и информационных технологиях обучения.

**Ключевые слова:** педагогические технологии обучения, экспертная обучающая система, психологические принципы, проектирование.

#### **Summary**

In this article there have been defined the system of psychological principles (*motivation, gradual formation of skills and abilities, taking into account individual psychological characteristics of the individual student, taking into account the adaptive processes of solving problems through investigation*) on the basis of which it is necessary to carry out the design pedagogical technologies based on expert training systems.

**Key words:** educational technology training, expert training system, psychological principles of design.

**УДК 372.8 “19”**

**Р. Р. Шикуча,**  
доцент  
(Міжнародний економіко-гуманітарний  
університет імені академіка С. Дем'янчука)

### **ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ПРОРОДНИЧОГО МУЗЕЮ В МІЖНАРОДНОМУ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА**

**Постановка проблеми.** У роки незалежності України відбувається процес модернізації освітньої галузі, зумовлений глобалізацією та євроінтеграцією. Сучасне суспільство потребує принципово нового підходу до організації навчального процесу. На основі концепції

модернізації здійснюється перехід до системи освіти, що відповідає сучасним запитам людини, суспільства та держави, потребам інноваційного розвитку та міжнародним обов'язкам України у сфері освіти. В указі Президента України про Національну доктрину розвитку освіти написано: “Необхідно істотно зміцнити навчально-матеріальну базу, здійснити комп'ютеризацію навчальних закладів, впровадити інформаційні технології, забезпечити ефективну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, запровадити нові економічні та управлінські механізми розвитку освіти. Усі ці проблеми потребують першочергового розв'язання” [10].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У ході написання статті нами було опрацьовано наукові розвідки про використання засобів природничих музеїв у процесі фахової підготовки вчителів в галузі природознавства в сучасних умовах модернізації освітньої галузі України. Так, методику навчання та виховання студентів-біологів Луганського національного університету імені Т. Шевченка засобами природничого музею представлено в книзі А. Климова, В. Курила “Луганський національний університет імені Т. Шевченка: історія, сьогодення, перспективи” [5]. Специфіка виготовлення зоологічних наочних посібників та наукових колекцій була об'єктом наукових пошуків О. Пахомова [8]. Використання колекції зоологічного музею Ужгородського національного університету при навчанні майбутніх вчителів у галузі природознавства досліджував Ф. Куртяк [6].

Використання засобів музейної педагогіки також висвітлено в дисертаційних роботах таких учених, як Є. Акуліч, Т. Белофастова, О. Введенський, А. Гіль, Л. Іменнова, А. Ключіна, Н. Кузнєцова, М. Кулакова, Ф. Кушнір, І. Медведєва, Т. Понамарєва, В. Снагощенко, Г. Шалфицька, В. Шведов.

**Метою статті** є здійснити аналіз упровадження засобів природничого музею, заснованого Р. Шикуюло, у Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука.

**Виклад основного матеріалу.** Новаторські форми та методи навчання із застосуванням засобів музейної педагогіки при фаховій підготовці майбутніх учителів у галузі природознавства застосовуються у вишах Рівненщини, зокрема викладачами Рівненського державного гуманітарного університету та Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.

Діяльність природничого музею при Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука є вагомю: він користується особливою популярністю не лише серед студентської молоді, школярів, а й вихованців дитячих садочків та усіх мешканців міста і навіть області.

Особливості використання засобів природничого музею Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука у формуванні наукового світогляду майбутніх учителів у галузі природознавства, виховання в підростаючого покоління екологічної свідомості, специфіка використання експонатів природничого

музею з метою вдосконалення педагогічної майстерності вчителів шкіл Рівненщини регулярно висвітлюється в засобах масової інформації. Так, матеріали про використання експонатів музею, зібраних у різних географічних зонах (Африка, Пд. Америка, Пд.-Сх. Азія, Індонезія, Пн. Європа), подано у всеукраїнських, обласних газетах, міських тижневиках [2].

Методика проведення занять з майбутніми вчителями в галузі природознавства на базі зоологічного музею Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука та пізнавальних екскурсій для мешканців міст та сіл регіону систематично висвітлюється в телепередачах різних каналів України ("1+1", "ICTV") та області ("СТБ", "РТБ", "Рівне 1") та радіомовленні (Рівне ФМ) [9].

Зазначимо, що на базі досліджуваного нами музею щоквартально проводяться науково-практичні семінари для слухачів Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Високу оцінку діяльності музею подано в науковій розвідці І. Шидловського "Історія музейної справи та зоологічних музеїв університетів України" [3, с. 82] та збірнику наукових праць Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука "Психолого-педагогічні основи гуманізації навчання у навчально-виховного процесу у школах та ВНЗ". У статті "Природничо-географічний факультет МЕНУ імені академіка Степана Дем'янчука: історія, сьогодення та перспективи розвитку" автор А. Калько пояснив важливу роль навчального музею у фаховій підготовці майбутніх учителів у галузі природознавства: "Гордістю факультету є унікальний зоологічний музей, сформований доцентом кафедри біології Р. Шижуюлою... Експозиція музею – це результат багаторічної кропіткої праці та затрачених зусиль і коштів. За 30 років Р. Шижуюла зібрав понад 2500 екземплярів рідкісних тварин... Експонати колекції використовуються у лекційних, практичних та лабораторних заняттях студентів, що дозволяє досягнути максимальної ефективності навчального процесу засобами музейної педагогіки" [3].

Зазначимо, що перші колекції (комахи) музею були зібрані в 1985 році. Навчальний природничий музей Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука засновано на багаторічних зборах, представлених у колекціях доцента кафедри біології Р. Шижуюли.

Умовно можна поділити засоби природничого музею Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука на п'ять категорій: 1) графічні (фотографії тварин та середовища їх мешкання, таблиці, плакати); 2) експозиційні коробки та опудала тварин; 3) консервовані об'єкти, 4) аудіовізуальні засоби навчання (авторські відеопосібники, CD-носії, навчальні фільми); 5) навчально-методична література.

До першої категорії (графічні зображення) належать фотографії різних екосистем світу. Для кращого сприйняття студентами всі фотографії, представлені в музеї, кольорові, великі за розмірами (формат А1). Розміщені вони по всьому периметру навчального музею-аудиторії. Наприклад, до цієї групи належать фотографічні зображення Капібари,

Словової черепахи, Крокодилового кайману. Значний науковий та пізнавальний інтерес у майбутніх учителів у галузі природознавства викликають фотографії, на яких зображено побут аборигенів, ландшафти різних кліматичних зон та географічних областей.

До другої категорії належать експозиційні коробки та опудала тварин, які використовуються під час вивчення таких предметів, як “Зоологія”, “Ентомологія”, “Еволюційне вчення”, “Методика навчання біології” та інших.

Педагогічним надбанням-новаторством вважаємо вироблення автором Р. Шикуюлю власної методики оформлення експозиційних коробок для демонстрування їх майбутнім учителям у галузі природознавства. Авторська модель укладання експозиційних коробок базується на такій схемі: коробка – фотографія – об’єкт. В основі настінної демонстраційної коробки використовується дерев’яний каркас зі скляною передньою стінкою (якщо для фіксації натурального об’єкта використовується ентомологічна булавка, то дно коробки слід викласти пінопластом). Дно коробки закриває кольорова фотографія природного середовища, в якому існує живий організм. На фотографії розміщено текстову інформацію: положення виду згідно правил міжнародної систематики та карта ареалу поширення представленого виду тварин. Основу демонстраційної коробки становить засушена або фіксована в розчині тварина.

До третьої категорії експонатів, представлених у природничому музеї Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем’янчука, ми віднесли консервовані об’єкти. У цю категорію наочності входять ємності об’ємом від 0,2 л до 3,0 л з зафіксованими організмами, заповнені розчином формаліну або спирту. Кожен експонат має свою інформаційну етикетку, на якій вказано систематичне положення виду тварини за міжнародними правилами та її ареал.

До четвертої категорії належать аудіовізуальні засоби навчання. При проведенні лекційних та практичних занять, навчальних екскурсій використовуються відеопосібники, розроблені доцентом кафедри біології Р. Шикуюлю. Матеріали відеопосібників відображають експедиційну роботу з вивчення флори та фауни віддалених регіонів планети. Позитивним аспектом аудіовізуальних засобів є подача в них не лише фрагментів про життя аборигенів, флору та фауну різних природних зон, а й супровід їх звуковим та текстовим науковим коментарем. Останній подає міжнародну видову назву тварини, написану латинською мовою, її ареал, історичний коментар, географічні та статистичні дані, відомості про політичний устрій країни тощо. Загалом для фахової підготовки майбутніх учителів у галузі природознавства автором розроблено 10 науково-популярних навчальних фільмів, серед яких “Африканські пустелі”, “Індонезія”, “Галапагоські острови”, “Карибські острови”. До кожного DVD-диску автором розроблено оригінальну поліграфічну вставку, у якій дано інформацію про зміст навчального аудіовізуального засобу. Значимо, що всі розроблені посібники затверджені та рекомендовані до використання Вченою радою Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем’янчука (Протокол № 6 від 28.01. 2016 р.)

До п’ятої категорії засобів природничого музею, що функціонує на

базі університету, ми віднесли наукову та навчально-методичну літературу (словники біологічних термінів, анатомічні атласи, географічні атласи, карти поширення тварин, енциклопедії тварин та рослин, "Червоні книги", наукові праці вчених-біологів та педагогів різних епох, методичні рекомендації, тестові завдання для учнів, навчальні програми для шкіл тощо). Ці засоби використовуються не лише під час аудиторних занять, а й у процесі самопідготовки майбутніх учителів у галузі природознавства.

Аналіз навчальних досягнень студентів засвідчив, що рівень знань із дисциплін природничого циклу значно підвищується за умови систематичного використання викладачами засобів музейної педагогіки.

**Висновки та перспективи подальших пошуків.** Здійснений нами аналіз засвідчив, що в останні роки відбувається процес модернізації освітньої галузі, у контексті якого здійснюється вдосконалення засобів музейної педагогіки та, відповідно, методики викладання в галузі природознавства з використанням колекцій природничого музею у фаховій підготовці майбутніх учителів. Прикладом оновлення навчального процесу завдяки використанню засобів музейної педагогіки, може слугувати діяльність природничого музею в Міжнародному економіко-гуманітарному університеті, на базі якого викладачі ВНЗ мають змогу використовувати новітні технології навчання.

У подальшому постає необхідність детального вивчення роботи інших природничих навчальних музеїв України та зарубіжжя, оскільки використання потенціалу музейного середовища сприяє підвищенню професійної компетенції майбутніх учителів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія Ф. Брокгауза та І. Єфрона [Електронний ресурс] – Режим доступу: [gatchina3000.ru/brockhaus-and-efron-enc](http://gatchina3000.ru/brockhaus-and-efron-enc). – Дата використання – 23.12.2015 р.
2. Замлинний О. Кунсткамера рівненського біолога / О. Замлинний // Рівне експрес . – від 9 лютого 2012 року. – № 6 (776). – С. 1, 4.
3. Історія музейної справи та зоологічних музеїв університетів України / за ред. Й. В. Царика / Гор Шидловський. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2012. – 112 с.
4. Калько А. Д. Природничо-географічний факультет МЕГУ імені академіка Степана Дем'янчука: історія, сьогодення та перспективи розвитку / А. Д. Калько // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: збірник наукових праць. – № 2 (14). – Рівне : РВЦ МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2015. – С. 75- 84
5. Климов А. О. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Історія, сьогодення, перспективи / А. О. Климов, В. С. Курило. – Луганськ : Альма-Матер, 2006. – 120 с.
6. Куртяк Ф. Ф. Плазуни Закарпатської області: аналіз колекції Зоологічного музею Ужгородського національного університету / Ф. Ф. Куртяк, І. В. Білинець // Наук. вісник Ужгород. ун-ту. Сер. біологія. – 2009. – Вип. 25. – С. 137–145.
7. Корнійчук М. Кунсткамера природи Ростислава Шикиули виросла в зоомузей / М. Корнійчук // 7 днів. – від 24 листопада 2011 року. – № 48 (934). – С. 9
8. Пахомов О.Є. Виготовлення зоологічних наочних посібників та наукових колекцій: навч. посіб. / О. Є. Пахомов, Ю. Л. Кульбачко. – Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2006. – 318 с.
9. Преподаватель-биолог воюет в АТО и собрал уникальную коллекцию – Чрезвычайные новости. ИТОГИ, 25.10 [https://www.youtube.com/watch?v=2U58Ai\\_TyF0](https://www.youtube.com/watch?v=2U58Ai_TyF0). – Дата використання – 26.02.2016 р.
10. Указ президента України про Національну доктрину розвитку освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – Дата використання – 26.02.2016 р.
11. Хоменко В. Кунсткамера Ростислава Шикиули / В. Хоменко // Голос України від . – 11 грудня 2003 року . – № 236 (3236). – С. 15

**Анотація**

Охарактеризовано природничий музей, який діє на базі Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука (м. Рівне). Описано методику використання музейних експонатів у фаховій підготовці майбутніх учителів у галузі природознавства.

**Ключові слова:** музей, природа, методика, студенти, навчання, засоби природничого музею.

**Аннотация**

Охарактеризован естественно-научный музей, который действует на базе Международного экономико-гуманитарного университета имени академика Степана Демьянчука (г. Ровно). Описана методика использования музейных экспонатов в профессиональной подготовке будущих учителей в области природоведения.

**Ключевые слова:** музей, природа, методика, студенты, обучение, средства естественно-научного музея.

**Summary**

The Museum of Natural History resources in the Private Higher Education Establishment "Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities" (the city of Rivne) are learned. The method of using the museum exhibits in the professional training of future teachers in Natural science is shown.

**Key words:** museum, nature, methods, students, resources of the Natural History Museum.

**УДК 378.147:37.035.6**

**І. Ф. Шумілова,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний педагогічний  
університет)

**САМООСВІТА СТУДЕНТІВ З ПИТАНЬ ФОРМУВАННЯ  
ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

**Актуальність дослідження.** Практика вищої педагогічної школи вимагає розв'язання проблеми формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як одного з провідних факторів забезпечення їх фахової підготовки. Результати проведених нами опитувань 745 студентів і магістрантів вищих навчальних педагогічних закладів підтверджують незадовільний стан сформованості загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Так, переважна більшість респондентів (63 %) не мали чіткого уявлення про її суть, не розуміли роль, місце і значення в формуванні особистості майбутнього вчителя; характеризуючи суть загальнокультурної компетентності, більшість респондентів визначають загальну культуру особистості з позиції спільних педагогічних рис майбутнього вчителя-гуманітарія, таких, як педагогічна спрямованість, мотиви вибору педагогічної діяльності. Більшість респондентів з поняттям „культура” пов'язують: найкращі матеріальні й духовні перетворення створені людством у процесі життєдіяльності – 39, 52%; культура поєднує в собі вирішення питань науки, освіти, виховання, моралі, етики – 27,38%; вихованість людини – 19,60%; розуміння й усвідомлення людьми моральних, естетичних цінностей – лише 14,50%.

Слід відмітити, що перетворення у свідомості студентів відбуваються в процесі самовиховання й самоосвіти. Згідно з особистісно-орієнтованим принципом, цільовими орієнтирами самоосвіти й самовиховання майбутнього вчителя є всі сфери його особистості, досвід саморегуляції духовно-морального і професійного становлення. Психологічний механізм самоосвіти і самовиховання – єдність розвитку професійної свідомості та самосвідомості особистості студента [10].

**Постановка проблеми.** Логіко-семантичний аналіз поняття „самоосвіта” дозволяє зробити такі висновки: частка „сам” означає, що хтось особисто виробляє дію; власними силами без допомоги і вимоги з боку. Самоосвіта представлена як набуття знань шляхом самостійних занять, без сторонньої допомоги або викладача [11]. Дещо ширшим можна вважати таке визначення: самоосвіта як самостійна освіта – це отримання системних знань у певній галузі науки, техніки, культури, політичного життя тощо, яка передбачає безпосередній інтерес особистості в органічному поєднанні із самостійністю у вивченні матеріалу [13]. У педагогічному словнику (1986) самоосвіта визначається як освіта, яку здобувають поза навчальними закладами шляхом самостійної роботи.

**Аналіз сучасних наукових досліджень.** Питання самоосвіти досліджували С. Гончаренко, А. Громцева, М. Касьяненко, Л. Рибалко та інші. С. Гончаренко характеризує самоосвіту як набуття освіти в процесі самостійної роботи над собою, без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі; як невід’ємну частину систематичного навчання в стаціонарних закладах, що сприяє поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань [3, с. 296].

Самоосвіта, за М. Касьянком, – цілеспрямований процес самостійного оволодіння цілісною системою знань і вмінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом у певній сфері діяльності під впливом особистих та суспільних інтересів [9].

А. Громцева розглядає самоосвіту як цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність особистості з метою вдосконалення власної освіченості. Категорійні ознаки цілеспрямованості та систематичності вказують на керований характер самоосвіти (організація власних дій). У цьому тлумаченні поняття “самоосвіта” представлено як задоволення внутрішніх потреб особистості, власних бажань [4].

Л. Рибалко визначає самоосвіту з позиції процесу і результату свідомого й самостійного збагачення сутнісних сил людини новими знаннями з метою найповнішої самореалізації; систематичну, цілеспрямовану, самостійну пізнавальна діяльність людини, яка бажає розкривати і розвивати власний потенціал упродовж життя. Також авторка звертає увагу на відмінні характеристики самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя, а саме: високий рівень сформованості свідомості й організованості; прийняття на себе внутрішньої відповідальності за власне самовдосконалення; свобода у виборі й реалізації структурно-функціональних її компонентів; внутрішня мотивованість до самостійного здобуття додаткових знань; складність набуття навичок самоосвіти, що пов’язане з індивідуальними можливостями реалізації сили волі; розвиток

умінь самостійності, самоідентифікації, самооцінки, самоконтролю, саморефлексії; уміння визначати мету здійснення самоосвітньої діяльності, співвідносити її з власними можливостями. “Метою професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя в самоосвітній діяльності є внутрішнє збагачення, створення власного інформаційного простору в тих галузях, де максимально виявляються і реалізуються власні здібності, а завданнями – виявлення і вдосконалення власної здатності до самозмін, розширення інформаційного кругозору, формування вмінь працювати систематично, цілеспрямовано, самостійно, виявлення зв'язку між акмеологічним і самоосвітнім потенціалом, розвиток його” [12, с. 214].

Отже, різні підходи до визначення самоосвіти дозволяють розглядати це поняття, як цілеспрямований процес самостійного оволодіння цілісною системою знань і умінь, поглядів і переконань, прогресивним досвідом (М. Касьяненко); процес і результат самостійної роботи; стематична, цілеспрямована, самостійна пізнавальна діяльність людини, яка бажає розкривати і розвивати власний потенціал упродовж життя (Л. Рибалко); самостійна, цілеспрямована, систематична, пізнавальна діяльність самої особистості (А. Громцева); набуття освіти в процесі самостійної роботи над собою (С. Гончаренко).

На основі аналізу названих вище підходів з питань самоосвіти майбутніх учителів, власного досвіду роботи зі студентами в процесі навчання схарактеризуємо самоосвіту студентів з питань формування загальнокультурної компетентності як засобу та інструменту їх професійної самопідготовки, що і стало **метою статті**.

**Виклад основного матеріалу.** Самоосвіта – це особлива діяльність, яка має власну специфічну структуру, відмінну від навчальної діяльності та її самостійних форм тим, що її основні компоненти – мотиви, завдання, способи дії та способи контролю студент добирає самостійно; як педагогічна категорія розглядається нами з метою розв'язання конкретних освітніх завдань: формування волі, боротьби з недоліками, розумового самовдосконалення.

Доцільно зазначити, що процес виховання є провідним фактором у розвитку особистості. Діагностування того, чому навчилися студенти в процесі навчання дозволяє викладачу визначити організацію їх діяльності з метою оволодіння ними новими формами й особливостями поведінки. Відомо, що процес виховання стає ефективним за умови, якщо він переходить на новий рівень – самовиховання. Виключно важлива роль самовиховання в розвитку і формуванні особистості.

Важливими в організації самовиховання є ознайомлення студентів із змістом, формами, методами самовиховання. В основу самовиховання покладено принцип випереджального відображення в свідомості людини тих дій і вчинків, які він збирається здійснити, визначення тих рис і якостей, які він припускає виробити в собі. Подібна програма самовиховання формується, вона спонукає особистість до практичних дій з її реалізації, створює стимули для прояву вольових зусиль. З появою в людини потреби в подоланні тих або інших недоліків у своєму характері



або поведінці важливим є постановка чіткої мети й обґрунтування необхідності її досягнення, іноді корисним стає визначення термінів досягнення. Організація самовиховання здійснюється за трьома основними напрямками, а саме: формування думки студентського колективу про необхідність і користь самовиховання; надання допомоги студентам у з'ясуванні сутності самовиховання, його методів і шляхів здійснення; практична допомога студентам в розробці програм самовиховання та їх реалізація.

О. Кочетов визначає самовиховання як свідомий і керований особистістю саморозвиток, у якому згідно з вимогами суспільства цілями і інтересами самої людини формуються запроектовані нею сили і здібності [8, с. 136]. Так, О. Ковальов характеризує самовиховання як свідому і планомірну роботу над собою, спрямовану на формування таких властивостей і якостей, які відповідають вимогам суспільства і особистій програмі розвитку [7, с. 7]. Автор виокремлює в самовихованні таку ознаку, як свідомо розробка програми самовиховання.

Отже, різні підходи до визначення самовиховання дозволяють розглядати це поняття як засіб (створення програми самовиховання), спрямований на формування властивостей і якостей особистості (О. Ковальов); процес проектування людиною власних сил і здібностей (О. Кочетов).

Формування особистості, здатної орієнтуватися в сучасних соціокультурних умовах, може бути здійснене на практиці за допомогою оновлення, з одного боку, змісту освіти, з іншого, – педагогічних технологій. Це забезпечується органічною єдністю різних форм навчання: лекції, практичні, семінарські заняття, ігри, тренінги тощо. На лекціях розкриваються й обговорюються загальнотеоретичні питання, закономірності загальнокультурних процесів і здійснюється конкретизація загальнотеоретичних положень, а в ході практичного заняття обробляються варіанти застосування теоретичних знань на практиці.

Аналіз таких методів навчання, як лекція, розповідь, бесіда, пояснення, інструктаж, спрямованих на розвиток загальнокультурної компетентності та самоосвіти майбутніх учителів, і, порівняльний аналіз ефективності різних способів їх підготовки дають підстави стверджувати, що найбільш ефективними є такі способи: засвоєння спеціальних загальнокультурних знань; порівняння, співставлення знань, суджень; порівняння – один з основних логічних прийомів пізнання зовнішнього світу і духовних цінностей. Пізнання завжди включає в себе порівняльний аналіз предметів дослідження; створення ситуацій, які потребують власної оцінки, де відбувається ознайомлення з новими явищами культурного життя, а потім обговорення отриманих вражень у обстановці довірливої бесіди, вільного вираження власних оцінок; вирішення конкретних педагогічних ситуацій, де пропонуються опис різних ситуацій, що передбачають декілька варіантів вирішення (ситуації педагогічні, що потребують філософських, психологічних, культурологічних, загальнокультурних знань і навичок, мотиви морально-етичної поведінки).

Усі перераховані способи навчання потребують наближення навчання до реальності. При цьому вони формують також творчі здібності, нові установки, ціннісні орієнтації.

Форми організації діяльності студентів і методи навчання складають у своїй єдності діяльнісний компонент технології формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у педагогічному процесі. Технологія включає такі форми організації навчально-пізнавального процесу, як лекції, практичні заняття, семінарські заняття, тренінги та ігри (рольові, сюжетно-рольові), самостійну і самоосвітню роботу, індивідуальні та групові консультації. Робота викладача передбачає проведення фронтальної, групової й індивідуальної роботи.

Мета лекції полягає в розширенні та поглибленні знань у студентів про загальнокультурну компетентність, повідомленні нової інформації, приведення знань у систему, удосконаленні педагогічної майстерності. Лекційний курс є джерелом формування теоретичних знань і фактологічного матеріалу. Однак на лекції необхідно давати не тільки інформацію з проблеми, але і розкривати шляхи, способи її використання.

Проблемі розробки діалогізації навчання (діалогічні схеми) і побудови на цій основі системи навчальних занять присвячені дослідження Дж. Дьюї, Л. Виготського, С. Курганова та ін. [5; 9]; сучасних дослідників Т.Я. Старченко, О.В.Черних та ін. [14; 15]. Взаємодія викладача і студентів у процесі створення навчального діалогу сприяє створенню сприятливої психологічної атмосфери педагогічного процесу.

У ході лекції нами застосовувались різні прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів. Результати дослідження показали, що ці прийоми дозволили підвищити пізнавальну активність студентів, усвідомленість сприймання лекційного матеріалу, що сприяло формуванню загальнокультурних умінь.

Так, під час лекції слід враховувати визначення мети лекції, добір дидактичних прийомів, характер діяльності студентів, сформовані уміння. Активізація пізнавальної діяльності передбачає зосередження уваги студентів на інформації, яку повідомляє викладач. У процесі активізації пізнавальної діяльності враховуються і керуюча діяльність викладача, і пізнавальна діяльність студентів.

Отже, схарактеризуємо прийоми активізації пізнавальної діяльності студентів під час лекції.

Мета *лекції* полягає в подачі викладачем системи знань про загальнокультурну компетентність. Відповідно дидактичні прийоми, які використовує викладач під час проведення лекції, такі: повідомлення теми лекції; виклад і подача наукового матеріалу, введення в логіку наукового дослідження, розкриття проблеми: створення проблемних ситуацій; актуалізація опорних знань студентів з досліджуваної проблеми; випереджальне вивчення літератури з проблеми з метою опори на неї під час лекції; діалогічне проведення лекції.

Навчально-пізнавальна діяльність студентів складається з таких дій: підготовка до активного сприймання матеріалу; переробка інформації

та її відтворення, конспектування; участь у дискусіях; колективний пошук істини, який полягає в порівнянні і зіставленні різних точок зору, фактів і явищ; актуалізація наявних знань з дисциплін психолого-педагогічного та соціально-гуманітарного циклів; виступ на лекції з показом досвіду реалізації теоретичних положень.

Уміння, якими оволодівають студенти під час лекції такі: виокремлювати проблему, її основні положення; осмислено сприймати нові знання; самостійно орієнтуватися в наявних знаннях; оперувати отриманими або здобутими раніше знаннями; аргументувати власну позицію на основі теорії й досвіду; оперувати методами наукового дослідження (спостереження, аналіз, синтез, аналогія, порівняння, узагальнення тощо).

Діалогізація припускає побудову змісту навчання як сукупності проблем (виявлення незрозумілого, невідомого або навіть парадоксального для студентів). У процесі вирішення цих проблем розглядаються різні точки зору. Викладач у цьому випадку здійснює функції побудови проблем, і в той же час він є активним учасником діалогу. Він не нав'язує власну точку зору, а чекає від студентів їх особистих спроб вирішення, він допомагає їм висловлювати власну точку зору, нехай помилкову і дивну.

Цей останній момент діалогу слід виділити особливо. Згідно з теорією Л. Виготського процес розвитку має внутрішні закони самовираження. Людина засвоює поняття спочатку в процесі розгорнутого зовнішнього діалогу з іншими, який поступово стає внутрішнім діалогом. Отже, дискусією і суперечкою з самим собою. Але, слід зазначити, що за умов внутрішнього спілкування мовленнєві висловлювання скорочуються, перетворюються на ідіоми, зрозумілі лише самому індивіду. Ці індивідуальні представлення і схеми, що визначають бачення предмета, нерідко бувають невірними. Для того, щоб перебудувати ці індивідуальні уявлення, необхідно створити умови, які дозволяють студенту нібито винести їх назовні. А основною умовою відтворення внутрішніх схематизмів як раз і є зовнішній розгорнутий діалог з іншими людьми.

Оптимальною організаційною формою навчання є групові практичні та семінарські заняття, що використовуються для поглиблення отриманих знань і первинно сформованих умінь на лекції. Так, головне функціональне призначення практичних занять полягає в створенні організаційно-дидактичних умов для формування і вдосконалення значущих для загальнокультурної діяльності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей педагогічних, комунікативних умінь.

Наявність загальних з лекціями, а також спеціальних цілей, властивих цьому виду занять, визначило побудову занять і організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів. Дуже важливою виявляється керівна діяльність викладача з питань організації пізнавальної діяльності студентів у процесі практичних занять, яка складається з таких компонентів: мета, дидактичні прийоми (підготовка студентів до загальнокультурної діяльності, конструювання питань до обговорення).

Мета практичних занять полягає в закріпленні і розвитку теоретичних знань, викладених у лекції; орієнтація знань на розвиток умінь реалізувати їх на практиці. Відповідно дидактичні прийоми, які використовує викладач, такі: підготовка студентів до заняття (рекомендація літератури, необхідної для підготовки до заняття; розподіл студентів підгрупи і вибір у них керівника; диференційований розподіл питань для обговорення; конструювання питань (для відтворення теоретичного матеріалу; на виявлення розуміння відносин взаєморозуміння та співтворчості; на звернення до практичного досвіду студентів; аналіз проблем, які не отримали однозначного рішення в процесі навчально-пізнавальної діяльності).

Навчально-пізнавальна діяльність студентів складається з підготовки до заняття: вивчення рекомендованої літератури, розподілу на підгрупи і вибір керівника, обговорення питань плану, виступи за питаннями плану заняття.

Під діалогозацією ми розуміємо сумісну діяльність викладача і студентів, яка передбачає обговорення виступів, що сприяє формуванню таких умінь: відбирати спеціальну літературу, виділяти головне, побудувати виступ у відповідності з метою і темою заняття; оцінити розуміння педагогічного досвіду з позиції теорії; оперувати знаннями і застосовувати їх при обговоренні питань; аргументувати власну точку зору на основі теорії й досвіду роботи.

Так, проблема загальнокультурної діяльності потребує доповнення методів навчання такими формами організації навчання, в яких акцент робиться на розвиток емпатії майбутнього вчителя до явищ і процесів, що відбуваються у взаємовідносинах з потенційними учнями, на розвиток умінь користуватися зворотним зв'язком з ними з метою підвищення гнучкості й ефективності спілкування.

Зазначеним цілям відповідає декілька форм навчання в тренінгових групах. А саме такі: методичні тренінгові групи і тренінгові групи, що орієнтовані на особистісний розвиток студента.

Так, *методичні тренінгові групи* мають на меті ознайомлення з окремими методами і прийомами загальнокультурної поведінки й оволодіння ними. Крім основних задач, можна також відмітити розвиток загальнокультурних знань, формування уявлень про комунікативний і діагностичний потенціал окремих методик і можливостей їх використання в умовах загальнокультурної діяльності.

*Тренінгові групи, орієнтовані на особистісний розвиток* (особистісні тренінгові групи), в літературі зустрічаються з різними назвами: лабораторний тренінг, тренінг сенситивності, групи розвитку особистості, групи особистісного розвитку тощо. Особистісний розвиток, особистісне зростання, заснований на самопізнанні, є неодмінною умовою особистісно-професійного самовдосконалення. Основною задачею груп особистісного росту є розвиток самопізнання – пізнання себе, формування адекватної самооцінки, ставлення до себе і розвиток саморегуляції.

Організація пізнавальної діяльності студентів у процесі тренінгових занять має такі етапи:

*1. Організація позитивної мотивації діяльності*

*Мета* полягає в створенні позитивної мотивації до загальнокультурної діяльності. Відповідно *дидактичним прийомом* викладача буде активізація позитивного інтересу студентів (проведення вступної бесіди). Повідомлення мети, основних задач заняття, програми дій студентів. *Діяльність студентів* полягає в прийнятті мети і основних задач заняття.

*2. Актуалізація теоретичних знань студентів.*

*Мета* полягає в актуалізації теоретичних знань студентів. Відповідно *дидактичним прийомом* викладача буде актуалізація опорних знань, необхідних для формування комунікативних умінь (ознайомлення з оптимальними педагогічними моделями комунікативної поведінки вчителя). *Діяльність студентів*: підготовка до виступів; відповіді на запитання викладача.

*3. Підготовка студентів до виконання завдань.*

*Мета діяльності викладача* полягає в ознайомленні студентів зі змістом завдань. Інструктаж про порядок і основні вимоги, які висуваються до виконання. *Діяльність студентів*: складання програми виконання завдань.

*4. Організація спільної діяльності викладача і студентів, спрямованої на формування комунікативних знань і умінь.*

*Мета* полягає в організації спільної діяльності викладача і студентів, спрямованої на формування комунікативних знань і умінь. Відповідно *діяльність викладача* полягатиме в розподіленні завдань; коригуванні дій студентів; наданні необхідної допомоги під час виконання завдань. *Діяльність студентів*: виконання групових та індивідуальних завдань; пошук необхідної додаткової інформації; вибір оптимального варіанта рішення; обмін думками; звернення при необхідності до теорії досліджуваної проблеми, орієнтовної основи дії, по допомогу до викладача.

*5. Завершення роботи.*

*Мета* полягає в проведенні моніторингу. Відповідно *діяльність викладача* полягає в перевірці якості виконання завдання; обговоренні результатів, аналізі виконаної роботи; наданні практичних рекомендацій з подальшої роботи. *Діяльність студентів*: обговорення варіантів виконання завдання; прийняття оптимального варіанту виконання завдання; наукове обґрунтування прийнятого рішення.

Проблемою методів навчання в педагогіці займались П. Афанас'єв, Ю. Бабанський, Є. Голант, М. Данилов, Б. Єсіпов, І. Зверєв, І. Лернер, М. Махмутов, Є. Петровський, М. Скаткін та інші.

Вивчення досвіду активного навчання свідчить про те, що з допомогою його форм, методів і засобів можна достатньо ефективно вирішити задачі, що важко досягаються традиційним навчанням. Це такі: врахування умов для творення суб'єктом самого себе, що володіє певним способом культурного бачення світу, що має відношення до фундаментальних структур людської свідомості, мислення, інтелектуальної

і духовної діяльності; розвиток соціально-ціннісної рефлексії; формування пізнавальних і професійних мотивів та інтересів [2].

Включення ділових, рольових, сюжетно-рольових ігор у процес формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей передбачає послідовну підготовку до неї. Спочатку необхідно навчити їх навичкам приймати рішення в педагогічних ситуаціях, познайомити з методичною літературою з проблем, які будуть обговорюватись. Тільки після цього студенти будуть здатні внести в гру знання, інтуїцію, творчість. Необхідність використання ділової гри пояснюється й тим, що вона формує нові, більш привабливі відносини між студентами і викладачем, який виступає в ролі порадирика, консультанта, фасилітатора (К. Роджерс).

*До засобів і способів самоосвіти студентів відносимо:* інформацію про себе, систематизацію і критичну переробку сприйнятої інформації; самоспонування, формування інтересу до самоосвіти і її значущості; програмування і планування педагогічної діяльності.

*Характеристика основних вимог і умов підвищення результативності самоосвіти:*

- 1) загальнокультурна компетентність ґрунтується на самоосвіті;
- 2) цільові установки – основна орієнтація самоосвіти;
- 3) систематичність самоосвіти реалізується і перевіряється на практиці;
- 4) самоосвіта тісно пов'язана з самовихованням.

Формування системи теоретичних і практичних знань, умінь загальнокультурної спрямованості забезпечується оптимальним вибором методів і прийомів навчання. Слід зазначити, що досягнення поставлених цілей навчання можливе лише в тому випадку, якщо діяльність викладача і студентів буде певним чином організована, мотивована і підкріплена відповідним стимулюючим впливом, якщо за допомогою контролю і самоконтролю, що виявляють ступінь наближення до мети, будуть вноситися необхідні корективи до організації загальнокультурної діяльності [1].

Так, Ю. Бабанський виділив три групи методів: методи організації навчально-пізнавальної діяльності, методи стимулювання і мотивації учіння, методи контролю і самоконтролю ефективності навчання. Саме цей підхід доцільно використовувати в нашому дослідженні з питань здобуття знань про педагогічну майстерність і такт учителя, духовну і педагогічну культуру; формування педагогічних і комунікативних умінь, рефлексивних здібностей.

Стимулювання студентів до розвитку загальнокультурної компетентності та самоосвіти характеризується послідовністю занять, що забезпечує поступове оволодіння основними теоретичними поняттями, засвоєння комунікативних методів (анкетування, особистісні тести, метод опитування, метод бесіди, інтерв'ю) на рівні їх відтворення, оволодіння ними на рівні розуміння, відпрацювання і удосконалення на рівні практичного застосування.

Наводимо програму спецкурсу “Загальнокультурна компетентність майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей”, до якого входить

перелік вправ, що використовуються в ході діяльності тренінгових груп, орієнтованих на особистісний розвиток, і перелік ігрових видів діяльності, що входять у програму і використовуються в ході діяльності методичних тренінгових груп.

Програма спецкурсу “Загальнокультурна компетентність майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей” побудована за кредитно-трансферною системою навчання, що дозволяє створити належні умови для формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. Програма складається з чотирьох змістових модулів, а саме: “Генеza і сучасний стан розвитку загальнокультурної компетентності вчителя-гуманітарія”, “Теоретичні основи компетентнісного та культурологічного підходів з питань формування загальнокультурної компетентності”, “Загальнокультурна компетентність в аспекті вивчення гуманітарних дисциплін”, “Гуманістична спрямованість на розвиток учня як системоутворюючий фактор формування загальнокультурної компетентності”. Змістові модулі характеризуються вивченням основних понять і методів вивчення історії, культурології, педагогіки, соціології, психології; уявлень про незмінну природу людини; розгляд механізмів розвитку особистості в міжособистісних відносинах; вивчення механізмів комунікативного впливу на особистість; розкриття комунікативної функції учителя в системі основних педагогічних функцій; вивчення сутності загальнокультурної компетентності, стратегії змін у свідомості особистості; вивчення комунікативних методів гуманістичної спрямованості на розвиток учня.

**Висновки.** Отже, значну роль у розвитку загальнокультурної компетентності відіграє самоосвіта. Причому самоосвіта дасть позитивні результати, якщо ведеться цілеспрямовано, планомірно і систематично. Організація самоосвіти має на меті дотримання і врахування таких позитивних зрушень у свідомості студентів: потреба в здобутті нової інформації і формування позитивних мотивів її досягнення; розвиток логічного мислення, пізнавального інтересу і потребу вивчення загальнокультурних цінностей; критичне оволодіння педагогічним досвідом і потребу в розвитку загальнокультурної компетентності. Про що і буде йти мова у подальших наших дослідженнях з питань формування загальнокультурної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособ. по спецкурсу для студентов пед. институтов / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
5. Дьюї Дж. Демократія і освіта / Дж. Дьюї. – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.
6. Касьяненко М. Д. Самостоятельная работа студента: учеб. пособ. для слушателей ФПК вузов / М. Д. Касьяненко. – К. : УМК ВО, 1988. – 280 с.
7. Ковалев А. Г. Самовоспитание школьников / А. Г. Ковалев. – М. : Просвещение, 1967. – 159 с.

8. Кочетов А. И. Самовоспитание подростка : монография [Текст] / А. И. Кочетов; Средне – Уральское областное книжное издательство. – Свердловск, 1967. – 144 с.
9. Курганов С. Ю. Психологические проблемы ученого диалога / С. Ю. Курганов // Проблемы психологии. – 1988. – №2. – С. 87–96
10. Кучерявий О.Г. Професійне самовиховання у вищій школі : навч. посіб. – К. : Освіта України, 2010. – 200 с.
11. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Сергей Иванович Ожегов. – М. : Изд-во "Советская энциклопедия", – 900 с.
12. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Людмила Сергіївна Рибалко. – Харків, 2008. – 457 с.
13. Советский энциклопедический словарь. – М. : "Советская Энциклопедия", 1979. – 1600 с.
14. Старченко Т. Я. Вища школа на шляху оновлення / Т. Я. Старченко, О. М. Стоян, О. І. Бобик. – Львів : Світ, 1998. – 128 с.
15. Черних О. В. Освіта як комунікативний процес / О. В. Черних – К. : ТОВ "ПоліграфКонсалтинг", 2004. – 39 с.

#### **Анотація**

У статті обґрунтовано умову формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. У результаті узагальнення й синтезу науково-педагогічної інформації охарактеризовано самоосвіту студентів з питань формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей в професійній підготовці.

**Ключові слова:** загальнокультурна компетентність, самоосвіта студентів, майбутні вчителі гуманітарних спеціальностей, формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей.

#### **Аннотация**

В статье обосновано условие формирования общекультурной компетентности будущих учителей гуманитарных специальностей. В результате обобщения и синтеза научно-педагогической информации охарактеризованы некоторые признаки формирования общекультурной компетентности будущих учителей гуманитарных специальностей в профессиональной подготовке.

**Ключевые слова:** общекультурная компетентность, самообразование студентов, будущие учителя гуманитарных специальностей, формирование общекультурной компетентности будущих учителей гуманитарных специальностей.

#### **Summary**

The condition of forming of general cultural competence of future teachers of humanitarian specialties has been grounded. Some features of forming of general cultural competence of future teachers of humanitarian specialties have been characterized.

**Key words:** general cultural competence, self-education students, the condition of the formation of general cultural competence of future teachers of humanities.

**УДК 811.11:378.147:004.738**

**О. В. Юдіна,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Запорізький національний університет)

### **ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ**

**Постановка проблеми.** Реформування національної вищої освіти та євроінтеграційний процес зумовили підвищення її пріоритету в системі суспільних цінностей. Зміст освіти збагачується новими компетентностями та технологіями навчання, адекватними рівню суспільного знання. В



умовах розвитку інформаційного суспільства та модернізації системи вищої освіти спостерігається тенденція стрімкого зростання інтересу науковців до проблеми впровадження інформаційних технологій у навчальний процес. Технології програмованого навчання іноземних мов з використанням ресурсів мережі Інтернет широко запроваджуються в аудиторіях навчальних закладів, а також все більше застосовуються в позааудиторній навчальній діяльності. Вивчення дидактичного потенціалу ресурсів мережі Інтернет та розробка технологій навчання іноземних мов на засадах ефективності управління та організації навчального процесу є актуальною проблемою сьогодення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз вітчизняного і зарубіжного досвіду використання різних технологій формування іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності переконує в необхідності забезпечення інтерактивності в процесі здійснення навчально-пізнавальної діяльності для комунікаційної взаємодії учасників навчального процесу, самоконтролю та самокорекції. Сприятливим середовищем для забезпечення ефективності реалізації освітніх технологій стає Інтернет та комп'ютерні технології, саме тому впровадженню інформаційних технологій у навчальний процес на сьогоднішній день приділяється велика увага.

Дослідження науковців комунікативних характеристик інформаційних засобів комунікації (В. Дронов, М. Євдокімова, С. Зенкіна, Т. Коваль, О. Панкратова, І. Розіна, В. Сафонова, Т. Lawrence, P. Wallece, M. Warschauer та ін.) та дидактичних властивостей інформаційно-комунікаційних технологій (Ю. Британ, Я. Дьячкова, С. Єсеніна, І. Корейба, Я. Крапчатова, Н. Майєр, Є. Полат, Ю. Романюк, П. Сисоєв, Я. Трепак, В. Черниш, С. Шевченко, M. Biechele, M. Glaboniat, G. Lewis, J. Roche та ін.) дозволяють констатувати, що завдяки своїм технічним характеристикам і дидактичним можливостям комп'ютерні та інформаційні технології є ефективними для використання з освітніми цілями. Вирішення завдань, які стоять перед сучасною освітою в умовах інформатизації суспільства, дослідники пов'язують з упровадженням сучасних педагогічних інноваційних технологій.

Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності в різних видах мовленнєвої діяльності із застосуванням Інтернет-ресурсів порушується в працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, у яких розглядаються різні аспекти впровадження інформаційних технологій у навчання іноземних мов. Шляхи реалізації засобів Інтернет-ресурсів для формування іншомовної комунікативної компетентності в читанні та аудіюванні висвітлені в працях Ю. Британ, І. Корейби, Я. Крапчатової, О. Нестеренко, Є. Полат, С. Радецької, Ю. Романюк та інших; у говорінні та письмі – О. Биконі, Я. Дьячкової, Є. Ленської, О. Огурцової, О. Середи, В. Свиридюк, І. Федорової та інших. Як зазначають автори, використання Інтернет-ресурсів у викладанні та вивченні іноземних мов впливає на якість навчального процесу, забезпечує досягнення цілей завдяки активному і креативному ставленню до процесу навчання, створює умови для автономії, співтворчості, міжкультурного і критичного навчання.

Цілеспрямоване та методично коректне використання сучасних освітніх технологій, вміння створювати атмосферу продуктивного пізнання сприяє ефективному формуванню відповідних компетентностей студентів та здатностей до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації. Проте традиційна система іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, де іноземна мова вивчається як необхідний складник майбутньої професійної діяльності, при всіх її незаперечних здобутках не повною мірою відповідає тим вимогам, які висуваються суспільством до сучасної української вищої школи.

**Мета статті** – обґрунтувати доцільність використання інформаційних технологій у навчальному процесі з іноземної мови для забезпечення його ефективності; у руслі сучасних тенденцій мовної освіти визначити дидактичні та методичні передумови формування в студентів іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності засобами Інтернет-ресурсів.

Використання інформаційних і комунікаційних технологій у викладанні та вивченні іноземних мов стало необхідністю та відзнакою сьогодення. Застосування в освітньому процесі інформаційно-довідкових ресурсів мережі Інтернет надає необмежені навчальні та автентичні довідково-інформаційні матеріали іноземною мовою, забезпечує додаткові можливості інтенсифікації та індивідуалізації навчального процесу, підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови як об'єкта пізнання.

Організація навчального процесу з іноземної мови та самостійної роботи студентів з використанням інформаційно-комунікативних технологій є новою парадигмою освітнього процесу. Сама природа Інтернету впливає на процес засвоєння іноземної мови, дозволяє бути плідним учасником міжкультурної комунікації [5]. Інтернет, по-перше, містить невичерпну кількість джерел для вивчення іноземної мови; по-друге, дає можливість спілкуватися цією мовою у віртуальному просторі (електронна пошта, чати, форуми, скайп, блог тощо).

Увага науковців до залучення Інтернет-ресурсів у викладання та вивчення іноземних мов зумовлена необхідністю мобілізації пізнавальних здібностей студентів, забезпечення їх автономії та створення умов для самонавчання, становлення активної суб'єктної позиції в навчальній діяльності. Суттєвими особливостями застосування Інтернет-ресурсів в організації навчального процесу з іноземної мови дослідники вважають їх функціональну ефективність, інтерактивність та широкі можливості комунікації [3; 4].

Привабливість застосування веб-ресурсів у вивченні іноземної мови зумовлена низкою чинників: 1) доступністю застосування за ціною – переважним чином вони безкоштовні; 2) великою кількістю різноманітних іншомовних матеріалів (друкованих, аудіо та відео); 3) можливістю усного та писемного спілкування. В умовах комунікативної спрямованості навчання іноземної мови участь в освітньому спілкуванні за допомогою інформаційних і комунікаційних технологій відіграє важливу роль.

Дотримуємося думки науковців щодо необхідності використання різних

сучасних технологій навчання з метою оволодіння іншомовної комунікативної професійно орієнтованої компетентності [4, с. 64], серед яких:

- інформаційно-освітні технології (інформаційно-пошукові системи, електронні засоби навчання, комп'ютерні навчальні програми, аудіовізуальні та мультимедійні навчальні матеріали тощо);

- Інтернет-орієнтовані технології навчального призначення (представлені в мережі Інтернет навчально-методичні комплекси, подкасти, відеофрагменти практичних занять, електронні наукові та навчально-методичні джерела іноземними мовами тощо).

Інформаційні освітні ресурси надають студентам можливість оволодіти новітньою фаховою інформацією через зарубіжні джерела, поглибити іншомовні знання та підготувати презентацію навчально-дослідного завдання. Звернення до різних видів енциклопедичних / довідкових електронних видань дає змогу здобувати актуальну фахову інформацію іноземною мовою на аудиторних заняттях і в позааудиторний час, реалізувати архівування, збереження, обмін та розповсюдження автентичної лінгвістичної та професійно орієнтованої інформації [2]. Не викликає сумніву той факт, що технічні засоби відкривають нові навчальні можливості для студентів, зокрема збільшення обсягу інформації, що пред'являється за одиницю часу; пришвидшення процесів її сприйняття, обробки та запам'ятовування; компенсацію відсутності природного іншомовного середовища, реалізацію принципів наочності, інтерактивності, зворотного зв'язку тощо [6].

Вивчення наукових доробок та власний педагогічний досвід у вищій школі дозволили систематизувати дидактичні та методичні передумови формування в студентів іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності засобами Інтернет-ресурсів, використання яких уможлиблює:

1) широкий діапазон доступних автентичних джерел фахової інформації та величезний вибір віртуальних освітніх послуг (словники, енциклопедії, пошукові системи, електронні платформи в системі дистанційного навчання, мультимедійні курси, сайти та сервіси для вивчення іноземних мов), інтерактивний характер значної кількості віртуальних освітніх послуг, що впливає на інтенсифікацію процесу вивчення іноземної мови;

2) створення природного середовища в умовах спільних мовних проєктів, обмін інформацією, ідеями, планами, застосування автентичних ситуацій діяльності, пов'язаних зі співпрацею, пошуком та передачею фахової інформації іноземною мовою, що сприяє підвищенню мотивації студентів та інтересу до іноземної мови як інструмента пізнання культури носіїв цієї мови;

3) застосування різних форм аудиторної й позааудиторної роботи: індивідуальної, парної, групової шляхом пошукової діяльності в мережі; аналізу здобутої фахової інформації із залученням саморефлексії студентів, що дозволяє організувати спільні дослідні роботи, оперативно обмінюватися інформацією та формувати комунікативні вміння;

4) створення сприятливого середовища для індивідуального

навчання, мультимедійність, розширення навчального простору, оперативне інформування та оновлення інформації, що сприяє ефективній організації інформаційного часу і простору, розвитку навчальної автономії, самоорганізації, самоконтролю та креативності;

5) забезпечення швидкого зворотного зв'язку та контролю успішності студентів, що дозволяє об'єктивно оцінювати навчальні досягнення студентів, розміщувати та виконувати он-лайн тести, миттєво отримувати оцінку і бачити свій прогрес у засвоєнні знань та розвитку комунікативних умінь.

На сьогоднішній день зарекомендували свою доцільність соціальні сервіси та служби в Інтернеті, які докорінним чином змінюють освітній процес, роблячи його більш особистісним і практико-зорієнтованим. Дослідники виділяють такі важливі характеристики сервісів Інтернет для освітніх цілей: персоналізація, співробітництво користувачів, мережева взаємодія, накопичення інформації і модифікація контенту [4, с. 42]. До таких сервісів, які з успіхом можна використовувати для вивчення іноземної мови, належать: *Blog, Social networking, Wiki, Bookmarks, Webquest, Podcast, Twitter, Skype, Google Docs, Google Maps, Second Life, You Tube, Conversational arenas*.

Зазначимо, що ситуація в заочній формі підготовці фахівців у вишах сьогодні покращується завдяки впровадженню в навчальний процес дистанційного навчання. Спеціальної уваги в розвитку дистанційного навчання заслуговує мережна технологія / або Інтернет-технологія, яка може охопити необмежену кількість користувачів незалежно від їхнього місця знаходження. У системі дистанційного навчання існують так звані "електронні платформи" для організації та запровадження електронного навчання. Надзвичайно актуальними у навчальних закладах є платформи з відкритим кодом доступу (поширюються безкоштовно), такі, як *ATutor, Dokeos, ILIAS, Moodle* [4, с. 58]. Доцільними системами керування навчанням є також *Acollab, Claroline, Colloquia, Ganessa, LAMS, Sakai* тощо. Завдяки цим системам в процесі вивчення іноземної мови студентами реалізується самоконтроль навчальних дій, індивідуальна комунікація, широке поєднання всіх можливих традиційних і комп'ютерних засобів навчання, що позитивно впливає на формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в позааудиторних умовах. Слід підкреслити, що зазначена як форма, так і система навчання виправдовує накреслені Болонським процесом шляхи в новій побудові освітніх програм.

Безсумнівно, вирішувати завдання, які стоять перед сучасною освітою, неможливо без упровадження сучасних освітніх технологій. Доведено, що комп'ютерні інформаційні технології є важливим засобом оптимізації навчальної діяльності студентів та інтенсифікації процесу навчання іноземної мови [1; 2]. Наголосимо, що впровадження засобів Інтернет-ресурсів у практику навчання іноземної мови має бути добре спланованим. Викладач має добирати матеріали заздалегідь відповідно до мети використання. Така необхідність пояснюється тим, що пошукові сервери пропонують занадто велику кількість посилань на Інтернет-сторінки в процесі пошуку необхідного матеріалу. За значної кількості

посилань спостерігатиметься брак часу для того, щоб переглянути всі Інтернет-сторінки протягом заняття й вибрати саме ту, що найбільше підходить для вирішення завдання.

Велику роль у навчальному процесі відіграє контроль з боку викладача та його підтримка комунікативного процесу. Тому для ефективного формування іншомовної комунікативної компетентності засобами Інтернет-ресурсів необхідно забезпечити студентам можливість отримувати регулярні консультації від викладача, обмінюватися інформацією, спілкуватися та виконувати через Інтернет спільні навчальні проекти з іншими студентами. Таким чином, організація навчання іноземної мови з використанням Інтернет-ресурсів може компенсувати недостатню кількість реальних аудиторних занять для розвитку іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності та стимулювати самостійну навчальну діяльність студентів.

**Висновки.** Отже, у руслі модернізації традиційної системи навчання використання віртуальних ресурсів та автентичних матеріалів мережі Інтернет сприяє ефективній організації навчального процесу з іноземної мови, дозволяє задовольнити особистісно значущі освітні та пізнавальні потреби кожного студента з різним рівнем навченості іноземної мови. Упровадження комп'ютерних технологій у навчання іноземних мов відкриває нові можливості забезпечення навчального процесу в оволодінні студентами іншомовною професійно орієнтованою комунікативною компетентністю.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Перспективними для подальших пошуків інноваційних методів формування в студентів іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності з використанням Інтернет-ресурсів вбачаємо в розробці механізмів упровадження інформаційних технологій у практику навчання іноземних мов і культур в українській вищій школі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Електронні засоби навчання іноземних мов студентів: Досвід розробки й апробації: колективна монографія / Бігич О. Б., Волошинова М. М., Мацнева О. А. та ін. / Заг. і наук. ред. Бігич О. Б. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2012. – 160 с.
2. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування: колективна монографія / Коваль Т. І., Асоянц П. Г., Каменєва Т. М. та ін. / заг. ред. Коваль Т. І. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2012. – 280 с.
3. Коваль Т. І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посібник / Т. І. Коваль, С. О. Сисоєва, Л. П. Суценко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: Колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та інші [за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболева]. – К.: Ленвіт, 2015. – 444 с.
5. Biechele M. Internet-Aufgaben. Deutsch als Fremdsprache / M. Biechele, D. Rösler, St. Ulrich, N. Würffel. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2003. – 63 S.
6. Lawrence T. ICTs for Modern Educational and Instructional Advancement: New Approaches to Teaching / Lawrence T. – NY: Hershey, 2010. – 402 p.

#### Анотація

У статті розглядається проблема використання інформаційних технологій у навчальному процесі з іноземної мови в руслі сучасних тенденцій мовної освіти, визначаються дидактичні та методичні передумови формування в студентів іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетентності засобами Інтернет-ресурсів.

**Ключові слова:** іншомовна професійно орієнтована комунікативна компетентність, Інтернет-ресурси, комп'ютерні технології, інформаційно-комунікаційні технології.

#### **Анотація**

В статті розглядається проблема використання інформаційних технологій в учебному процесі по іноземному мові в руслі сучасних тенденцій мовної освіти, визначаються дидактичні та методичні передумови формування у студентів іноземної професійно орієнтованої комунікативної компетентності за допомогою Інтернет-ресурсів.

**Ключевые слова:** иноязычная профессионально ориентированная коммуникативная компетентность, Интернет-ресурсы, компьютерные технологии, информационно-коммуникационные технологии.

#### **Summary**

The article is concerned with the issue of information technologies application in the process of foreign-language teaching based on the modern trends of linguistic education, the didactical and methodological grounds are determined for building students' foreign language professionally-oriented communicative competence with Internet sources being used.

**Key words:** foreign language professionally-oriented communicative competence, Internet sources, computer technologies, information and communication technologies (ICT).

**УДК 78.071.2:159.922:37**

**Т. І. Юник,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Київський національний університет  
культури і мистецтв)

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПОЕТАПНОГО ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ МАТЕРІАЛУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ СТУДЕНТОМ-ПІАНІСТОМ**

**Постановка проблеми.** Розробка й застосування інноваційних технологій підготовки студентів до професійної діяльності зумовлюється потребою цивілізації в забезпеченні реальної, а не декларованої пріоритетності освіти в контексті вимог ХХІ століття, а також європейським принциповим підходом до їх взаємодії із зовнішнім середовищем. Успішність сценічних виступів піаністів, окрім досконалої технічно-виконавської оснащеності, ґрунтується на високоякісному оволодінні матеріалом музичних творів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Упродовж ХІХ–ХХІ століть проблема запам'ятовування матеріалу музичних творів турбувала не одне покоління визначних діячів музичного мистецтва, зокрема Й. Гофман, Л. Маккіннон, С. Савшинський та інші, пов'язували її зі специфікою роботи різновидів музичної пам'яті (слухової, зорової, логічної та рухової); Л. Баренбойм, О. Гольденвейзер, В. Муцмахер та інші – з педагогічним управлінням процесом довільного та мимовільного оволодіння необхідною інформацією; Б. Асаф'єв, Л. Гінзбург, А. Маліновська та інші – з опорою на побудову мелодико-інтонаційних ліній у художньо-естетичних стилях музичних творів; Г. Коган, В. Муцмахер, Г. Нейгауз та інші – з наданням пріоритетного значення інтерпретаційному мисленню виконавців тощо.

Натомість, аналіз науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми, а також вивчення сценічного досвіду студентів-піаністів

надають змогу зробити висновок, що не висвітленими залишилися питання специфіки запам'ятовування матеріалу музичних творів з урахуванням сучасних досягнень психологічної науки, а саме теорії трьохкомпонентної структури пам'яті особистості. Цим і зумовлений вибір теми дослідження.

**Мета статті** – висвітлити зміст інноваційних технологій поетапного запам'ятовування матеріалу музичних творів, застосування яких забезпечить якісну підготовку студента-піаніста до сценічних виступів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Якість оволодіння матеріалом музичних творів залежить від індивідуальних властивостей пам'яті студента-піаніста. За сучасними дослідженнями Р. Аткінсона, Е. Єгорової, С. Кисіля, О. Кондратьєвої, С. Маринова, І. Москаленка, Д. Нормана, І. Хофмана, В. Шапаря та інших психологів, пам'ять особистості має трьохкомпонентну структуру: сенсорний регістр; короткострокову та довгострокову пам'ять.

Оперуючи цією інформацією, можемо зазначити, що сенсорний регістр – це самостійний компонент музичної пам'яті студента-піаніста, який забезпечує сприйняття зовнішньої інформації зоровими, слуховими або дотиковими рецепторами і перенесення її до короткострокової або довгострокової пам'яті. Однією з функціональних особливостей сенсорного регістру є короткочасність збереження чіткого образу, який розпадається відразу після його перенесення до будь-якої складової музичної пам'яті (після зникнення фізичного впливу образу на рецептор сенсорного регістру його інформація зберігається в початковій формі лише упродовж 200 – 400 мілісекунд). Сприймання наступної «порції» інформації змінює або зовсім стирає попередній образ в цьому регістрі. Сприймання образу ззовні забезпечується не лише його фізичним впливом на зорові, слухові або дотикові рецептори, а й розпізнанням його відзнак. Процедура розпізнання може здійснюватись як мимовільно, так і довільно. Нерозпізані образи відправляються у буфер сенсорного регістру студента-піаніста, тобто відхиляються.

Короткострокова музична пам'ять студента-піаніста характеризується обмеженою ємкістю. У ній формується копія образу, сприйнятого сенсорним регістром або утвореного з вихідної інформації довгострокової пам'яті. Основними властивостями короткострокової пам'яті є короткочасність збереження чіткого образу новосприйнятого матеріалу та його обробка в межах її обсягу. Через короткострокову музичну пам'ять студента-піаніста проходить два потоки інформації: вхідний і вихідний. Джерелами вхідного потоку є сенсорний регістр і довгострокова пам'ять, оскільки новосприйнятий матеріал потрапляє до короткострокової пам'яті з сенсорного регістру тільки після відповідної репрезентації семантичних понять у довгостроковій пам'яті і зіставлення їх ознак. Обробці підлягає лише той новосприйнятий матеріал, який увійшов до короткострокової музичної пам'яті студента-піаніста. За дослідженнями Р. Аткінсона, С. Кисіля, І. Хофмана та інших науковців, обсяг короткострокової пам'яті дорослої людини може вміщувати одночасно 7–9 інформаційних одиниць.

Проведені нами дослідження підтвердили, що дійсно обсяг короткострокової пам'яті студента-піаніста віком 18-40 років може вміщувати одночасно 7–9 інформаційних одиниць, які сприймаються зоровими або дотиковими рецепторами. Натомість, нами було виявлено, що обсяг цього складника музичної пам'яті вміщує значно більшу кількість звукових інформаційних одиниць (тих, які сприймаються слуховими рецепторами). Саме це надає змогу розробити ефективну технологію запам'ятовування музичного матеріалу студентом-піаністом і використання цієї особливості в процесі сценічних виступів. Звичайно, при цьому слід урахувувати, що в короткостроковій пам'яті студента-піаніста проходить паралельна або послідовна обробка новосприйнятої інформації у залежності від кількості та важкості її переробки [3, с. 86-87]. Паралельній обробці підлягає одночасно “пред'явлена”, добре знайома та легко диференційована інформація, але за умови, якщо її кількість не перебільшує обсяг короткострокової пам'яті студента-піаніста. Утім, навіть при паралельній обробці ознаки цієї інформації можуть перевірятися послідовно [1, с. 151; 2, с. 16-23]. Послідовна обробка її ознак розпочинається із глобальних рис, які потім доповнюються поступово виявленими локальними рисами. У випадках, коли об'єктом уваги є локальні риси інформації, вплив глобальних рис залишається незмінним, але спрямування уваги на глобальні зменшує вже і без цього незначний вплив локальних [3, с. 84-85].

Вихідному потоку інформації в короткостроковій пам'яті студента-піаніста властиві два напрями руху. Перший напрям руху спрямований на перенесення обробленої інформації до довгострокової музичної пам'яті, а другий – на її відтворення. Якщо перший потік вихідної інформації легко піддається корекції студентом-піаністом завдяки її повторенню й образному уявленню, то другий – значно складніше, оскільки на процес реалізації запам'ятованої інформації можуть впливати різноманітні стрес-фактори, зокрема: рівень збудження студента-піаніста; особливості його нервової системи; емоційність умов тощо. Натомість, слід зазначити, що чим якісніше запам'ятований матеріал, тим менший вплив на його сценічне відтворення мають стрес-фактори.

Довгострокова музична пам'ять студента-піаніста – це складова великої ємності, де запам'ятована інформація зберігається у відповідних кодах. Ефективність процесів її запам'ятовування визначається доступністю засвоєного матеріалу для подальшого використання. Однією з найбільш вразливих особливостей цієї функціональної структури музичної пам'яті є процеси пошуків необхідної інформації. Тривалість таких пошуків залежить від стійкості коду та характеру його упорядкування. Коли активуються помилкові коди, процеси в сенсорному регістрі та короткостроковій пам'яті студента-піаніста загальмовуються, оскільки здійснюється пошук нових альтернативних варіантів.

Відсутність науково обґрунтованої технології запам'ятовування матеріалу музичних творів як цілеспрямованої системи прийомів та засобів оволодіння інформацією, що охоплює весь процес виконавської діяльності (від визначення мети до одержання результатів під час



сценічних виступів), досить часто змушує студентів-піаністів розв'язувати цілу низку проблем, оперуючи лише емпіричними знаннями та рекомендаціями так званої "авторитарної музичної педагогіки". Заучування матеріалу по фрагментах, інформаційна кількість яких перебільшує обсяг короткострокової пам'яті виконавця, є малоефективним навіть за умови усвідомленого багаторазового повторення. Доцільніше раціонально використовувати індивідуальні можливості роботи короткострокової пам'яті студента-піаніста, тобто "слідкувати" за тим, щоб у цю функціональну складову водночас потрапляло не більше інформації, ніж вона спроможна одночасно якісно обробити.

Урахування цієї специфіки роботи короткострокової пам'яті студента-піаніста надає змогу розробити інноваційні технології трьохетапного запам'ятовування матеріалу музичних творів у процесі підготовки до сценічних виступів, які ґрунтуються виключно на їх внутрішніх умовах навчально-виконавської діяльності.

Сутність цієї інноваційної технології зводиться до того, що на першому етапі під час загального ознайомлення з музичним твором його матеріал сприймається одночасно лише в такій кількості, яка не перебільшує обсяг короткострокової пам'яті студента-піаніста. Для цього, перш за все, встановлюється одиниця музичної інформації, якою мислить студент-піаніст на початковій стадії роботи над твором, виходячи з індивідуальних особливостей та рівня його виконавської майстерності. Нею може бути як одна нота, так і мотив, гармонійне чи змістове угруповання тощо. Слід зазначити, що з підвищенням рівня виконавської майстерності студента-піаніста величина окремо взятої інформаційної одиниці, як правило, збільшується.

Перед першим програванням музичного твору від початку до кінця студент-піаніст спрямовує свої зусилля на сприймання лише його текстової інформації, яка легко і швидко читається, але провідними мають бути авторські (нотні) позначення в метро-ритмічній організації. Якщо студент-піаніст не в змозі безупинно їх прочитати, то це свідчить про те, що цей твір є занадто складним і не відповідає його рівню виконавської майстерності.

Багаторазове програвання музичного твору дозволяє студенту-піаністу збільшити кількість одночасного утримання інформаційних одиниць в короткостроковій пам'яті, оскільки швидкість розпізнання їх уже знайомих і легко диференційованих ознак збільшується. У свою чергу, віртуозні твори та пасажі вимагають більш ретельного "розгляду" нотного тексту, тому вони можуть спочатку програватися фрагментарно.

Сутність другого етапу інноваційної технології запам'ятовування матеріалу музичних творів студентом-піаністом у процесі підготовки до сценічних виступів зводиться до того, що всі зусилля спрямовуються на послідовне оволодіння системою текстової інформації з пріоритетним місцем у ній (системі) звуковисотних (нотних) авторських позначень.

Перед тим, як приступити до другого етапу запам'ятовування матеріалу музичних творів, визначається та систематизується текстова

інформація для довільного заучування з урахуванням індивідуальних особливостей короткострокової пам'яті студента-піаніста і його рівня професійної майстерності. Це здійснюється завдяки детальному теоретичному й виконавському аналізу музичного матеріалу з виділенням суттєвих ознак інформації, які систематизуються, тобто: гармонійних чи поліфонічних особливостей музичної мови; характерних ознак мелодії або аккомпанементу; специфіки голосоведіння; мелодико-інтонаційного чи динамічного розвитку тощо.

У разі потреби встановлюється доцільна аплікатура. По завершенні виокремлення та систематизації бажаної інформації визначається оптимальна величина фрагментів музичного твору, які підлягають довільному заучуванню. Для цього, перш за все, знову встановлюється одиниця музичної інформації, якою мислить студент-піаніст на цьому (другому) етапі запам'ятовування матеріалу певного твору. Нею також можуть бути одна нота, мотив, угруповання тощо. Кількість інформаційних одиниць величини кожного фрагменту для довільного заучування мусить вільно увійти в короткострокову пам'ять виконавця, тобто вона не повинна перебільшувати її обсяг, інакше будь-яка частина цієї інформації може залишитись за межами короткострокової пам'яті (потрапити в буфер короткострокової пам'яті). Разом з тим, такі фрагменти зобов'язані мати закінчену або відносно закінчену музичну думку, а кількість їх інформаційних одиниць має бути меншою від величини, яка межує з максимальними індивідуальними можливостями обсягу короткострокової пам'яті студента-піаніста. Це зменшує напругу роботи музичної пам'яті й збільшує тривалість продуктивної працездатності.

На жаль, оптимальна величина фрагментів музичних творів, що підлягають довільному заучуванню студентом-піаністом, визначається лише пробним методом. Для цього будь-який типовий фрагмент програється двічі: за першим разом – дивлячись в ноти; за другим разом – по пам'яті.

Якщо в процесі першого програвання будь-якого фрагменту музичного твору всі зусилля студента-піаніста спрямовуються на запам'ятовування його інформації, то у процесі другого – на точність її відтворення. Після другого програвання (по пам'яті) здійснюється аналіз достовірності відтворення сприйнятої музичної інформації. Та величина фрагменту, яка безпомилково програється під час першого повторення, увійшла до обсягу короткочасної пам'яті студента-піаніста, тобто кількість його інформаційних одиниць не перебільшила її обсяг. За умови недостовірного відтворення тексту музичного матеріалу (помилки можуть допускатися будь-де: на початку, в середині чи в кінці фрагменту) наступний фрагмент зменшується, і означеним способом встановлюється його оптимальна величина для довільного заучування.

Довільне заучування студентом-піаністом матеріалу музичного твору розпочинається зі звуковисотних нотних авторських позначень у нерозривному зв'язку з мелодико-ритмічною лінією в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку. Порушення цієї першочерговості призведе до формальної "зубрячки". Таке заучування проходить завдяки

методу повторення. Звичайно, чим більше уважних повторень музичної інформації, тим сильнішим є відповідний слід у довгостроковій пам'яті студента-піаніста. Натомість, для раціонального використання часу і швидкого запам'ятовування матеріалу всього музичного твору доцільно застосовувати розосереджене повторення. Як відомо, повторення "підряд" при заучуванні нотного тексту менш продуктивні, ніж розподілені впродовж відповідного часу. Окрім цього, проміжки часу між повтореннями одного фрагменту необхідно поступово збільшувати. Щоб опрацьований матеріал у період відсутності гри не забувався, а закріплювався, застосовується ланцюжковий метод оволодіння інформацією, а саме:

- довільно заучується перший фрагмент;
- повторюється перший фрагмент, довільно заучується другий;
- повторюються перший та другий фрагменти, довільно заучується третій;
- повторюються перший, другий та третій фрагменти, довільно заучується четвертий тощо.

Таким чином проходить засвоєння фрагментів музичного матеріалу, які поступово об'єднуються в глобальні інформаційні одиниці – фрази, речення, періоди і т.п. Вони сприймаються укрупненими інформаційними одиницями та вміщуються в обсяг короткострокової пам'яті студента-піаніста (третій етап інноваційної технології запам'ятовування матеріалу музичних творів студентом-піаністом).

Після оволодіння звуковисотними (нотними) авторськими позначеннями в нерозривному зв'язку з мелодико-ритмічною лінією в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку та моторикою по горизонталі слід розмежувати матеріал музичного твору і по вертикалі на окремі відносно самостійні горизонтально-інтонаційні лінії (мелодії, басу, середніх голосів тощо) для довільного заучування. Кількість таких музичних ліній залежить від твору. Якісне запам'ятовування всього матеріалу музичного твору вимагає довільного заучування кожної лінії окремо. Для цього кожна лінія розмежовується на типові фрагменти, кількість інформаційних одиниць яких вміщується в короткострокову пам'ять виконавця, тобто вона не повинна перебільшувати її обсяг, інакше будь-яка частина цієї інформації може залишитись за межами короткострокової пам'яті (потрапити в буфер короткострокової пам'яті). Як за горизонтального розмежування матеріалу музичного твору, так і за вертикального, визначення оптимальної величини фрагментів здійснюється пробним методом, тобто один і той же фрагмент музичного твору програється двічі: перший раз – "по нотах", а другий – "по пам'яті". Та величина фрагменту, яка безпомилково програється студентом-піаністом "без нот" під час першого повторення, є оптимальною для довільного заучування, оскільки кількість інформаційних одиниць такого фрагменту вміщується в обсяг його короткострокової пам'яті. Звичайно, для довільного заучування розмежованої по вертикалі відносно самостійної горизонтально-інтонаційної лінії, як і за горизонтального розмежування фрагментів музичного матеріалу, береться така його частина, що має закінчену або відносно закінчену музичну думку. Проте

бажано, щоб ця величина була на одну-дві інформаційні музичні одиниці меншою за величину, яка межує з максимальними індивідуальними можливостями обсягу короткострокової пам'яті студента-піаніста. Це зменшує напругу роботи музичної пам'яті виконавця і збільшує тривалість його плідної працездатності.

Оптимальні фрагменти відносно самостійних горизонтально-інтонаційних ліній заучуються так, як і горизонтально розмежовані фрагменти, тобто завдяки повторенню і ланцюжковому методу запам'ятовування інформації. Втім, тут застосовується не горизонтально-ланцюжковий, а вертикально-ланцюжковий метод. Його сутність полягає в тому, що:

– довільно заучується перший фрагмент однієї горизонтально-інтонаційної лінії;

– повторюється перший фрагмент однієї горизонтально-інтонаційної лінії, довільно заучується перший фрагмент другої (паралельної) горизонтально-інтонаційної лінії;

– повторюються перші фрагменти цих двох паралельних горизонтально-інтонаційних ліній, довільно заучується перший фрагмент третьої паралельно-горизонтальної музично-інтонаційної лінії;

– повторюються перші фрагменти цих трьох паралельних горизонтально-інтонаційних ліній, довільно заучується перший фрагмент четвертої паралельно-горизонтальної музично-інтонаційної лінії тощо.

За наявності декількох паралельно-вертикальних відносно самостійних горизонтально-інтонаційних ліній (голосів) музичний матеріал запам'ятовується не тільки вертикально-ланцюжковим методом, а й вертикально-перехрещеним ланцюжковим методом, тобто:

– довільно заучується перший фрагмент першої горизонтально-інтонаційної лінії;

– повторюється перший фрагмент першої горизонтально-інтонаційної лінії, довільно заучується перший фрагмент третьої паралельної горизонтально-інтонаційної лінії;

– повторюються перші фрагменти першої та третьої горизонтально-інтонаційних ліній, довільно заучується перший фрагмент четвертої паралельної горизонтально-інтонаційної лінії;

– повторюються перші фрагменти першої, третьої та четвертої горизонтально-інтонаційних ліній, довільно заучується перший фрагмент другої (паралельної) горизонтально-інтонаційної лінії тощо.

За вертикально-перехрещеного ланцюжкового методу довільного заучування музичного матеріалу послідовність запам'ятовування інформації горизонтально-інтонаційних ліній може бути будь-якою. Проте слід зазначити, що фрагмент програвється тільки визначеною аплікатурою. Допущення інваріантної аплікатури порушує єдність між слуховою сферою та моторикою, оскільки інформація дії при формуванні стійкого сліду в довгостроковій пам'яті студента-піаніста в цьому випадку не буде закріплюватися.

Таким чином, трьома ланцюжковими методами запам'ятовування матеріалу музичного твору (горизонтальним, вертикальним і вертикально-

перехрещеним) опрацьовуються всі фрагменти, які потім об'єднуються в цілісну конструкцію. Якість запам'ятовування матеріалу залежить від точності визначення оптимальної величини фрагментів музичного тексту, призначених для довільного засвоєння, та прагнення самого студента-піаніста.

Узагальнюючи вищевикладену інформацію стосовно інноваційних технологій поетапного запам'ятовування матеріалу музичних творів студентом-піаністом як цілеспрямованої системи прийомів та засобів оволодіння інформацією, що охоплює весь процес виконавської діяльності і ґрунтується виключно на специфіці роботи його пам'яті, можемо зробити **ВИСНОВКИ**.

1. Продуктивність процесу запам'ятовування матеріалу музичних творів студентом-піаністом значно зростає, якщо сумарна кількість інформаційних одиниць будь-якого фрагменту, призначеного для довільного заучування методом повторення та образного уявлення, не перебільшує обсяг його короткострокової пам'яті.

2. Першочергове запам'ятовування звуковисотних (нотних) авторських позначень у нерозривному зв'язку з мелодико-ритмічною лінією в гнучкому інтонаційно-фразовому розвитку та моторикою сприяє успішному засвоєнню іншої інформації матеріалу музичних творів, оскільки складає основу їх інтеграції у цілісну конструкцію програми техніко-тактичних дій студента-піаніста.

3. Довільне заучування матеріалу музичних творів по фрагментах, яким властиві закінчені або відносно закінчені музичні думки, сприяє усвідомленому запам'ятовуванню його змісту та зверненню довгого ланцюжка дрібних інформаційних одиниць в угруповання при мінімальній кількості повторень.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Звичайно, викладена інформація не претендує на вичерпне розкриття даної проблеми. Вона може слугувати основою для подальшого дослідження специфіки запам'ятовування матеріалу музичного твору студентом-піаністом при цілісному типі роботи над ним, адже у статті розглянуто лише поетапний тип.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Ричард Аткинсон ; [пер. с англ. и общ. ред. Ю. М. Забродина, Б. Ф. Ломова]. – М. : Прогресс, 1980. – 526 с.
2. Хофман И. Активная память. Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти / И. Хофман; [пер. с нем. К. М. Шоломия]; общ. ред. и предисл. Б. М. Величковского, Н. К. Корсаковой. – М.: Прогресс, 1986. – 308 с.
3. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : [монографія] / Дмитро Григорович Юник. – К. : ДАКККІМ, 2009. – 338, [2] с.

#### **Анотація**

Висвітлено специфіку роботи складників музичної пам'яті студента-піаніста: сенсорного регістра, короткострокової та довгострокової пам'яті. Обґрунтовано методику визначення оптимальної величини фрагментів музичних творів для довільного заучування методом повторення і образного уявлення.

**Ключові слова:** запам'ятовування, музичний твір, музична пам'ять, сенсорний регістр, короткострокова пам'ять, довгострокова пам'ять.

**Анотация**

Освещена специфика функционирования компонентов музыкальной памяти студента-пианиста: сенсорного регистра, кратковременной и долговременной памяти. Обоснована методика определения оптимальной величины фрагментов музыкальных произведений для произвольного заучивания методом повторения и образного представления.

**Ключевые слова:** запоминание, музыкальное произведение, музыкальная память, сенсорный регистр, кратковременная память, долговременная память.

**Summary**

In the article the specifics of functioning of components of student-pianist music memory: sensory register, short-term and long-term memory is shown. The method of determining the optimal size of fragments of musical works for arbitrary memorization by repetition and imaginative representation is justified.

**Key words:** remembering, piece of music, musical memory, sensory register, short-term memory, long term memory.

**УДК 373.3:371.214(4)**

**О. Б. Ярова,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

**ШКОЛО-БАЗОВАНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ  
ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**Постановка проблеми.** У 80-90-х роках ХХ ст. у багатьох європейських країнах неефективність централізованих структур управління школою та пошуки шляхів подолання бюрократизації викликали активні процеси реформування управління школою, завданням яких було знайти компроміс між жорсткою централізацією і широкою автономією. Інструментом децентралізації у напрямі розширення повноважень школи щодо прийняття освітніх рішень завдяки збільшенню участі батьків і громадськості в її роботі, як зазначає А. Сбруєва, став школо-базований або шкільний менеджмент (SBM – school-based management) [1, с. 122]. Аргументом на користь упровадження програм автономного шкільного менеджменту виступає децентралізоване прийняття рішень, що створює умови для реалізації школою тих соціальних і економічних вимог, які представляють пріоритети і цінності місцевих громад.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Шкільна автономія, програми школо-базованого менеджменту та підготовки шкільних лідерів (директорів, працівників адміністрації) є предметом досліджень таких зарубіжних учених, як Б. Колдуелл, Дж. Спінкс, Д. Рейнолдс, Ч. Теддлі, Дж. Зайда, Д. Гамадж, Д. Кросслі, Г. Корбин, К. Лейтвуд, Х. Беар, Л. Еллісон, Р. Болам, Ф. ван Вірінген, Б. Дейвіс, Дж. Уест-Бенхам та ін.

**Метою** нашої статті є дослідити концепт “школо-базований менеджмент” у зарубіжних освітніх теоріях та шляхи його імплементації в управлінні початковою школою країн Європейського Союзу.

**Виклад основного матеріалу статті.** Б. Колдуелл (Brian Caldwell) визначає управління на базі школи як “систематичну децентралізацію у

вигляді перенесення на рівень школи повноважень і відповідальності за прийняття рішень з важливих питань, пов'язаних з функціонуванням школи в рамках централізовано визначених цілей, політики, курикулуму, стандартів та підзвітностей” [4, с.1]. Залишаючись підзвітною центральним органам освіти, самокерована школа (self-managing school) отримує право розподіляти такі ресурси, як знання, технології, влада, матеріали, люди, час і фінанси.

І. Фрідман (Isaac Friedman) характеризує школу на основі самоврядування як освітній заклад, що визначає власні освітні, соціальні та адміністративні цілі; в якому вчителі, учні, батьки і громада розділяють відповідальність у прийнятті рішень; педагогіка та управління є гнучкими і змінюються з плином часу відповідно до потреб учасників навчального процесу; школа в значній мірі є незалежною у прийнятті рішень щодо використання персоналу та фінансових ресурсів; внутрішній клімат базується на принципах автономії та довіри; школа підзвітна центральній владі у питаннях досягнення поставлених цілей та освітніх результатів [11, с. 87].

Світовий банк повідомляє, що SBM складається з чотирьох ключових ідей для поліпшення шкіл: розширення вибору та участі, посилення ролі та голосу для громадян, прозорості роботи школи, а також підтримки системи нагород і привілеїв для шкіл, які надають ефективні послуги [3, с. 90].

Д. Гамадж (David Gamage) і Дж. Зайда (Joseph Zajda) визначають шкільне самоврядування (school-based governance – SBG) або SBM головною умовою успішності шкільних реформ. З середини 1970-х рр. дослідження діяльності шкіл наголошують не лише на провідній ролі “сильної” шкільної адміністрації, а й обов'язковій участі батьків у процесі підвищення ефективності навчальних закладів. З кінця 80-х рр. тема громадської участі в управлінні школами звучить як чи не найактуальніша в контексті реформування шкільництва. Незважаючи на розбіжності в підходах, моделях, рівнях імплементації, з 1990-х рр. SBM стає глобальним феноменом і мегатенденцією розвитку сучасної школи [7, с.36].

Цей факт знаменує важливий історичний етап у розвитку європейської школи: якщо до кінця 1980-х років політика в галузі освітнього менеджменту в значній мірі обумовлювалася національними традиціями та внутрішньою специфікою кожної країни, то наступний етап слід розглядати в контексті глобалізації та європеїзації.

На думку всесвітнього відомого експерта з освіти І. Ч. Ченга (Yin Cheong Cheng), управління на базі школи покликане сформувати нову освітню парадигму, в якій наголос буде зроблено на розвитку “контекстуалізованого багатостороннього інтелекту” (contextualized multiple intelligences – CMI) учнів. Через глобалізацію та локалізацію за допомогою інформаційних технологій і мереж школа отримує можливість задіяти в навчальному процесі всю різноманітність ресурсів та інтелектуальних активів задля створення найкращих умов навчання в кожному класі, для кожного вчителя і учня. Через індивідуалізацію, ініціативу і мотивацію важливо заохочувати учнів розвивати більш ефективно свій економічний, соціальний, політичний, культурний та навчальний інтелект. І. Ч. Ченг стверджує, що SBM має завданням не тільки

поліпшити внутрішкільні процеси, а й визначити нові освітні цілі та переглянути актуальність освіти з урахуванням викликів майбутнього шляхом триплізації (triplization) – балансу глобального, локального та індивідуального. Школа покликана виховати громадянина, який займатиметься самоосвітою протягом усього життя і творчо нарощуватиме всебічний інтелект суспільства і “глобального села” [5, с. 35-36].

Отже, на основі аналізу теоретичних робіт зарубіжних дослідників можна підсумувати, що *школо-базований менеджмент – це багаторівнева (директор школи, персонал, учні, батьки, громада) управлінсько-організаційна стратегія в централізовано визначених рамках, спрямована на розширення шкільної автономії у фінансових, кадрових, навчальних питаннях з метою підвищення якості освіти та задоволення індивідуальних потреб учнів.*

У Європі термін “школо-базований менеджмент” починає активно вживатися науковцями й освітянами з середини 1980-х років, хоча самоврядування як прояв загальної тенденції до децентралізації з’являється в державних школах багатьох країн з кінця 1960-х років. Іспанія, Франція, Великобританія та Нідерланди були одними з перших держав, що розпочали управлінські реформи з розширення шкільної автономії. Починаючи з 1990-х років, до цього руху приєднуються інші європейські країни. А вже на початку XXI ст. експерти виокремлюють три основні напрями (треки) для змін в освіті: розбудова системи шкіл із самоврядуванням (self-managing school), жорсткий акцент на результатах навчання (education outcomes), а також створення шкіл для суспільства знань і глобальної економіки.

Існує багато різних форм SBM з точки зору того, хто має право приймати рішення, а також ступеня прийняття рішень, переданих на шкільний рівень. У цілому, програми SBM передають повноваження в одному або більше видах діяльності, а саме:

- розподіл бюджетних коштів;
- прийом і звільнення вчителів та інших співробітників школи;
- розробка навчальних програм;
- закупівля підручників та інших навчальних засобів;
- покращення інфраструктури;
- моніторинг та оцінювання результатів продуктивності діяльності вчителів і навчання учнів [3, с. 89].

Досліджуючи умови реалізації шкільного самоврядування з метою забезпечення його позитивного впливу на якість навчального процесу, А. Де Граув (Anton De Grauwe) виокремлює такі важливі компоненти: а) гарантію певних базових ресурсів для всіх шкіл; б) розвиток ефективної системи підтримки шкіл; в) надання школам регулярної інформації про результати їхньої діяльності та порад щодо її поліпшення; г) акцент на мотивації в управлінській діяльності директорів шкіл [6].

Незважаючи на загальну тенденцію зростання шкільної автономії в Європі, існують значні відмінності між країнами. У порівняльних дослідженнях експерти як ступінь прояву фіксують *повну автономію, обмежену автономію або відсутність автономії*. Так, наприклад, близько третини країн ЄС мають



високий ступінь автономії в школах для управління фінансовими і людськими ресурсами, а в невеликій групі країн – Німеччина, Греція, Франція, Кіпр, Люксембург, Мальта – на рівні початкової освіти свобода шкіл дуже обмежена або повністю відсутня [8, с. 13].

Шкільний менеджмент в умовах автономії передбачає високу активність шкільних рад. При всьому різноманітті форм шкільних рад у національних освітніх системах Європи (“управляючі ради”, “наглядові комітети”, “погоджувальні комісії” тощо), як правило, всі вони мають дві суттєві характеристики: по-перше, до їхнього складу входять представники громадськості (батьки учнів, співробітники (вчителі) школи та місцевих організацій); по-друге, шкільні ради мають право ухвалювати рішення, що стосуються діяльності школи, тобто мають управлінські повноваження [2].

Починаючи з 90-х рр. ХХ ст. інститут шкільних рад у країнах ЄС знаходиться в стані динамічного розвитку. Тотально-державна та адміністративна модель школи в сучасному світі поступово трансформується в школу громадянського суспільства, і ми стаємо свідками становлення нового соціально-освітнього феномену – “громадянської школи”.

У переважній більшості країн ЄС у школах створені різні органи (ради, комітети, форуми, комісії, конференції), за допомогою яких учителі, батьки, учні та місцеві органи управління освітою можуть брати участь у керуванні школою [10]:

1) *Органи з дорадчою функцією (ті, що допомагають директору школи).*

Сфери діяльності цієї категорії органів у різних країнах варіюються. У випадку, наприклад, державних шкіл фламандської громади в Бельгії, а також у Голландії та Норвегії такі ради отримали повноваження лише вносити пропозиції або висловлювати думку. В інших країнах, крім вищезазначеного, шкільні ради мають можливість брати участь у позашкільних заходах, де сприяють розвитку педагогічних ініціатив і різноманітності освітніх заходів (наприклад, освітні ради в Люксембурзі).

У Німеччині *Schulkonferenz* (шкільна конференція) опікується різними аспектами шкільного життя та викладання (програми, розподіл приміщень, шкільні заходи). Крім того, вона займається такими загальними питаннями, як домашні завдання, захист прав учнів, організація екскурсій та поїздок, робота шкільного автобуса тощо.

У початковій школі Словенії *svet osnovne šole* (рада початкової школи) включає представників засновників школи, педагогічних працівників та батьків. Члени ради обираються на чотирирічний термін. Обов'язки ради як органу управління поділено на три сфери:

- розвиток школи і навчальної програми (як обов'язкової, так і варіативної частини);
- статус учнів та освітні скарги, в тому числі від батьків;
- права, обов'язки та відповідальність працівників школи.

Ради відіграють важливу роль у процесі призначення та звільнення *ravnatelj* (директор у початковій школі).

2) *Органи з певними повноваженнями у прийнятті рішень, які разом з керівником школи відповідають за поточну роботу школи.*

У Данії Skolebestyrelse (шкільна рада) у Folkeskole (об'єднана початкова та середня школа) здійснює свою діяльність у рамках, встановлених муніципальною радою, і відповідає за порядок роботи школи, а саме: регулює питання щодо організації навчання, кількості занять для учнів на кожному віковому рівні; вибору факультативних предметів, забезпечення учнів з особливими освітніми потребами, розподілу учнів між класами; інформування батьків про успіхи їхніх дітей; розподілу навантаження між учителями та організації додаткових заходів для школярів під час шкільних занять або канікул. Шкільна рада затверджує бюджет школи та навчальні матеріали. Вона також відповідає за розробку курикулуму та його затвердження в муніципальній раді. Одночасно муніципальна рада звертається до шкільної ради для консультацій з усіх питань, пов'язаних з діяльністю школи.

*Conseils d'administration* у Франції допомагають у повсякденній роботі школам на середньому рівні. Шкільні ради складаються з представників місцевих органів влади та адміністрації школи, персоналу і батьків. Це консультативний орган для школи. Ще одним органом управління є *commission permanente* (постійна комісія), що складається з представників адміністрації школи та персоналу, батьків, учнів, громади та департаменту і несе відповідальність за розгляд питань, пов'язаних з менеджментом, навчанням і вихованням. Французька початкова школа має дуже мало автономії, отримуючи більшість ресурсів з місцевих і регіональних органів управління освітою. Жодна з початкових або середніх шкіл у Франції не має автономії в наборі персоналу.

3) *Громадські органи з повноваженнями шкільного управління.*

В Ірландії *Boards of Management* (ради з управління) діють в якості органу-посередника між школою і міністерством. Вони несуть відповідальність за управління школою і, зокрема, за прийом на роботу вчителів та інших співробітників.

До сфер діяльності *Governing Bodies* (Англія, Уельс) та *Boards of Governors* (Північна Ірландія) входять визначення перспектив розвитку та завдань школи, а також управління ресурсами і кадрами (в тому числі, прийом на роботу). У такій ситуації можна говорити про функціонування справжніх органів самоврядування.

У Швеції та Фінляндії працюють ради, завданням яких є залучення батьків до активної участі в управлінні школою.

Як основний принцип державного управління у сфері освіти шкільна автономія стає інструментом для досягнення освітніх цілей, розширюючи свободу шкіл та учителів на шляху до підвищення якості освіти. Аналіз інформації, наданої країнами-членами ЄС з питань функціонування національних систем початкової освіти (Eurypedia 2012), дозволяє встановити такі рівні реалізації автономії учителя в контексті шкільної автономії: рівень змісту курикулуму початкової школи; рівень викладання дисциплін; рівень системи внутрішнього оцінювання академічних досягнень учнів.

Сьогодні в країнах ЄС з централізованою системою управління спостерігається тенденція до переходу на нові, більш гнучкі рекомендації, що стосуються формування змісту освіти. У ряді країн учителям і школам надається досить велика свобода в розробці змісту освіти на локальному рівні. Разом з тим, тенденція до посилення автономії шкіл і збільшення участі вчителів у розробці навчальних програм не поширилася на всі європейські країни. Обмеження автономії шкіл спостерігалось навіть у країнах з традиційно децентралізованою системою управління, наприклад, у Бельгії та Великобританії, які вже з 1990-х років уживали заходи, спрямовані на посилення єдиного підходу в змісті освіти [9, с. 10].

Автономія шкіл зростає у розподілі щорічного навчального часу між предметами або виділенні додаткового часу на вивчення предметів. У багатьох країнах офіційні рекомендації щодо обсягу навчального часу передбачають більш короткий період навчання на початковому етапі (як правило, протягом перших двох років) із зростанням кількості годин протягом усього періоду обов'язкової освіти.

В усіх країнах ЄС школи, а на практиці – учителі, вільні у виборі методів навчання, навіть якщо існують механізми зовнішнього контролю, наприклад, у вигляді інспекцій чи перевірок. Вони роблять це або самостійно, або спільно з директором школи, без необхідності звітуватися перед зовнішніми адміністративними та освітніми органами.

Щодо автономії шкіл у виборі підручників і навчальних матеріалів, то країни ЄС діляться на чотири групи [9, с. 27]:

- країни, в яких учителі або повністю вільні у виборі кращих підручників або можуть це зробити за рекомендованим списком (Данія, Німеччина, Іспанія, Франція, Італія, Угорщина та Сполучене Королівство (Шотландія));

- країни, в яких учителі можуть вибрати підручники зі списку Міністерства освіти (Естонія, Латвія, Литва, Люксембург, Польща, Словенія);

- країни, в яких учителі здійснюють вибір разом з директором школи (Бельгія, Болгарія, Ірландія, Швеція, Сполучене Королівство (Англія та Уельс), Нідерланди);

- країни, в яких директори шкіл здійснюють вибір (Австрія, Словаччина, Чеська Республіка).

На рівні початкової освіти в країнах ЄС практично відсутня автономія шкіл та учителів у питаннях групування учнів: максимальна кількість учнів у класах початкової школи визначається законодавством про освіту.

Іншою важливою сферою, в якій учителям початкової школи надано високий рівень автономії, є оцінювання навчальних досягнень учнів. Роль учителя полягає у встановленні критеріїв для внутрішньої оцінки, прийнятті рішення щодо необхідності повторення курсу у випадку з невстигаючими учнями та в розробці змісту іспитів для сертифікації навчальної діяльності учнів.

Шкільна автономія на рівні початкової освіти в розв'язанні проблеми другорічництва має певні обмеження в багатьох країнах ЄС. Наприклад, Бельгія, Іспанія і Кіпр обмежують кількість разів, коли учні

можуть залишатися на повторне навчання в початкових класах, у той час, як інші країни, такі, як Данія, Греція, Італія, Мальта, Польща, Португалія взагалі дозволяють робити це тільки у виняткових обставинах. Учні початкової школи в Угорщині залишаються на другий рік тільки у разі, якщо їм не вистачає відповідних знань і навичок для продовження обов'язкової освіти [9, с. 35].

У чотирьох країнах – Німеччині, Люксембурзі, Нідерландах, Австрії – перехід до молодшої середньої освіти залежить від рішення ради школи.

У контексті забезпечення якості початкової освіти змінилися вимоги і до мінімальної кваліфікації та тривалості підготовки учителів. Більшість країн вимагають від майбутніх учителів початкової школи мати ступінь бакалавра або його еквівалент, який передбачає професійну підготовку протягом не менш трьох або чотирьох років. Однак паралельно спостерігається тенденція подовження терміну підготовки: Чехія, Німеччина, Естонія, Франція, Португалія, Словенія, Словаччина, Фінляндія, Ісландія і Хорватія здійснюють підготовку вчителів початкової освіти на рівні магістратури, що зазвичай триває п'ять років [8, с. 111].

**Висновки.** На рубежі ХХ-ХХІ століть у контексті розбудови суспільства та демократизації школи щодо розширення її автономії з'являється ідея створення *громадянської школи*. Перехід від державно-керованої школи, в якій зміст, методи, управління ресурсами, інспекція та контроль є прерогативою держави, до *школи громадян на засадах самоврядування* виявляється однією з провідних тенденцій розвитку сучасної освіти розвинених країн, зокрема європейських. Різні форми участі вчителів, учнів, батьків в управлінні школою (шкільні ради), а також розширення прав громадян засновувати навчальні заклади пов'язані з пошуками нових підходів до управління школою.

Дослідження SBM як однієї з тенденцій розвитку європейської освіти дозволяє констатувати той факт, що із збільшенням автономії початкової школи зростає відповідальність учителів за зміст, організацію та контроль процесу навчання, а також власний професійний розвиток. У більшості країн ЄС існує згода, що автономія школи і свобода діяльності вчителів сприяють розвитку креативності та інноваційності в навчальному процесі, адаптації змісту освіти до локальних умов і потреб неоднорідного складу учнів, тобто SBM розглядається як інструмент забезпечення якості освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Сбруєва А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ “Сумська обласна друкарня”. Видавництво “Козацький вал”, 2004. – 500 с.
2. Arcia G. School Autonomy and Accountability / Gustavo Arcia, Kevin Macdonald, Harry Anthony Patrinos, Emilio Porta. – SABER, 2011. – 29 p.
3. Bruns B. Making schools work : new evidence on accountability reforms (Human Development Series) / Barbara Bruns, Deon Filmer, Harry Anthony Patrinos. – Washington DC : The World Bank, 2011. – 251 p.
4. Caldwell B. School Based Management / Brian Caldwell // International Academy of Education and International Institute for Educational Planning. – UNESCO, 2005. – 24 p.
5. Cheng Y. Ch. New Vision of School-Based Management : Globalization, Localization, and Individualization / Yin Cheong Cheng // School-Based Management. An International Perspective / Edited by Ami Volansky, Isaac A. Friedman. – Publication Department, Ministry of Education, Israel, 2003. – P. 31-56.

6. De Grauwe A. Improving the Quality of Education through School-Based Management : Learning from International Experiences / Anton De Grauwe // *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*. – Vol. 51, No. 4 (Jul., 2005). – P. 269-287.
7. Gamage D. Decentralisation and School-Based Management : A Comparative Study of Self-Governing Schools Models Educational Practice and Theory / David T. Gamage, Joseph Zajda // *Educational Practice and Theory* 27 (2). – 2005. – P. 35-58.
8. Key Data on Education in Europe 2012. – Brussels : Eurydice, 2012. – 209 p.
9. Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe / Arnaud Desurmont, Bernadette Forsthuber, Stephanie Oberheidt. – Brussels : Eurydice, 2008. – 88 p.
10. Responsibilities of School Level Bodies in Eurydice Network Countries. – Brussels : Eurydice, 2002. – 15 p.
11. School-Based Management. An International Perspective / Edited by Ami Volansky, Isaac A. Friedman. – Publication Department, Ministry of Education, Israel, 2003. – 113 p.

#### **Анотація**

У статті розкривається зміст концепту “школо-базований менеджмент” у зарубіжних освітніх теоріях. Досліджуються підходи до впровадження школо-базованого менеджменту як моделі керування сучасною європейською початковою школою.

**Ключові слова:** початкова освіта, школо-базований менеджмент, шкільна автономія, Європейський Союз.

#### **Аннотация**

В статье раскрывается содержание концепта “школьный менеджмент” в зарубежных образовательных теориях. Исследуются подходы к внедрению менеджмента на базе школы как модели управления современной европейской начальной школой.

**Ключевые слова:** начальное образование, менеджмент на базе школы, школьная автономия, Европейский Союз.

#### **Summary**

The article reveals the contents of the concept of “school management” in the foreign educational theories. Investigate approaches to the implementation of management on the basis of modern European schools as an elementary school governance model.

**Key words:** primary education, on the basis of management schools, school autonomy, the European Union.

## **ВИМОГИ ДО НАПИСАННЯ**

Статті, що надаються до наукового відділу БДПУ, мають відповідати вимогам ВАК України “**ПРО ПІДВИЩЕННЯ ВИМОГ ДО ФАХОВИХ ВИДАНЬ, ВНЕСЕНИХ ДО ПЕРЕЛІКІВ ВАК УКРАЇНИ**” **ПОСТАНОВА ПРЕЗИДІЇ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ ВІД 15.01.2003 Р. №7-05/1 (БЮЛЕТЕНЬ ВАК УКРАЇНИ, №1, 2003, С. 2).**

*Наукова стаття **обов’язково** повинна мати у своїй структурі такі елементи (виділяються **жиром** на початку абзацу):*

- Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв’язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
- Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
- Формулювання цілей статті (постановка завдання).
- Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
- Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.

## **ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ**

1. Стаття подається електронною поштою у форматі Microsoft Word (\*.doc) **формату А5 комп’ютерного тексту без переносів** (14,8\*21,0 – розмір аркуша)

**2.1. Поля:** ліве – 1,5 см, верхнє – 1,5 см, нижнє – 2,0 см, правє – 1,5 см.

**2.2. Абзац:** – 1,0 см.

**2.3. Шрифт:** Arial, розмір шрифту 10.

**2.4. Міжрядковий інтервал** – одинарний.

**2.5. Мова** – українська.

**2.6. Лапки мають бути такими – “ ”.**

3. У лівому куті – шифр УДК. У правому – ініціали та прізвище автора, науковий ступінь, вчене звання, у дужках – навчальний заклад. Через інтервал великими літерами напівжирним шрифтом по центру подається назва статті. Через інтервал – текст статті. Через інтервал – по центру великими літерами та напівжирним шрифтом **ЛІТЕРАТУРА**.

*Наприклад:*

**УДК 123.456:789**

**В. П. Котляр,**

кандидат педагогічних наук, професор  
(Бердянський державний педагогічний університет)

## **ПРОБЛЕМА ЗДІБНОСТЕЙ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

**Постановка проблеми.**

**Аналіз досліджень і публікацій.**

**Мета статті.**

**текст**

**Висновки.**

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.**

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. ....

2. ....

4. Список літератури подається в кінці статті під назвою **ЛІТЕРАТУРА** (нумерувати джерела за абеткою). Список літератури оформлюється за новими вимогами ВАК України (Бюлетень ВАК України, № 5, 2009 р.). **Список** нумерується **не автоматично!!!**

**Наприклад:**

1. Зубова Н. С. Особливості суспільно-політичної лексики та її місце в лексичній системі французької мови та української / Н. С. Зубова // Збірник наукових праць БДПУ (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2004. – № 3. – С. 32-41.

5. Посилання на літературу в тексті робляться в квадратних дужках (перша цифра означає позицію цитованого видання у списку літератури, друга – сторінку) [2, с.10] або [2; 3] (два джерела без указівки сторінок).

6. У статті використовується 1 ініціал науковців: К. Ушинський замість К. Д. Ушинський. Після ініціалу і крапки ставиться нерозривний пробіл ("Shift" + "Ctrl" + "Пробіл").

7. Після статті обов'язково додаються **резюме** (не менше 5 рядків) та **ключові слова** українською, російською та англійською мовами (4-6 слів).

**Наприклад:**

**Анотація**

Характеризуються різні підходи до визначення сутності здібностей, представлені у психологічній і педагогічній літературі. Обґрунтовується перспективність ідеї рішення проблеми здібностей за умови їхнього визнання як зорієнтованих дій.

**Ключові слова:** здібності, зорієнтовані дії, самооцінка, психологічний стан особистості.

**Аннотация**

Характеризуются различные подходы к определению сущности способностей, представленные в психологической и педагогической литературе. Обосновывается перспективность идеи решения проблемы способностей при условии определения их как ориентационных действий.

**Ключевые слова:** способности, ориентационные действия, самооценка, психологическое состояние личности.

**Summary**

Different approaches to the definition of essence of abilities in psychological and pedagogical literature are considered in the article. Perspective of ideas of solving problem of abilities under condition of their recognition as a oriented acts is grounded in the article.

**Key words:** abilities, oriented acts, self, psychological condition of person.

**8. До матеріалів обов'язково додається розширена анотація статті англійською мовою (2000 знаків без пробілів).**

Видання матеріалів здійснюється за кошти авторів. Вартість однієї сторінки (формат А4, 1,5 інтервал, 14 шрифт) коштує 30 грн. та 10 грн. за пересилання збірника (у разі потреби).

Оплата здійснюється поштовим переказом на ім'я Денисової Анжеліки Сергіївни, за адресою: науковий відділ БДПУ, вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, 71112.

Контактний телефон: (06153) 35257. E-mail: [nauka\\_bdpu@mail.ru](mailto:nauka_bdpu@mail.ru)

*Наукове видання*

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ  
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.  
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск 1**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія KB №20510-10310P.

**Головний редактор – Богданов** Ігор Тимофійович, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Бердянського державного педагогічного університету.

**Відповідальний редактор – Попова** Ольга Іванівна, кандидат педагогічних наук, доц. каф. педагогіки Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

**Технічний редактор та комп'ютерна верстка – Анжеліка** Денисова.

*Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами*

Підписано до друку 15.04.2016 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура "Arial". Друк – лазерний.  
Ум.-друк. арк. 19,9. Обл.-вид. арк.20,2.  
Наклад 300 прим. Вид. № 165. Зам. № 211

---

Видавництво та друк Ткачук О.В.  
71100, Запорізька обл., м. Бердянськ, вул. Кірова, 52/49, 53  
Тел. (097) 918-66-41, (066) 106-29-93; e-mail: Tizdat@gmail.com  
<http://izdatelstvo.at.ua>

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготівників і  
розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК № 3377 від 29.01.2009 р.