

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

# **Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету**

**Серія: Педагогічні науки**



**Випуск 3**

**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 № 7 від 22.12.2016 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 І. Т.** – доктор педагогічних наук, професор, ректор (Бердянськ), головний редактор; **Баханов К. О.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Глазкова І. Я.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ольга Грауман** – доктор педагогічних наук, професор (Хільдесхайм, Німеччина); **Загороднова В. Ф.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Зайцева Л. І.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Коваль Л. В.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Котляр В. П.** – кандидат педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Крижко В. В.** – кандидат педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Ільзе Мікельсон** – доктор педагогічних наук, професор (м. Лієпая, Латвійська Республіка); **Віталій Межуєв** – доктор педагогічних наук, професор (штат Паханг, Малайзія); **Ігор Раку** – доктор педагогічних наук, професор (Кишинів, Молдова); **Сосницька Н. Л.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ); **Алесандро Фігус** – доктор педагогічних наук, професор (Рим, Італія); **Чулкова Л. О.** – доктор педагогічних наук, професор (Бердянськ).

**Н-34 Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Вип.3. – Бердянськ : БДПУ, 2016. – 212 с.**

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

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

© Бердянський державний педагогічний університет, 2016  
© Автори статей, 2016

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

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

**Series: Pedagogical sciences**

**Issue 3**



**Berdyansk  
2016**

UDC 378.001.89(082)  
LBC 74.480.46я5  
N 34

ISSN 2412-9208

**REVIEWERS:**

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

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

*It is published according to the resolution of the Academic Council  
of Berdyansk State Pedagogical University  
Protocol № 7 of 22.12.2016 p.*

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

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

**EDITORIAL BOARD:**

**Bogdanov Igor** – doctor of pedagogical sciences, professor, rector (Berdyansk), editor in chief; **Bakhanov Konstantin** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Glazkova Iryna** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Grauman Olga** – doctor of pedagogical sciences, professor (Hildesheim, Germany); **Zagorodnova Victoria** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Zaitseva Larisa** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Koval Lyudmila** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Kotlyar Vladimir** – candidate of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Kryzhko Vasily** – candidate of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Ilze Mikelsone** – doctor of pedagogical sciences, professor (Liepaja, Latvia Republic); **Vitaliy Mezhuyev** – doctor of pedagogical sciences, professor (the state of Pahang, Malaysia); **Igor Racu** – doctor of pedagogical sciences, professor (Kishinev, Moldova); **Sosnitskaya Natalia** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk); **Alessandro Figus** – doctor of pedagogical sciences, professor (Rome, Italy); **Chulkova Ludmila** – doctor of pedagogical sciences, professor (Berdyansk).

**N-34** Scientific papers of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. – Issue 3. – Berdyansk : BSPU, 2016. – 212 p.

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

UDC 378.001.89(082)  
LBC 74.480.46я5

© Berdyansk State Pedagogical University  
© Authors of the articles, 2016

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<b>Свтух М. Б.</b> (Київ). Парадигмальний підхід як методологічна засада вивчення вищої історичної педагогічної освіти України.....	9
---	---

### ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Ницета В. А.</b> (Херсон). Феномен риторики в контексті соціології й культурології.....	14
<b>Попова А. С.</b> (Київ). Проблеми професійної підготовки соціального працівника в умовах університетської освіти України і Швеції: порівняльний аналіз.....	23
<b>Толкачова А. С.</b> (Бердянськ). Толерантність як психолого-педагогічна проблема.....	31
<b>Чередник Л. М.</b> (Бердянськ). Сутність і структура педагогічної толерантності вчителя початкової школи.....	36

### ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

<b>Брежнєва О. Г.</b> (Маріуполь). Сюжетно-дидактична гра як фактор сприймання математичного змісту дошкільниками: прикладний аспект.....	43
---	----

### СЕРЕДНЯ ОСВІТА

<b>Зикова К. М.</b> (Бердянськ). Дослідження взаємозв'язку між фундаментальними фізичними і математичними константами на уроках фізики в 11-х класах.....	52
<b>Кравець Н. П.</b> (Київ). Комплексне застосування інноваційних технологій навчання на уроках літератури та виховання розумово відсталих учнів як активних читачів.....	58
<b>Полетило С. А.</b> (Луцьк). Використання експерименту для дослідження фізичних фактів в умовах уроку.....	71

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

<b>Безлюдна В. В.</b> (Умань). Модернізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах оновлення педагогічної освіти кінця ХХ століття.....	75
<b>Бондаренко Є. В.</b> (Одеса). Тренінгові та інтерактивні технології як засіб формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв.....	82
<b>Бурназова В. В.</b> (Бердянськ). Артистизм як один з чинників виконавської самостійності майбутнього вчителя музичного мистецтва.....	90
<b>Дубінець І. В.</b> (Бердянськ). Музично-теоретичні дисципліни в процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва: цілі і задачі.....	95
<b>Зеленський О. А., Лазаренко А. С.</b> (Бердянськ). Вплив температури радіоактивного зразка на довжину пробігу $\alpha$ - та $\beta$ -	

часток.....	100
<b>Ільчук Л. П.</b> (Кременець). Інноваційні підходи в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання учнів засобами дзвонарства.....	109
<b>Керницький О. М.</b> (Харків). Педагогічні умови підготовки майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі.....	116
<b>Кобюк Ю. М.</b> (Київ). Основні вимоги до підготовки майбутніх учителів початкових класів у Австралії.....	122
<b>Медведєва О. Д.</b> (Запоріжжя). Особливості організації структури освіти в Іспанії.....	127
<b>Межуєв В. І.</b> (Паханг, Малайзія). Комп'ютерна система навчального моделювання фізичних процесів та явищ DEMO.....	133
<b>Савицька А. П.</b> (Харків). Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх військових льотчиків до міжнародних миротворчих операцій.....	140
<b>Слюсаренко О. О.</b> (Харків). Лідерські якості в системі вимог до фахівців фармацевтичної галузі.....	145
<b>Соляр Л. В.</b> (Кременець). Сендвіч-модель формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	150
<b>Степанюк К. І.</b> (Бердянськ). Практичні аспекти формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.....	158
<b>Халабузар О. А.</b> (Бердянськ). Інноваційні процеси вдосконалення фахової підготовки лінгвістів у контексті модернізації освіти.....	165
<b>Хорошайло О. С., Яковенко Ю. Л.</b> (Краматорськ). Використання дидактичних ігор у вищій школі як інтерактивного методу едукації....	170
<b>Чепелюк А. В., Федак О. Г., Максим'юк Я. О.</b> (Дрогобич). Особливості диференційного підходу в навчально-виховному процесі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.....	176
<b>Юдіна О. В.</b> (Запоріжжя). Методичні засади навчання студентів іноземної мови для ділового професійного спілкування.....	181

#### ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

<b>Дацко О. В.</b> (Суми). Співпраця європейської асоціації університетів з арабськими та африканськими освітніми організаціями у сфері забезпечення якості вищої освіти.....	188
<b>Кравченко О. І.</b> (Старобільськ). Принципи моделювання стратегічного розвитку університету.....	195
<b>Литовченко І. М.</b> (Київ). Організація, що навчається, як феномен сучасної економіки знань: американський контекст.....	200

## CONTENTS

### HISTORY OF PEDAGOGICS

- Evtouch Nikolai** (Kyiv). Paradigmatic approach as a methodological basis for the historical study of higher pedagogical education of Ukraine 9

### GENERAL PEDAGOGICS

- Nischeta Volodymyr** (Kherson). The phenomena of rhetoric in the context of sociology and cultural studies..... 14
- Popova Anastasia** (Kyiv). Problems of social workers training in terms of university education in Ukraine and Sweden: a comparative analysis..... 23
- Tolkachova Anzhelika** (Berdyansk). The tolerancy as a psychological and pedagogical problem..... 31
- Cherednik Lidiya** (Berdyansk). The essence and structure of pedagogical tolerance primary school teacher..... 36

### PRESCHOOL PEDAGOGICS

- Brezhneva Helen** (Mariupol). Didactic story game as a factor of mastering of mathematical maintenance by preschoolers: applied aspect.... 43

### SECONDARY EDUCATION

- Zykova Claudia** (Berdyansk). Study of the interrelationship between the fundamental physical and mathematical constants in physics lessons at the 11-th form..... 52
- Kravets Nina** (Kyiv). Complex using of innovative teaching technologies at literature lessons and upbringing of mentally retarded pupils as active readers..... 59
- Poletylo Sergey** (Lutsk). Using the experiment for study of physical facts in terms of the lesson..... 71

### PROFESSIONAL EDUCATION

- Bezliudna Vita** (Uman). The modernization of the content of professional training of future foreign language teachers in conditions of renewal of pedagogical education of the end of the XX century..... 75
- Bondarenko Evgeniya** (Odessa). Training and interactive technologies as the formation process of the professional and speech competence of future navigators..... 82
- Burnazova Vira** (Berdyansk). The artistry as one of the factors of executive independence of future music teacher..... 90
- Dubinets Iryna** (Berdyansk). Musical and theoretical disciplines within the process of professional training of future music teacher: goals and tasks 95
- Zelensky Aleksandr, Lazarenko Andriy** (Berdyansk). Effect of temperature on radioactive sample on run length of  $\alpha$ - and  $\beta$ - particles.... 100
- Ilichuk Lina** (Kremenets). The innovational approach in training of future music teacher to teaching of pupils by means of bell-ringing art ..... 109
- Kernytsky Alexander** (Kharkiv). Pedagogical conditions of training the future engineers-teachers to using of subject-subject interaction in the

educational process.....	116
<b>Kobiyk Yulia</b> (Kyiv). Basic training requirements to prepare of primary school teachers in Australia.....	122
<b>Medvedieva Olena</b> (Zaporizhzhya). The peculiarities of the system of education in Spain.....	127
<b>Mezhuyev Vitaliy</b> (Pahang, Kuantan, Malaysia). DEMO: the computer system for instructional modelling of physical pro-cesses and phenomena.....	133
<b>Savitska Alla</b> (Kharkiv). Organizational and pedagogical conditions of formation of readiness fo pilots in international peacekeeping operations.....	140
<b>Sliusarenko Oleg</b> (Kharkiv). Leadership qualities of specialists of pharmaceutical sphere.....	145
<b>Solyar Larysa.</b> (Kremenets). Sandwich-model of forming the ethno-cultural competence at future music art teachers .....	150
<b>Stepaniuk Kateryna</b> (Berdyansk). Practical aspects of formation of research skills of future primary school teachers .....	158
<b>Khalabuzar Oksana</b> (Berdyansk). Innovative processes of improving professional training linguists in the context of the modernization of education.....	165
<b>Khoroshailo Olena, Yakovenko Yulia</b> (Kramatorsk). The using of didactic games at high schools as an interactive method of education....	170
<b>Chepeliuk Anna, Fedak Olena, Maksimiuk Yaroslava</b> (Drogobych). Features of differentiated approach in the educational process of future physical culture teacher .....	176
<b>Yudina Olga</b> (Zaporizhzhya). Methodical bases of students' foreign language training for business professional communication.....	181
<b>THEORY AND METHODS OF EDUCATION MANAGEMENT</b>	
<b>Datsko Olha</b> (Sumy). The cooperation of the European University Association with the Arab and African educational organizations in the field of higher education quality assurance.....	188
<b>Kravchenko Olena</b> (Starobilsk). Principles of the modeling of the university's strategic development.....	195
<b>Lytovchenko Iryna</b> (Kyiv). Learning organization as a phenomenon of modern knowledge economy: American context.....	200



## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378. 147.134

**М. Б. Євтух,**

доктор педагогічних наук, професор,  
член-кореспондент НАН України  
м. Київ, Україна

### **ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ЗАСАДА ВИВЧЕННЯ ВИЩОЇ ІСТОРИЧНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

#### **Анотація**

Автор статті на основі аналізу літератури визначає особливості застосування парадигмального підходу як методологічної засади вивчення вищої історичної педагогічної освіти України, зокрема види основних освітніх та історичних парадигм, їх роль у процесі підготовки майбутніх учителів історії.

**Ключові слова:** парадигма, освітня парадигма, історична парадигма.

#### **Summary**

The author, on the basis of the literature review defines the features of the use of paradigmatic approach as a methodological basis for the historical study of higher pedagogical education of Ukraine, namely, the types of basic educational and historical paradigms and their role in the process of preparation of future history teachers.

**Key words:** paradigm, educational paradigm, historical paradigm.

**Постановка проблеми.** Питання вдосконалення вищої педагогічної історичної освіти України належать до тих проблем, які не тільки не втратили своєї актуальності, а завдяки діалектиці суспільного розвитку є нагальними з погляду подальшої модернізації вищої школи та її переходу у фазу практичної реалізації освітніх реформ. У цьому контексті особливо актуальним постає питання визначення концептуальних основ та освітньої парадигми, яка є методологічним підґрунтям досліджуваної проблеми.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Чимало українських та зарубіжних учених сьогодні працюють над питаннями методологічних засад розвитку як вищої педагогічної, так і історичної освіти. Зокрема, питання методології історії досліджує Л. Зашкільняк [7; 8]; педагогічної парадигми вищої школи України вивчають Н. Дем'яненко та К. Яренько [6; 13]. Загальні методологічні підходи в історико-педагогічних дослідженнях висвітлюють у своїх працях Н. Гупан, С. Клепко, Г. Радчук та ін. [5; 9; 11]. Парадигмальний підхід в управлінні вищою освітою вивчає В. Крижко [10].

**Мета статті** – визначити особливості застосування парадигмального підходу як методологічної засади вивчення вищої історичної педагогічної освіти України.

Виклад основного матеріалу. У період соціально-економічних та політичних трансформацій питання розвитку вищої історичної педагогічної

освіти набувають особливого значення, оскільки вона завжди відображає політику та ідеологію держави, мету й завдання суспільства, зумовлену особливостями його розвитку, потреби в галузі підготовки фахівців вищої кваліфікації. У ній відбивається рівень розвитку науки, економіки, культури, ментальні особливості українського народу, його традиції тощо. У той же час система сучасної вищої освіти України виходить за межі національних кордонів і рухається до європейського й світового освітнього простору, побудованого на ідеологічно не деформованих філософських засадах. Така зміна об'єктивно зумовлена, адже філософські підвалини освітньої політики, організації навчання і виховання трансформуються (у найкращому разі) резонансно до коливань ідеальної субстанції Всесвіту (світорозуміння), а тому не можуть бути раз і назавжди визначеними, закріпленими. Тому в пошуку відповіді на вузлові питання освітнього характеру треба, перш за все, проаналізувати освітні парадигми, які (як свідчить ретроспективний аналіз) змінюють одна одну.

Парадигмальний підхід в історії педагогіки визначається як засіб висвітлення внутрішньої логіки розвитку історико-педагогічної проблематики в українській педагогічній історіографії та виявлення механізму зміни домінуючої парадигми в конкретних історичних умовах [5], а також погляд на систему вищої історичної педагогічної освіти як на результат переваги певної педагогічної парадигми та добору змісту історичних предметів відповідно до панівної історичної парадигми або концепції.

Використання парадигмального підходу в історико-педагогічному дослідженні спонукає до опису й конструювання педагогічного процесу крізь призму освітньої парадигми, що домінувала в окреслений історичний період. Це зберігається доти, доки не з'являються нові факти, що розвивають її методологічні доктрини. Накопичення протиріч усередині парадигми спочатку призводить до зародження нового знання, формування різних наукових напрямків, а пізніше – до кризової ситуації, у результаті якої руйнується фундамент старої парадигми й закладаються основи нової, що змінює історичну перспективу наукових досліджень і визначає нові стратегії наукового пошуку [1].

В історико-педагогічній теорії не знайдено однозначного підходу до концептуалізації освітніх парадигм. На кожному історичному етапі суспільного розвитку, виходячи із провідної місії освіти, існувала певна парадигма, що подавала зразок, модель побудови освітнього простору. С. Харченко, М. Кратинів, О. Чиж, В. Кратінова картину людського світу поділяють на дві загальні парадигми: ньютону-картезіанська парадигма та наукова парадигма нової реальності. У 90-х роках ХХ ст. Ш. Амонашвілі виокремив полярні за своєю спрямованністю парадигми: авторитарно-імперативну та парадигму гуманної педагогіки (педагогіка співробітництва). Є. Ямбург, виходячи із різних філософських тлумачень освіти, вважає реальним існування когнітивної парадигми та парадигми особистісної освіти [10].

Оскільки в основі філософсько-освітнього аналізу поняття парадигми лежить її розуміння як прояву в тій чи іншій формі певної ідеї

(чи кількох взаємопов'язаних), то важливою характеристикою історичної педагогічної освіти є визнання множинності парадигм: “У сучасній освітній практиці вже існують та активно змагатися різні типи “парадигми освіти”, – вказує Х. Тхагапсоев [12]. С. Клепко також вживає термін “сучасні освітні парадигми”, оскільки, на думку вченого, завдання вищої освіти полягає в тому, щоб “з одного боку, підтримувати у живому стані вже вироблене за історію людства і кодифіковане знання у текстах, а з іншого боку... “сканувати” інформацію, що функціонує у відповідних доменах зовнішнього середовища, до яких вона постачає своїх випускників” [9]. У цьому контексті дослідники в галузі методології педагогіки Н. Бордовська та А. Реан запропонували парну структуру освітніх парадигм, виділивши такі: знаннева та культурологічна; технократична та гуманістична; соціетарна та людино-орієнтована; педоцентрична та дитиноцентрична [3]. К. Яресько виділила чотири основні парадигми в сучасній педагогічній науці: знаннева, технократичну, культурологічну та гуманістичну [13]. На думку Г. Радчука, дискусія, яка розгорнулася навколо реформування сучасної освіти, відображає зіткнення чотирьох освітніх парадигм: когнітивно-інформаційної, особистісної, культурологічної, компетентнісної [11]. За версією О. Вознюка та О. Дубасенюка, освітні парадигми поділяються на науково-технократичну, гуманітарно-феноменологічну і традиційну педагогічну [4, 72]. Н. Дем'яненко, на думку якої освітні парадигми передають уявлення про особистість, що історично реалізовувалася і продовжує реалізовуватися у вітчизняній психолого-педагогічній науці, запропонувала таку класифікацію педагогічних парадигм вищої школи України: академічну, професійно-орієнтовану, професійно-технологічну і гуманітарну [6]. Отже, дослідники дійшли принципового висновку, що різні парадигми не інтерпретують освітню реальність по-новому, а розуміють ті ж предмети певним чином трансформованими. Крім того, сучасна педагогічна наука характеризується конкретними виявленнями науково обґрунтованого буття, яке визначається всіма наявними в освітньому полі парадигмами, тобто має поліпарадигмальну спрямованість. У “чистому” вигляді та чи інша парадигма освіти практично не існує або зустрічається вкрай рідко. Як правило, вони (парадигми) співіснують, пронизуючи, доповнюючи одна одну (або ж конфліктують).

Сучасна ситуація, яка склалась в історичній науці (розробка нових методів, формування методології, перегляд змісту історичних знань), вимагає вивчення не лише педагогічної, а й історичної парадигми, тому що саме на парадигмальному рівні виділяються найбільш характерні риси освітніх систем певної історичної епохи або історико-культурної спільноти.

На думку українського вченого Я. Грицака, в українській історіографії панують дві основні парадигми – національна та постпозитивістська [8]. Фундатором національної парадигми в українській історіографії вважають М. Грушевського. На підставі суспільного розвитку вчений ставив “народ-націю”, котра в процесі діалектичної еволюції шляхом загальнолюдського поступу проходить ряд стадій. Ця еволюція пізнається через вивчення наслідків матеріальної та духовної культури з допомогою різноманітних методів [7, с. 31]. Я. Грицак вважає, що й

сьогодні для української історіографії взірцем залишається історична парадигма, започаткована саме М. Грушевським, яка свого часу успішно протиставлялася радянській.

У другій половині XIX ст. в історичній науці виникла філософія позитивізму, в основі якої лежало переконання про те, що наука може мати справу виключно з “позитивними фактами”, які піддаються емпіричній перевірці. Загалом позитивізм – це світогляд, який ототожнює буття з тим, що доступне для природничо-наукового пізнання. Характерною ознакою позитивістського світогляду є переконання в тому, що істинним пізнанням можна назвати лише те, яке відкриває можливість побудувати, сконструювати пізнаний предмет. Для позитивіста пізнаним є те, що можна зробити. При цьому відкидалися будь-які спекулятивні теоретичні побудови, що не ґрунтувались на реальному досвіді. Небезпека позитивістської позиції пов'язана з можливістю побудови технократичного тоталітарного суспільства, найвищою метою якого є матеріальна перебудова світу із вищою формою діяльності – науково-технічною, і з типом стосунків у формі раціоналізованого відношення між ланками єдиної машини. Так, одним з напрямів історичного позитивізму став історичний матеріалізм К. Маркса. Низка положень марксизму стали догмою й використовувались в системі історичної освіти СРСР для обґрунтування понять “соціалістичної революції” та “соціалістичного будівництва”. “Марксистсько-ленінська ідеологія” стала офіційною доктриною в Радянському Союзі, трактування і розвиток якої знаходились виключно в компетенції керівників комуністичної партії.

У другій половині XX ст. завдяки працям філософів, зокрема К. Поппера і К. Гемпеля, виник неопозитивізм (постпозитивізм). Учені створюють різні образи науки на шляху її розвитку, обмірковують специфічні проблеми, які з'являються в рамках тієї чи іншої концепції, пропонують різні вирішення методологічних проблем. Разом з тим постпозитивісти відходять від орієнтації на символічну логіку і звертаються до історії науки. Вони дбають про відповідність своїх побудов реальному науковому знанню. Учені встановили, що всі історичні закони є логічними конструкціями, які не мають аналогів у реальному житті, оскільки в суспільних стосунках діють лише ймовірнісні (статистичні) зв'язки. Було розроблено теорію “охоплюючого закону”, за якою будь-яке узагальнення фактів постулює теоретичну закономірність [7, с. 31].

**Висновки.** Із зазначеного випливає, що парадигма завжди передуює науковій теорії. Якщо певне явище в процесі еволюції суперечить парадигмі, то воно завжди передбачає переосмислення усталених принципів, а, відповідно, й оновлення самої парадигми, пошук нової, зокрема і у вищій історичній педагогічній школі, як-то підготовка майбутнього вчителя: на засадах православ'я й монархізму в імперську добу; на принципах соціалізму, інтернаціоналізму, атеїзму, партійно-класовій, атеїстичній ідеології у радянську добу; на національних цінностях (українська мова, література, історія, традиції, релігія, культура) у період відродження української державності.

**Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження.**

Стаття не вичерпує проблему застосування парадигмального підходу як методологічної засади вивчення вищої історичної педагогічної освіти України. До подальших напрямів відносимо дослідження методологічних засад змісту професійної діяльності майбутніх учителів історії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 337 с.
2. Баханова С. Моделі української державності 1917–1922 років у сучасних шкільних підручниках з історії: монографія / Світлана Баханова. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 248 с.
3. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
4. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДГУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
5. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : “А.П.Н.”, 2002. – 224 с.
6. Дем’яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція / Н. М. Дем’яненко // Філософія освіти. – 2006. – № 2. – С. 256–265.
7. Зашкільняк Л. О. Вступ до методології історії / Л. О. Зашкільняк. – Львів: ЛОНМТО, 1996. – 96 с.
8. Зашкільняк Л. О. Виклики сучасної історіографії: світовий та український контекст: міжнародна наукова конференція у Львові / Л. О. Зашкільняк, Р. Б. Сирота // Український історичний журнал. – 2002. – № 2. – С. 152.
9. Клепко С. Ф. Українська царина філософії освіти / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2001. – № 1. – С. 197–211.
10. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навчальний посібник / В. В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 434 с.
11. Радчук Г. К. Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції / Г. К. Радчук // Матеріали регіонального науково-практичного семінару / за заг. ред. Г. В. Терещука. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – С. 84.
12. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 103–110.
13. Ярьсько К. В. Розвиток освітніх парадигм у сучасній педагогічній науці / К. В. Ярьсько // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Х., 2004. – Вип. 6. – С. 44–49.

**Стаття надійшла до редакції 01.11.2016**

## ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 373.5.16:811.161.2

**В. А. Ницета,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Херсонський державний університет)  
[nvolodymyr@mail.ru](mailto:nvolodymyr@mail.ru)

### **ФЕНОМЕН РИТОРИКИ В КОНТЕКСТІ СОЦІОЛОГІЇ Й КУЛЬТУРОЛОГІЇ**

#### **Анотація**

У статті здійснено дослідження феномену сучасної риторики в контексті культурології та соціології з погляду теоретико-методологічного обґрунтування процесу запровадження елементів риторики в мовній освіті сучасної школи. Розглянуто концептуальні положення риторичної теорії в контексті культурологічного й соціологічного знання як філософського, а також у площині соціології культури.

**Ключові слова:** сучасна риторика, культура, культурологія, суспільство, соціологія, семіотика, соціологія культури.

#### **Summary**

In the article there have been done the research of the phenomena of modern rhetoric in the context of cultural studies and sociology from the point of view of theoretical and methodological grounding of the process of introducing of elements of rhetoric in modern school language education. The conceptual positions of rhetorical theory in the context of cultural studies and sociological knowledge as philosophical and also in the plane of sociology of culture have been considered.

**Key words:** modern rhetoric, culture, cultural studies, society, sociology, semiotics, sociology of culture.

**Постановка проблеми.** Риторика як практична філософія вирішує проблеми мовленнєвої взаємодії та взаєморозуміння, а сама мовленнєва діяльність є сукупним результатом фізіологічних, психічних, розумових сил людини, необхідною умовою існування й розвитку людського суспільства. Культура немислима без мовленнєвої взаємодії, однією з сил, що організують її, є риторика (О. Марченко).

Ключовими вважаємо слова “культура”, “суспільство”, “взаємодія”. Погоджуючись, що риторика об’єднує зазначені ключові слова й трансльовані через них смисли, сформулюємо твердження: висвітлення теоретико-методологічного підґрунтя дослідження процесу формування риторичної компетентності було б неповним без дослідження феномену риторики в контексті культурології та соціології, що вважаємо актуальним питанням.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Огляд довідкових словниково-енциклопедичних джерел і філософських праць Ю. Лотмана, О. Марченко,

Г. Хазагерова дозволив визначити загальнонаукове підґрунтя розвідки, що було підкріплено опрацюванням класичних творів із культурології та соціології Дж. Александера, П. Бергера, В. Парето, Е. Сепіра, Л. Уайта. Основою для написання статті стали також праці сучасних дослідників культурологічної й соціологічної теорії А. Горних, О. Доброхотова, А. Калінкіна, В. Кузнєцова, Г. Міненкова, В. Рабіновича, Г. Соколової, Ж. Тощенко, В. Чеснокової та фахівців у галузі риторичної освіти О. Горошкіної, Л. Коцей, О. Чувакіна, Ю. Чудінова. У результаті підготовчої аналітико-синтетичної роботи було виявлено суперечність: попри значну розробленість культурологічної та соціологічної проблематики, змістові поля цих філософських напрямів практично не перетинаються зі смисловими концептами сучасної риторики, хоча нині спостерігається зростання інтересу до цієї науки з боку науковців різних галузей. Тому проблему висвітлення риторичної теорії через призму культурологічного й соціологічного знання вважаємо актуальною.

**Метою статті** є дослідження феномену сучасної риторики в контексті культурології та соціології з погляду теоретико-методологічного обґрунтування процесу запровадження елементів риторики в мовній освіті сучасної школи.

Наукові першоджерела свідчать, що культурологія й соціологія як гуманітарні філософські дисципліни мають багато спільного з погляду сфери застосування та смислового наповнення термінологічного апарату. Так, А. Горних і Г. Міненков зазначають, що культурологія вивчає культуру в сукупності її цілісних історичних форм, а мета культурології – реконструкція культурного універсалу (“картини світу”), що визначає цілісне світосприйняття людини конкретної історичної епохи; до будь-якого помітного в галузі гуманітарних наук імені можна додати визначення “культуролог”. З іншого боку, за Г. Соколовою, соціологія має за мету відповідь на питання “що таке суспільство і як воно можливе”, яке наука вирішує через пізнання соціальної реальності (соціуму), природи й механізмів дії соціальності. На думку науковця, соціологія здійснює конкретизацію поняття “суспільство” через його розгортання в рамки соціуму, особистості, культури (соціологічність, антропологічність, культурологічність), предметно вивчає процеси соціальної взаємодії, а також процеси самоопису культури в термінах соціальності [4].

У “Сучасному філософському словнику” В. Кемерова знаходимо такі визначення: 1) “Культура (поняття має 160 визначень) – форма діяльності людей щодо відтворення й оновлення соціального буття, а також включені в цю діяльність її продукти й результати” [8, с. 433]; 2) Соціологія – це “область людського пізнання, що досліджує, описує і пояснює форми суспільного життя, які виникають в різних людських взаємодіях, у них функціонують і змінюються”; “Соціологи прагнуть з’ясувати, що відбувається з людьми, коли вони взаємодіють один з одним”; “Сучасна соціологія переносить фокус уваги на те, що відбувається з людьми, коли вони, взаємодіючи, відтворюють і створюють соціальні форми” [8, с. 846, 853]. Аналіз філософських визначень культурологічної та соціологічної теорії дозволяє стверджувати: 1) соціальне буття є елементом культури;

2) культуру логічно розглядати формою суспільного життя; 3) взаємодія людей у процесі творення культури є предметом дослідження соціології; 4) соціальні форми є культурними формами. З іншого боку, і суспільне життя як елемент соціального буття, і різноманітні форми соціальної взаємодії, і культура та її творення можуть бути розглянуті й мають розглядатися в контексті сучасної риторики.

Висловлені положення кореспондуються з аргументами О. Марченко: “Саме в спілкуванні людей, у міжсуб’єктних відносинах виникає необхідність у риторичі, саме в спілкуванні може проявити себе унікальність і самостійність кожного партнера на основі потреби в іншому. Переконаливість як головна якість мовлення, діалогу, спілкування, що становить окрему область виключно феномена риторики, дає можливість розглядати й інші явища культури з погляду риторики” [3, с. 53–54].

В історії філософії Е. Сепіра вважають видатним вченим, ґрунтовні праці якого визнані базисними для розвитку сучасної культурології. Учений проаналізував наявні в мові терміни, зміст яких тлумачать різногосно, проте значення їх пов’язують певним спільним тоном, деяким об’єднувальним їх відчуттям, і відніс до них поняття “культура”. Дослідник зауважує: “Ми розходимося в оцінках значення речей і відношень між ними, але достатньо часто сходимося в тому, яке значення того чи іншого конкретного ярлика. ... Усі ми знаємо, що культура – що б під цим словом не розумілося – є або вважається чимось хорошим” [7, с. 465–466].

Е. Сепір окреслив три основні смисли, які приписують при вживанні слова “культура”: 1. Культура, що охоплює будь-які соціально успадковані риси людського життя. Це культура, що співвідносна із самим поняттям про людину, що живе в соціальному світі. Елементи культури в такому розрізі – “продукт колективних духовних зусиль людини, збережений протягом часу шляхом свідомих імітаційних процесів, які в сукупності охоплені термінами “традиція” й “соціальна спадкоємність” [7, с. 466]. 2. Культура як досить умовний ідеал індивідуальної вихованості “культурної людини”, сукупний результат опанування особистістю “культурності”. При цьому мова йде здебільшого про культурний ідеал як “ідеал зовнішнього образу, ідеал облачення й обходження” [7, с. 468]. 3. Культура як культура соціуму, культура конкретного народу в поєднанні з його місцем у світі. Культура в такому розумінні позиціонує те, “яким чином створене народом і те, у що він вірить, функціонує в його житті, яке значення все це має для народу. ... Культура може бути коротко визначена як цивілізація, узята в тій мірі, у якій вона втілює в себе національний дух” [7, с. 469]. Науковець у своїх міркуваннях схиляється до третього трактування культури й визначає поняття справжньої (рос. – подлинной) культури. На думку Е. Сепіра, для справжньої культури недостатньо, щоб цілі діяльності були прийнятні для суспільства, а кожний член суспільства неусвідомлено “вносить свою лепту в досягнення соціального блага”. Справжня культура “виростає з корінних інтересів і бажань її носіїв”, це внутрішня культура, оскільки “спрямована від індивідуума до тих чи інших цілей”; “справжня культура дає своєму носієві почуття внутрішнього задоволення, відчуття себе володарем власного духу” [7, с. 475, 483].



У руслі сучасної концептуальних положень філософії О. Доброхотов та А. Калінкін у своєму підручнику тлумачать культуру – об'єкт вивчення культурології – як семіотично відтворювану систему доцільних речових та ідеальних артефактів, створену людьми для подолання конфлікту з природою й один з одним, а також як імператив правильної поведінки й мислення (традиція, норма, припис, цінність, символічна мова, інтегральна картина світу). Дослідники описують специфічні механізми існування культури як закономірного цілого в часі: породження, оформлення в знаковій системі, трансляції, інтерпретації, комунікації, конкуренції, самозбереження, формування стійких типів [1, с. 9–10]. І в такому потрактуванні культури є місце риторичі, адже загальновідомим є факт, що культурним феноменом є текст (у всій палітрі від породження й оформлення в знаковій системі до трансляції), до того ж риторика досліджує й багато в чому скеровує процеси комунікативної взаємодії.

Риторика має безпосереднє відношення до виділених науковцями основних сфер культури. Зокрема, на рівні вітальної культури (культури спілкування) “люди співпрацюють як схожі один на одного суб'єкти: на підставі несхожості вони з'єднані природною солідарністю – це і є соціум” [1, с. 26], а в соціумі розроблена і поступово утверджується риторична культура – “форма соціальної взаємодії, виступає системою підтримки зразків і традицій мовленнєвої поведінки” [3, с. 54]. На рівні соціальної культури спільно існують принципи різні типи суб'єктності в процесі соціальної комунікації і “культура показує, що вона може безособове перетворювати на особисте, а особисте – на об'єктивне та інтерсуб'єктне” [1, с. 28]. На цьому рівні риторична культура виконує функції творення, фіксації, зберігання та передачі духовного досвіду. “Процес мовних відносин стає людським лише в тому випадку, – наголошує О. Марченко, – коли він опосередкований ідеальними продуктами культури: нормами, цінностями, ідеалом. Цінності й норми риторичі акумулюють в собі вищі стимули людської поведінки, володіють спонукальною дієвою силою” [3, с. 54–55].

Відповідно до сучасних потрактувань, соціологія, предметом якої є суспільство, активно вивчає культуру як величезну скарбницю минулого досвіду, як “комплекс ціннісно-нормативних структур, що стабілізує, закріплює та передає в майбутнє основні риси певного суспільства” [12, с. 385–386]. Соціологів цікавить створення суспільством і трансляція в соціумі культурних норм, адже, створюючи нові форми, які набувають функції зразків і нормативів, людина / суспільство включається в процес проектування й закріплення нових шарів культурних норм. Отже, на думку В. Чеснокової, “суспільство формує культуру, і створення нових форм – форм діяльності, форм спілкування, форм свідомості – відкриває простір свободи для людини” [12, с. 387].

Спираючись на тезу П. Бергера “Суть соціології – людина в суспільстві”, автори фундаментальної праці “Тезаурус соціології” подають такі визначення: 1) соціологія – наука про суспільство в його соціально-людській подобі; наука, що вивчає органічну єдність суспільної свідомості, поведінки (діяльності) й навколишнього середовища, узагальнює й теоретично та емпірично пізнає соціальну реальність [9, с. 12]; 2) об'єкт

соціології – громадянське суспільство як сукупність організованих форм спільної життєдіяльності, що історично склалися, певних загальнолюдських цінностей, якими керуються люди й кожна людина у своєму громадському (публічному) та особистому (приватному) житті [9, с. 26]; 3) предметом соціології є реальна суспільна свідомість у всьому її суперечливому розвитку; діяльність, дійсна поведінка людей; умови, у яких реалізуються реальна свідомість і відповідна їй поведінка людей [9, с. 46]. До зазначеного варто додати думку В. Парето про те, що соціологія – є логіко-експериментальною наукою про суспільство, експериментальною “в тому сенсі, що досліджувати суспільство й соціальні процеси слід, керуючись досвідом і спостереженням” [5, с. 14].

У наведених визначеннях важливо виокремити культурологічний контекст: соціально-людська подоба є культурним феноменом, фактом культури; фактом культури виступає також і суспільна свідомість, опосередкована конкретними нормами суспільної поведінки, які склалися в процесі культурно-історичного розвитку суспільства; організовані форми спільної життєдіяльності й цінності є формами й фактами культури; розвиток суспільної свідомості відбувався й відбувається в процесі становлення й розвитку культури певного суспільства; усі соціологічні феномени в площині культури підлягають емпіричному дослідженню. Підтвердження цих проміжних висновків міститься в спеціальній галузі соціології – соціології культури (М. Адлер, Є. Баллер, Ю. Боголюбов, Є. Вавілін, М. Вебер, О. Маркарян, Т. Парсонс, П. Сорокін, Л. Уайт, О. Уледов та ін.).

Соціологія культури (“культурна соціологія” – Дж. Александер) – спеціальна соціологічна теорія в соціології духовного життя, що вивчає соціальні фактори становлення й функціонування культурних цінностей і норм, їх вплив на суспільство й соціальну поведінку людини – розглядає культуру: 1) як найважливішу системну якість духовного життя суспільства (ціле і його якість); 2) у зв'язку з творчою діяльністю (перетворення багатства людської історії у внутрішнє надбання особистості); 3) сукупність здійснюваних у суспільному житті об'єктивних цінностей (ціннісний підхід до культури); 4) з акцентом на етичний та естетичний компоненти як специфічні прояви ставлення людини до світу й до діяльності людей (зв'язок між діяльністю й культурою); 5) як усе, що було створене людством за весь період його існування в усіх сферах суспільного життя (ототожнення культури та суспільства) [9, с. 369]. За словами Ж. Тоценка, культура як “загальний спосіб людського існування, спосіб людської діяльності й результати цієї діяльності з погляду функціонування соціальної системи” в перспекції соціології культури “являє собою єдність різних форм індивідуальної, групової й суспільної свідомості та практичної діяльності, спрямованих на матеріальне або духовне втілення ідей, поглядів, ціннісних орієнтацій тощо” [9, с. 370].

У соціологічній літературі розроблені пропозиції розглядати в якості ядра культури символи (Дж. Локк, Ю. Лотман, Е. Сепір, Л. Уайт). Так, Л. Уайт, називаючи символ всесвітом людяності, писав: “Будь-яка людська поведінка починається з використання символів. Саме символ перетворив наших людиноподібних предків на людей та олюднив їх. Усі цивілізації

виникали і зберігалися тільки завдяки використанню символів. Саме символ перетворює немовля *Homo sapiens* на людську істоту ... . Уся людська поведінка або полягає в користуванні символами, або залежить від нього. Людська поведінка – символічна поведінка; символічне поведінка – людська поведінка” [10, с. 33].

Л. Уайт визначає символ як річ, цінність або сенс, і при цьому наголошує, що символ як річ може мати будь-яку фізичну форму: він “може мати форму матеріального об’єкта, кольору, звуку, запаху, руху об’єкта, смаку”. Науковець наголошує: “Значення, або цінність, символу жодною мірою не породжується й не детермінується властивостями, притаманними його фізичній формі ... . Значення символів породжуються й детермінуються тими організмами, які їх використовують; людські організми надають сенс фізичним речам або подіям, які тим самим стають символами” [10, с. 37]. Дослідник вважає здатність використовувати символи відмінною здібністю людини, поява якої спричинена природними процесами біологічної еволюції, а артикульовану мову – найважливішою формою людського вираження. “Артикульована мова, – писав М. Уайт, – означає обмін думками; обмін думками означає збереження – традицію, а збереження означає накопичення та прогрес. Виникнення здатності до символізування мало своїм результатом виникнення нового порядку явищ – екstrasоматичного, культурного порядку. Усі цивілізації народилися з використання символів і завдяки цьому зберігаються” [10, с. 51].

Подальше розроблення вчення про символи як ядра культури пов’язують із Ю. Лотманом. Символ – це знак другого порядку, вираз “символічне значення” – синонім знаковості, і кожна культура, на думку науковця, оперує пластами текстів, що мають символічне значення, і символ як закінчений текст “легко виокремлюється із семіотичного оточення й легко входить в нове текстове оточення”, тому будь-який символ “ніколи не належить одному синхронному зрізу культури”, а вертикально пов’язує різні зрізи культури. Так символи, виражені в синкретичній словесно-зоровій формі, перетворюються на механізми єдності й пам’яті культури, існуючи в площині різних текстів і трансформуючись під зворотним впливом текстів, що призводить до виконання символами нових культурних функцій: конденсації принципів знаковості, посередництва між різними сферами семіозису, посередництва між семіотичною й несеміотичною реальностями, виокремлення з пам’яті культури й розвитку культурної пам’яті індивіда [2, с. 192, 198, 199].

Ю. Лотман – автор наукової концепції семіотики культури – феномен культури розглядає через призму мислячого суб’єкта, який може: 1) зберігати й передавати інформацію, володіючи механізмами комунікацій й пам’яті, володіючи мовою, завдяки якій спроможний утворювати правильні повідомлення; 2) здійснювати алгоритмізовані операції щодо правильного перетворення цих повідомлень; 3) утворювати нові повідомлення [2, с. 34]. Подібна мисляча структура утворює особистість шляхом інтегрування семіотичних структур у єдине ціле [2, с. 39].

Проте, на думку науковця, пояснення культури не обмежується концептами мови, мислячої особистості й семіотичних утворень – для

цього необхідно врахування відмінності між окремими людьми. Саме індивідуальні відмінності, що є підставою групових (соціальних) відмінностей культурно-психологічного плану, “належать до самої основи буття людини як культурно-семіотичного об’єкта”. Саме варіативність людської особистості, що включає в себе механізми оцінки й вибору, інформаційно змістовий характер вчинків, поведінки, на переконання Ю. Лотмана, розвивається й стимулюється всією історією культури і “лежить в основі численних комунікативних і культурних дій людини” [2, с. 42, 44]. Отже, комунікативні й культурні дії людини перетворюють її на культурно-семіотичний об’єкт, що володіє мисленням, здатністю до інтегрування семіотичних структур – сигніфікації й семіозису.

Наведені міркування й висновки вважаємо важливими для нашого дослідження, адже Ю. Лотман окреслив важливість комунікації між особистостями, яку досліджує і риторика: звернення особистості до колективного розуму (культури) з метою збагачення індивідуальної свідомості відбувається саме завдяки комунікації – партнер по комунікації інший, тому й корисний для особистості. Так відбувається комунікація індивідуальних культур у потоці існування й розвитку культури.

Окреме місце в наукових працях Е. Сепіра посідають дослідження процесів комунікації, зв’язку мовлення й середовища як культурних і соціальних феноменів, а також мовлення як визначної риси особистості. Учений вважав, що для формування суспільства, а також для забезпечення взаєморозуміння між його членами необхідні процеси комунікації, оскільки будь-який культурний стереотип і будь-який одиничний акт соціальної поведінки експліцитно чи імпліцитно включає комунікацію в якості складової частини [7, с. 210]. Ґрунтовно вивчивши первинні комунікативні процеси, що мають місце в суспільстві (мову, жестикуляцію, імітацію публічної поведінки, “соціальний натяк” як суму нових актів і нових значень, які імпліцитно породжуються типами соціальної поведінки), дослідник аргументував, що безкінечно різноманітні за формою та значенням для різних типів особистісних стосунків, із яких складається суспільство, комунікативні процеси діють не лише в суспільстві, оскільки “фіксований спосіб поведінки або мовний символ не обов’язково мають однакове комунікативне значення в межах родини, серед членів однієї соціальної групи і всієї нації в цілому” [7, с. 212].

Мова, за Е. Сепіром, є системою символів, що відображають явища фізичного й соціального оточення, тому важливо виділяти фізичні й соціальні чинники, при цьому соціальним середовищем науковець називав сукупність суспільних чинників, які формують спосіб життя й мислення кожного окремого індивіда, найбільш важливими з яких є релігія, мораль, форми політичної організації суспільства, мистецтво. Розглядаючи відображувані мовою суспільні чинники як окремі елементи культури, учений називав слова на будь-якій стадії розвитку суспільства символами для окремих елементів культури. І оскільки, розмовляючи, людина справляє враження, на формування якого впливають не лише омовлені ідеї, але й сукупна вербальна й невербальна поведінка мовця, Е. Сепір зробив висновок: “Мова й культура знаходяться в стані прямої

взаємозалежності та взаємодії” [7, с. 282].

Вважаючи звичайне людське мовлення надзвичайно складним, Е. Сепір присвятив увагу окремому дослідженню фонаційних якостей голосу, голосової динаміки, “жестової гри”, інтонації, вимови, ритму, відносної плавності й темпу мовлення, рівня лексики й стилю – мовленнєвої повсякденності, “що характеризує як соціальну групу, так і індивіда”. Виходячи з того, що те чи інше суспільство достатньо специфічне і тому обумовлює появу специфічних соціальних явищ, соціальних стереотипів, науковець висловив твердження, що саме суспільство, конкретний соціум створює соціальне тло мовленнєвих навичок індивідів і соціальні й індивідуальні детермінанти мовлення (“Приємними голоси людей зробило суспільство” [7, с. 290]).

Дослідження індивідуального символізму у використанні культурних стереотипів дозволило Е. Сепіру зробити висновок, безпосередньо пов’язаний з проблематикою мовлення й його розвитку. Тим самим утверджуватиметься органічний зв’язок сучасної риторики та її розвитку з процесами розвитку культури в актуальних умовах життєдіяльності соціуму. Зазначений аспект ґрунтовно та всебічно висвітлений у працях Г. Хазагерова.

Г. Хазагеров дослідив ситуацію освоєння риторичної спадщини після риторичного відродження 60–70 рр. XX ст., коли в наукових колах відбулася реабілітація риторичної теорії, зробивши підґрунтям своїх міркувань надто важливу соціальну функцію риторики щодо пов’язування ближньої (цілі, що не виходять за межі конкретного комунікативного акту) й дальньої прагматики (зацікавлення в загальному культивуванні комунікативного простору) мовців. Сам автор пояснював: якщо співрозмовники виправляють мовлення один одного заради подолання комунікативних невдач – це ближня прагматика, а якщо вони виявляють при цьому турботу про “комунікативне обличчя соціуму” – це прагматика дальня. Риторика, на думку науковця, пропонувала мовцям: “я даю тобі модель переконувального мовлення, ти ж, користуючись моєю моделлю, послужиш справі будівництва зручного для всіх середовища мовленнєвого спілкування” [11, с. 33].

Г. Хазагеров, проаналізувавши в зазначеному контексті стилістику й екологію мови в порівнянні з риторикою, дійшов висновків, які мають надзвичайно важливе значення для нашого дослідження:

1. Функційна стилістика покликана вирішувати завдання відгородження мовця від безглуздої мовленнєвої поведінки – “стилістичне мислення навчас бути адекватним комунікативній ситуації”, що є завданням ближньої прагматики (говорити не лише правильно, але й добре = ефективно). У той же час сучасна риторика розробляла риторичні практики, пов’язані з ефектом відкладеного впливу – “необхідно не лише домогтися миттєвого результату, але й зберегти про себе сприятливе враження”, що є завданням відкладеної прагматики. Отже, турбота про найближчі цілі та про комунікативний простір вирішувалися однією й тією ж риторичною схемою [11, с. 37–39].

2. Завдання екології мови полягає в забезпеченні виживання мови, у сприянні її стійкому розвитку й підтримці різноманітності, що вкладається в аргумент: “Ми не хочемо жити в такому комунікативному

середовищі, у якому буде важко спілкуватися і яке приведе до деградації соціального середовища”. Жодний підхід не пропонує моделі спілкування, щоб “усі три аспекти – ближня прагматика, відкладена прагматика й дальня прагматика – були трьома сторонами однієї й тієї ж комунікативної поведінки”. Проте найближчою до виконання цього завдання є риторика, оскільки риторичні моделі та риторичне бачення світу допомагають “приватні інтереси переплітати із суспільною користю” [11, с. 39–41].

**Висновки.** Сучасна риторика як теоретико-прикладне вчення про закони й закономірності організації й реалізації мовленнєвої поведінки мовців, мовленнєвої й комунікативної взаємодії людей є фактом культури, культурним явищем і безпосередньо пов’язана з процесами становлення, збереження, розвитку культури в суспільстві й самого суспільства в соціокультурному сенсі. Тому опановувати смисли риторики на різних рівнях освіти логічно, маючи за базис її соціокультурне трактування, оскільки саме риторика задає “ціннісні орієнтації для свідомого (культурного) творення переконливого мовлення як засобу благоустрою суспільства, удосконалення й духовного збагачення людини” [3, с. 50].

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** полягають в можливості й необхідності визначення місця й значення сучасної риторики в гуманістичній і гуманітарній парадигмах.

#### ЛІТЕРАТУРА

- 1.Доброхотов А. Л. Культурология : [учеб. пособие] / А. Л. Доброхотов, А. Т. Калинин. – М. : ИД “Форум”, 2010. – 480 с.
- 2.Лотман Ю. М. Избранные статьи : в трех томах / Ю. М. Лотман. – Таллин : Александра, 1992. – Т. I : Статьи по семиотике и типологии культуры. – 478 с.
- 3.Марченко О. И. Риторика как явление культуры / О. И. Марченко // РАЦИО.ru. – 2010. – № 4. – С. 43–56.
- 4.Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
- 5.Парето В. Компендиум по общей социологии / В. Парето ; пер. с итал. [А. А. Зотова]. – [Науч. ред. М. С. Ковалёва ; науч. консульт. Н. А. Макашёва]. – 2-е изд. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 511, [1] с.
- 6.Пирс Ч. С. Избранные философские произведения / Ч. С. Пирс. – Пер. с англ. К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева. – М. : Логос, 2000. – 448 с.
- 7.Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Эдвард Сепир. – Под. ред. А. Е. Кибрика. – [Пер с англ.]. – М. : Прогресс ; Универс, 1993. – 656 с.
- 8.Современный философский словарь / Под общ. ред. В. Е. Кемерова. – 2-е изд., исправ. и допол. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск : Панпринт, 1998. – 1064 с.
- 9.Тезаурус социологии : тематич. слов.-справ. / Под ред. Ж. Т. Тощенко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 487 с.
10. Уайт Л. Избранное : наука о культуре / Лесли Уайт. – [Гл. ред. С. Я. Левит]. – [пер. с англ.]. – М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. – 960 с.
11. Хазагеров Г. Г. Риторика vs. стилистика: семиотический и институциональный аспекты / Г. Г. Хазагеров // Социологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 30–44.
12. Чеснокова В. Ф. Язык социологии : курс лекций / В. Ф. Чеснокова. – М. : ОГИ, 2010. – 544 с.

**Стаття надійшла до редакції 17.10.2016**

УДК 371.134:364.442.2 (477+485)

**А. С. Попова,**  
аспірант

(Інститут педагогічної освіти  
і освіти дорослих НАПН України)  
[kovaleva.anastasia.45@gmail.com](mailto:kovaleva.anastasia.45@gmail.com)

## **ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ І ШВЕЦІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ**

### **Анотація**

У статті визначено основні проблеми професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах України і Швеції. Здійснено компаративний аналіз спільних проблем підготовки до фахової діяльності, а також визначені шляхи вирішення їх у вітчизняних ВНЗ, базуючись на закордонному досвіді.

**Ключові слова:** професійна підготовка, соціальна робота, соціальний працівник, вища освіта, освітні стандарти.

### **Summary**

The article reveals the basic problems of the social workers training in the universities of Ukraine and Sweden. In the article, the author has done the comparative analysis of common problems of preparation for professional activities, and the ways of their solution, based on international experience.

**Key words:** vocational training, social work, social worker, higher education, educational standards.

**Проблеми.** Сьогодні висуваються високі вимоги до професійної підготовки фахівців з соціальної роботи, що обумовлюється: модернізацією вищої професійної освіти; соціально-економічними перетвореннями сучасного суспільства; збільшенням запитів населення на отримання соціальної допомоги і підтримки. Проте підготовка соціальних працівників для України – проблема нова, тому, невизначеність підходів, недосконалість законодавчої бази, відсутність єдиних стандартів стають причиною появи низки проблем, що відбиваються на якості підготовки соціальних працівників.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема професійної підготовки соціального працівника є актуальною темою дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. Велику увагу проблемам підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в умовах університетської освіти приділяють такі науковці як В. Бочарова, Л. Гусякова, О. Горда, Т. Єремєєва, В. Жуков, Р. Куліченко, М. Красовська, А. Лейфа, А. Ляшенко, Г. Медведєва, Ю. Наумова, В. Нікітін, П. Павленок, А. Панов, Л. Топчій, Є. Холостова, А. Чернишова, Н. Шмельова. Шведський досвід з теорії соціальної роботи та організації вищої соціальної освіти представлено значною кількістю праць зарубіжних дослідників, а саме: К. Демстедер (С. Demsteder), С. – А. Берглюнд (S-

A. Berglund), Г. Сандштрџом (G. Sandstrџm), А. Джердман (A. Gerdman), С. Сунесон (S. Sunesson), Х. Союдан (H. Soydan), У. Холм (U. Holm), В. Фрік (W.F. Frick) та ін.

Проте аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень про особливості підготовки соціальних працівників до професійної діяльності засвідчив, що характеристика проблем професійної підготовки фахівців соціальної сфери України і Швеції не була предметом окремого дослідження.

**Мета статті** – виявлення, характеристика і аналіз проблем підготовки соціальних працівників до професійної діяльності в умовах університетської освіти України і Швеції.

Професійна підготовка є частиною системи професійної освіти і означає "... процес оволодіння знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності" [6, с. 109–113].

Важливо відзначити, що перед науковим співтовариством, професорсько-викладацької підготовки фахівців з соціальної роботи, яка давала б їм можливість самостійно протягом усієї своєї діяльності урахувати розвиток соціальної сфери, глибоко розуміти, що відбувається; порівняно легко реагувати на зміни, що вносяться в нормативно-правові акти і мають соціальну спрямованість, а також кваліфіковано вирішувати багатопланові завдання соціального захисту різних категорій населення. Усе це посилює значимість вивчення процесу професійної підготовки в галузі соціальної роботи.

Розпад радянської соціальної політики став поштовхом до створення нового інструменту соціальної політики в Україні – соціальної роботи. Тому система організації соціальної сфери, і, зокрема, підготовки соціальних працівників потребує залучення нових ідей, модернізації вже усталеної системи з метою підвищення якості надання соціальних послуг. Необхідно зазначити, що для України підготовка фахівців соціальної сфери – проблема нова, що утвердилася лише з середини 90-х років ХХ століття. Вона потребує вироблення власних стратегій розвитку галузі на основі власних традицій та позитивного зарубіжного досвіду.

Як приклад, формування офіційної системи професійної освіти для соціальних працівників у Швеції розпочалося у 1921 році з відкриття Інституту соціальної, політичної, муніципальної освіти та досліджень, який став першою шведською школою професійної підготовки соціальних працівників і сьогодні відомий як факультет (департамент) або школа соціальної роботи Стокгольмського університету. Пізніше аналогічні заклади відкрились у Гетенбурзі (1947), Умео (1962), Єребру (1966) та Естерсунде (1972). Саме в цей час вже почали з'являтися нові вимоги до підготовки фахівців соціальної роботи. У 1964 р. соціальні інститути були передані в державне володіння й отримали статус вищих шкіл. У 1977 р. вони стали частиною університетів. З'явилася нова наукова дисципліна – соціальна робота. Проте, необхідно зауважити, що неакадемічна освіта для соціальних працівників була започаткована на курсах для "християнських сестер" Армією спасіння ще у 1883 році [7, с. 31-40].

На сьогоднішній день у Швеції діє 8 університетів, 20 регіональних коледжів, а також ряд курсів з підвищення кваліфікації та неурядових



установ, де ведеться підготовка близько 40 тисяч соціальних працівників. Найбільш авторитетними центрами підготовки є Стокгольмський університет (Stockholms universitet), Гетебурзький університет (Göteborgs universitet), Лундський університет (Lunds universitet) і Лундська школа соціальної роботи, яка входить до складу університету, а також Карлштадський університет (Karlstad University).

Структура підготовки майбутніх соціальних працівників у Швеції визначається Національною колегією з питань соціальної роботи та громадського управління (The National Board of Education for Social Work and Public Administration) і керується стандартами Міжнародної асоціації соціальних працівників, Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи, а також принципами Болонської конвенції.

Відповідно, в Україні за двадцять років підготовки фахівців із соціальної роботи утворилися власні наукові центри, що здійснюють підготовку студентів на освітньо-кваліфікаційних рівнях “бакалавр” та “магістр” в університетах Києво-Могилянська академія та Ужгородському (модель Великобританії); “Львівська політехніка” (модель Канади). Класичними центрами підготовки соціальних працівників є Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київський національний університет ім. Т. Шевченка, програми підготовки яких базуються на традиціях і інноваціях соціальної роботи в Україні та світі. Проте, оскільки досвід організації надання соціальних послуг та новостворений інститут соціальної роботи має незначну історію, то в програмах часто домінують предмети педагогічного та психологічного циклів, вивчення державної служби, а тому випускники орієнтуються на роботу переважно в державних структурах соціальної сфери (соціальне забезпечення та соціальне страхування), інтернатах, установах пенітенціарної системи (соціальна педагогіка).

У нашій роботі ми виходимо з того, що сьогодні постала необхідність підготовки висококваліфікованого соціального працівника, що відповідає сучасним вимогам суспільства. Міжнародна асоціація соціальних працівників та Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи на основі визнанні фактів: негармонійності суспільства і, відповідно, вимозі змін самого суспільства (принципи “руху назустріч клієнта та соціального працівника”; “соціальний працівник – провідник соціальних змін”); плюралізму суб’єктів регулювання соціальних проблем, залучення до їх структур громадянського суспільства; необхідності застосування технологій роботи з клієнтом, які вимагають його активної участі у вирішенні конкретної соціальної проблеми, визначили новий тип працівника соціальної сфери, який би був здатен до:

- діагностування ситуації клієнта в суспільстві та вираження його соціального потенціалу;
- залучення клієнта до активної співпраці, пропонуючи можливі шляхи подолання його проблем [9].

Ускладнює ситуацію з підготовкою соціальних працівників в Україні відсутність єдиного державного освітнього стандарту. До 2007 року навчання таких фахівців здійснюється в рамках освітнього напрямку

“Соціологія”, що дозволяло готувати студентів загалом відповідно до британської та канадської моделей. Сьогодні працівників соціальної сфери готують у рамках галузі знань 1301 “Соціальне забезпечення”, що далеко не завжди відповідає сучасним поглядам на професію соціального працівника. Така ситуація дозволила Т. Семігіній поставити питання про те, чи існує в Україні взагалі підготовка фахівців саме соціальної роботи [5, с. 122–136].

У Швеції проблема стандартів підготовки соціальних працівників є також наріжним камінем для всіх науковців, оскільки в Нордичних країнах історично склалися дві моделі підготовки соціальних працівників. Перша – “Модель професіоналізації”, притаманна для таких країн: Данія і Норвегія. Основною перевагою цієї моделі є те, що вона пропонує багатовимірний підхід до аналізу соціальних явищ і вирішення соціальних проблем. Друга – “Модель комплексних досліджень” – притаманна для країн так Фінляндія, Ісландія і Швеція. Перевагою цієї моделі є те, що фундаментом цілеспрямованої професійної діяльності є раціональна освіта [8].

Крім цього, нині в Нордичних країнах існує два підходи організації навчального процесу для соціальних працівників у вищих навчальних закладах. Перший підхід характеризується наявністю спільної загальної теоретичної і практичної бази для соціальної роботи (як спеціальної освіти) і соціальної допомоги в межах двох- або трьох річних навчальних планів, а інший навчальний час присвячений конкретним поглибленим дослідженням у галузі. Цей спосіб організації освіти притаманний для Швеції. Інший підхід, що розвивається в Нідерландах, спрямований на вивчення від конкретного предмета соціальної роботи до загального наукового дискурсу галузі. Вищеописані підходи необхідно розуміти в контексті двох відповідних моделей освіти, що притаманні Нордичним країнам.

Тому особливої актуальності набуває процес стандартизації системи освіти соціальних працівників у Нордичних країнах, зокрема у Швеції.

В Україні характер та напрямки підготовки соціальних працівників зумовлені переважно змістом наукових дисциплін, які мають відношення до соціальної діяльності, а також педагогічними традиціями вищої професійної освіти. Тому вітчизняна соціальна освіта має переважно фундаментальний характер, не повною мірою враховує соціальну ситуацію й передбачає надання студентам теоретичних знань, які в майбутньому будуть застосовані в їх практичній діяльності. Нині існує необхідність у виявленні відповідності між вітчизняними навчальними планами за спеціальністю “Соціальна робота” та чинними стандартами професії. Це дало б змогу оптимізувати навчально-виховний процес, скоригувати його зміст з урахуванням професійних стандартів.

Аналіз сучасної ситуації у сфері професійної підготовки соціальних працівників в Україні дає підстави вважати, що актуальною проблемою соціальної роботи як наукової галузі постає питання єдиних стандартів освіти, узгодженості концепцій, на яких ґрунтується викладання базових курсів із соціальної роботи в різних університетах. Для того, щоб соціальна робота розвивалась в Україні як фах і наука, на нашу думку, потрібно

дотримуватися системного підходу, враховуючи особливості становлення соціальної роботи як окремого напрямку підготовки у вищій школі, конкурентоспроможність випускників соціальної роботи на ринку праці та відповідність нормативно-правової бази сучасним умовам у соціальній сфері.

Так, наприклад, шведський дослідник Малком Пейн у своїй книзі "Міжнародні нормативні стандарти вищої освіти у галузі соціальної роботи" наголошує на необхідності використання, виявлення і підтримки стандартів соціальними працівниками у своїй роботі. Оскільки, по-перше, традиційна для соціальної роботи критична рефлексія і внутрішнє проговорення основних аспектів практичної діяльності робить соціальну роботу як професію академічною. По-друге, чітко прописані стандарти соціальної роботи сприяють формуванню правильних власних стандартів професійної діяльності. По-третє, соціальні працівники є частиною місцевої, національної і міжнародної академічної спільноти, а єдині стандарти будуть заохочувати їх до конкуренції між собою, що, у свою чергу призведе до підвищення рівня якості освітніх і соціальних послуг. По-четверте, зовнішні стандарти освіти слугують опорою для справдження визначених цілей соціальної роботи [11, с. 25-43].

Ураховуючи досвід Швецьких дослідників якості освіти і Єдиних стандартів підготовки, необхідно було б прийняти до уваги той факт, що стандарти освіти в галузі соціальної роботи необхідно розглядати в контексті моделей змісту якості освіти. У цьому випадку стандарти освіти в галузі соціальної роботи необхідно визначати як критерії, що застосовуються до вимог, а не як аксіоми або певні обмеження.

Таким чином, важливою проблемою в Україні залишається питання щодо узгодження змісту ступеневої підготовки соціальних працівників на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях. Особливу увагу необхідно приділити тому, щоб співвідносились між собою освітньо-професійні програми, освітньо-кваліфікаційні характеристики, навчальні та робочі програми підготовки фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, оскільки забезпечення мобільності студентів є провідним принципом Болонської декларації, яку ратифікувала Україна в травні 2005 року.

У Швеції ця проблема вже розв'язана шляхом створення мережі SOSNET для співпраці між університетами з метою координації спеціалізацій та навчальних програм для докторів філософії й ліцензятів. Крім того, важливим кроком було створення Центру компетенцій Міністерством охорони здоров'я і соціальної політики у 1999 році [10, с. 57-60].

Окрім того, важливим є розробка спеціалізації для соціальних працівників. Сьогодні практично всі вищі навчальні заклади України здійснюють підготовку соціальних працівників загального спрямування. Проте, коли випускники приходять на робочі місця, вони повинні отримувати додаткові знання та навички, що стосуються, наприклад, роботи з людьми похилого віку, мігрантами, з бездомними, наркозалежними тощо. Кожна із цих груп має свої особливості, вимагає володіння відповідними методами соціальної роботи. Не менш важливими є знання соціальними працівниками відповідної структури, посадових

інструкцій і специфіки діяльності тих організацій, куди вони приходять на роботу після закінчення вищого навчального закладу, тощо.

Для вирішення цієї проблеми важливо було б використовувати досвід Швеції, де здійснюється підготовка вузькоспеціалізованих соціальних працівників, які володіють усіма необхідними знаннями, уміннями і навичками роботи з певною проблемною категорією клієнтів. Зокрема, у вищих навчальних закладах Швеції є такі спеціалізації: “діти і сім'я”, “люди похилого віку”, “наркозалежні”, “гендерна соціальна робота”, “ВІЛ-інфіковані”. Необхідно також наголосити на тому, що всі спеціалізації орієнтовані на надання послуг у мультикультурному суспільстві на основі психолого-педагогічних та етичних засад.

Крім спільних проблем, що існують у системах професійної підготовки соціальних працівників України і Швеції, доречно було б виокремити специфічні. Так, наприклад, дослідник М. Красовська зазначає, що “... при підготовці у ВНЗ фахівців із соціальної роботи виникають проблеми двох видів. По-перше, це проблеми, характерні для всієї вищої освіти на цьому етапі розвитку суспільства (проблеми репродуктивності навчання, його низька практична орієнтованість, відсутність тісних міждисциплінарних зв'язків і т. д.). По-друге, підготовка у вищих навчальних закладах фахівців із соціальної роботи не має сформованих власних традицій. Тому, починаючи з нуля, її організатори часто переносять досвід підготовки за іншими спеціальностями, тоді як для соціальної роботи потрібна нова повна розгорнута структура процесу підготовки – від вивчення соціального замовлення до програм індивідуального продовження навчання в процесі безперервної освіти” [1].

У свою чергу, в роботі дослідниці Ю. Наумової виділені такі актуальні проблеми професійної підготовки: 1) брак практичних навичок, одержуваних під час навчання; 2) оформлення соціальної роботи як самостійної наукової дисципліни, що дозволило б здійснювати підготовку соціальних працівників вищої кваліфікації, без чого успішний розвиток соціальної роботи як науки неможливо; 3) оформлення соціального і юридичного статусу соціальних працівників, визначення їх прав, гарантій діяльності; 4) професійний відбір [2, с. 191–193].

Вивчення спеціальної навчальної та методичної літератури, досвіду професійної підготовки в цій галузі дозволило нам виявити проблеми професійної підготовки з соціальної роботи, пов'язані з вивченням оптимальних умов професійної підготовки соціальних працівників (організаційних, педагогічних, соціальних та ін.); виділенням і роз'ясненням специфіки організації навчального процесу при підготовці соціальних працівників в рамках академічного та прикладного бакалаврату.

Сьогодні зміст професійної освіти у ВНЗ необхідно вдосконалювати щодо створення сприятливих умов, необхідних для всебічного розвитку особистості студентів, що знаходить своє відображення у вимогах стандартів третього покоління (ФГОС ВПО), які передбачають:

1) відмова від предметного навчання і перехід на якісно новий рівень, що характеризується системним підходом; 2) облік індивідуальних особливостей студентів; 3) інтегрування змісту навчання (створення

інтеграційних комплексів); 4) використання міжпредметних зв'язків між дисциплінами навчального плану за напрямом підготовки “Соціальна робота”; 5) застосування механізмів соціального партнерства; 6) розвиток дистанційної освіти та ін. [3];

До власне організаційних додаються і проблеми, пов'язані з ринковими відносинами між роботодавцями і державою, що гальмують розвиток практико-орієнтовної спрямованості навчання у ВНЗ: 1) вимоги роботодавців носять варіативний характер і обумовлюються змінами, що відбуваються в економіці; 2) державне замовлення на підготовку кадрів у галузі соціальної роботи будується на основі прямих вимог роботодавця до якості підготовки випускників; 3) роботодавець хоче бачити універсального, багатофункціонального випускника з наявними навичками роботи в цій сфері.

Таким чином, проблема відповідності професійної підготовки соціальних працівників вимогам виробництва стала однією з найактуальніших як для підприємств, так і для навчальних закладів.

Як зазначає Т. Семигіна, серед проблемних аспектів, що гальмують розвиток професійної підготовки соціальних працівників та практичної соціальної роботи, є недостатньо розроблена законодавча база, яка б регулювала сферу соціальної роботи. Крім цього, дослідниця наголошує на відсутності стратегії її реалізації на найближчу перспективу, відсутності повного переліку стандартів соціальних послуг. Визначальне місце в переліку зазначених проблем посідає питання фахової підготовки кваліфікованих кадрів для роботи у соціальній сфері, зокрема:

- загальна девальвація якості вищої освіти, захоплення заочними і дистанційними формами навчання (це так само безглуздо, як і заочна підготовка лікарів, адже опанування соціальної роботи означає набуття навичок роботи з клієнтами та іншими людьми, а навички не формуються “заочно”);
- низькі можливості для відпрацювання навичок в аудиторний час (причиною цього є вимоги Міністерства освіти і науки України щодо кількості студентів у групах, зазвичай, близько 20. У той час як на Заході більшість практичних курсів для соціальних працівників відбуваються у групах з 5–6 осіб);
- недостатність орієнтирів на прикладний характер майбутньої професійної діяльності, затеоретизованість процесу навчання;
- відсутність чітких орієнтирів на подальше працевлаштування випускників [4].

Завершуючи огляд наукової літератури з предмета дослідження, можна стверджувати, що система підготовки соціальних працівників до професійної діяльності має деякі проблеми і, зокрема, вимагає вдосконалення багатьох аспектів, пов'язаних з переглядом державних стандартів освіти, законодавчого забезпечення, стандартизації кваліфікацій, спеціалізацій і вимог до них, а також приведення у відповідність вимог ринку праці і фахівців, що готують ВНЗ.

**Висновки.** Резюмуючи вищезазначене, доцільно звернути увагу на те, що проблеми, які виникають у системі підготовки соціальних

працівників в умовах університетської освіти, зазвичай, є спільними для багатьох країн, тому важливо використовувати закордонний досвід, адаптуючи його до потреб і запитів української системи вищої освіти. З метою вирішення проблем, які є новими для України, варто вивчати досвід багатьох країн світу, зокрема Швеції.

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

Проведене дослідження не вичерпує аналіз усіх проблем професійної підготовки соціальних працівників в Україні і світі. Особливо перспективним може бути вивчення та використання досвіду підготовки соціальних працівників у таких країнах, як Швеція, Данія, Норвегія і Фінляндія; розробки та впровадження їх у систему підготовки фахівців соціальної сфери.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Медико-социальная экология личности: состояние и перспективы: материалы II междунар. конф. / отв. ред. В.А. Прокашева. – Минск : БГУ, 2004. – 264 с.
2. Наумова Ю. А. Проблемы подготовки социальных работников / Ю. А. Наумова // Социальная работа в России: образование и практика : сб. науч. трудов. Томск, 2009. – С. 191–193.
3. Полевая Н. М. Профессиональная подготовка в вузе специалистов по социальной работе на основе интегративного подхода / Н. М. Полевая, А. В. Лейфа. – Благовещенск : Амурский гос. ун-т, 2013. – 192 с.
4. Семигіна Т. В. Професіоналізація соціальної роботи: перерваний політ? (підсумки конференції “Професійний статус соціального працівника: роль зацікавлених сторін у його становленні”) / Т.В.Семигіна [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
5. Семигіна Т. Соціальна робота в Україні: є вона чи її насправді немає? / Т. Семигіна // Соціальна політика і соціальна робота. – 2007. – № 2. – С. 122–136.
6. Шмелева Н. Б. Профессиональная подготовка студентов – будущих специалистов по социальной работе (акмеологический подход) / Н. Б. Шмелева // Российский журнал социальной работы. – 1996. – № 1. – С. 109–113.
7. Elmer A. Socionomutbildingen in Serige / A. Elmer // Nordisk social arbete. – 1991. – Vol. 11. – P. 31-40.
8. Hesse S. International Standard Setting of Higher Social Work Education / S. Hesse. – Stockholm: Stockholms Universitet. – 2001.
9. IASSW/IFSW 2002. Fourth Reviewed Discussion Document: Global Qualifying Standards For Socialwork Education And Training [Електронний ресурс]. – 2003. – Режим доступу: [http://www.resmind.swap.ac.uk/content/02\\_what\\_is/what\\_is\\_15.htm](http://www.resmind.swap.ac.uk/content/02_what_is/what_is_15.htm)
10. Juliusdottir S. “Iceland – Educational programmes and professional status” / S. Juliusdottir // European Journal of Social Work. – 2000. – Vol. 3.– P. 57-60.
11. Payne M. Social work education- International Standards. In Hesse S. (ed) 2001. International Standard Setting of Higher Social Work Education. – Stockholm : Stockholms Universitet. – 2001. – P. 25-43.

**Стаття надійшла до редакції 10.10.2016**

**А. С. Толкачова,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний педагогічний університет)

[ang0402@mail.ru](mailto:ang0402@mail.ru)

## ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

### Анотація

У статті розглянуто позиції вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо суті толерантності як психолого-педагогічної проблеми. Проаналізовано чотири можливі спроби розуміння толерантності: толерантність як байдужість; толерантність як неможливість взаєморозуміння; толерантність як потурання чи милість.

**Ключові слова:** толерантність, педагогічна толерантність, виховання, особистість, терпимість, інтолерантність, моральність.

### Summary

The article considers the position of domestic and foreign researchers as for the essence of tolerance as a psychological and educational problem.

**Key words:** tolerance, pedagogical tolerance, education, personality, personality, intolerance, morality.

**Постановка проблеми.** У наш час проблема виховання толерантності залишається актуальною. Це пояснюється тим, що в умовах сьогодення в українському суспільстві практично відсутні об'єктивні умови для виховання толерантності в молодого покоління. Пов'язано це, у першу чергу, з послабленням ролі держави і падінням її авторитету в суспільстві й світі, економічною кризою зі зменшенням цінностей вітчизняної історії, культури, нації в цілому. До числа “негативних” чинників у цьому випадку можна віднести такі: криміналізацію суспільства; скорочення можливостей для “чесної праці”; поширення бідності; поступове руйнування традиційних родинних зв'язків; універсалізацію товарно-грошових відносин, унаслідок якої коло прошарків суспільства, яке охоплює культ грошей, постійно збільшується [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми виховання толерантності присвячені праці вітчизняних і зарубіжних педагогів, а саме: О. Асмолова, Г. Безлюєва, Л. Бернадської, І. Беха, Я. Береговського, О. Вишневецького, Т. Гончарук, Г. Дмитрієва, І. Єрмакова, А. Коржуєва, І. Кецика, М. Красовицького, В. Кукушина, А. Леонтєва, О. Сухомлинської та ін.

**Мета статті** – проаналізувати теоретико-методологічні підходи філософів, психологів, педагогів до проблеми виховання толерантності.

**Виклад основного матеріалу.** Слово “толерантність” походить від латинського “tolerancia”, яке має три значення: стійкість, витривалість; терпимість; допустиме відхилення. Ключовим змістом усіх цих слів є відсутність небажаної реакції індивіда в ситуації, коли вона можлива або

практично вимушена [3, с.8].

Проблема толерантності є актуальною ще з часів античної філософії. У системі етичних поглядів давнього світу принциповим вважається культивування помірності, що знайшло своє обґрунтування у гномах-проповідях Фалеса і Соломона, у навчанні та евтюмі Демокрита, у поглядах Сократа. Так, Платон приписує Сократові висловлювання про значимість почуттєвої толерантності, яка базується на розумінні, що краса одного тіла є спорідненою краси щодо будь-якого іншого, і якщо прагнути до ідеї прекрасного, то безглуздо думати, начебто краса всіх тіл однакова [12, с. 16].

Аристотель писав: “Кращим варто вважати не того, хто “здійснює добродійності стосовно себе”, а того, “хто чинить так стосовно до інших, а це – важка справа” [9].

Л. Васильєв зазначає, що проблема виховання толерантності своїм корінням заглиблена в первісну культуру, де життя людини будувалось у відповідності до соціально-психологічного кодексу “ми і вони”: “Де “ми”, тобто члени даного роду, племені – справжні люди, у той же час як “вони”, тобто всі, хто належить до чужих, є несхожими на нас” – представників людського роду – не люди, чи, за часів більш пізніх, – не зовсім люди. Цей кодекс, як зазначає дослідник, є первинною основою етичної свідомості [6, с.93–94].

У своїй праці “Про споконвічне зло в людській природі” (1792 р.) І. Кант зазначає, що кожній людині необхідно пройти кризу “нове творення”, “зміни в серці” [9, с. 51].

І. Кант стверджує, що в результаті у свідомості людини на зміну природному суперництву, себелюбству, жаданню панувати над іншими приходять усвідомлення власного боргу підкоритися вимозі: “Вчиняй так, щоб ти завжди ставився до людства у своїй особі, й в особі будь-кого іншого як до мети і ніколи не ставився б до нього тільки як до засобу” [9, с. 270].

Л. Іонін зазначає, що виявлення інтересу до проблеми розуміння іншого пов'язане зі змінами в європейському світобаченні, що отримали назву “антропологічна революція”. Дослідник зазначає, що початок антропологічної революції пов'язують з іменем німецького філософа XVIII століття І. Гердера, який уперше закликав розглянути різні культури як альтернативні підйоми. Усі ж інші культури розглядаються як такі, що наздоганяють, тобто такі, що орієнтуються на європейські культурні зразки, чи як тупикові, які відхиляються від загальної дієвої лінії розвитку культур” [8, с. 34]. На зміну цій еволюціоністській парадигмі, як зазначає Л. Іонін, приходять плюралістична, що виходить з ідеї багатоманітності рівноцінних культур.

Значний внесок у розробку проблеми толерантності зробили Л. Толстой (концепція непротилежності злу насиллям), А. Швейцер (концепція покірливості та світорозуміння), М. Реріх (концепція терпимості як активної форми взаємодії) та ін.

Отже, спираючись на дослідження філософів, толерантність – це “процес творення самого себе, який бере початок з людської свободи, з підняттям над власними егоцентричними інтересами та потребами”.



Толерантність як “моральну добродієвість особистості” розглядає Р. Валітова [5] і виділяє три принципи толерантності:

- толерантність – умовна добродієвість, оскільки її втілення залежить від відповіді на питання: “Стосовно чого чи кого потрібно бути толерантним?”;
- відмова від монополії на знання істини та моралі: “Неправильним є ще з порогу проголошувати помилковою думку, відмінну від нашої”, тобто, відстоюючи власну точку зору, ми маємо бути толерантними щодо думки іншого;
- толерантність – не кінцева мета морального вдосконалення міжособистісного спілкування, стартова позиція на шляху гуманного існування; із толерантності слід починати, “вона є засобом перетворення ситуації взаєморозуміння та неприйняття, що спостерігається в соціальному житті” [5; 33-37].

На думку В. Лекторського, ідея толерантності є надзвичайно складною, оскільки, по-перше, вона виходить із певних передумов і викликає ряд наслідків, по-друге, толерантність допускає різне розуміння. Автор аналізує чотири можливі спроби розуміння толерантності:

1) толерантність як байдужість (терпимість у цьому випадку обґрунтовується тим, що розбіжності в поглядах, які не стосуються питань істини та основних моральних, правових, політичних норм, індивідуальних цінностей і не перешкоджають нормальному співжиттю);

2) толерантність як неможливість взаєморозуміння (у цьому випадку толерантність виступає як повага до іншого, якого я не можу зрозуміти і з яким не можу взаємодіяти);

3) толерантність як потурання чи милість (у багатоманітності культурних, ціннісних та інтелектуальних систем існує привілейована система відліку: я дотримуюсь певної системи поглядів, норм, цінностей і вважаю її такою, що переважає інші системи; я можу піддати критиці норми і традиції, які не узгоджуються з моїми, але не можу нав'язати свої переконання іншим людям; я не повинен терпіти погляди, хибність яких розумію і можу довести; у цьому випадку толерантність виступає як потурання слабкості інших, що поєднується з певною долею презирства до них).

4) толерантність як розширення власного досвіду та критичний діалог (існує підсвідоме змагання різних культур і ціннісних систем; кожна культура намагається врахувати досвід іншої, розширюючи тим самим власні горизонти; кожна людина не тільки володіє самоідентичністю, а й може змінювати, розвивати її на основі постійної комунікації, діалогу з іншими точками зору, позиціями, які дозволяють подивитись на себе з іншого боку) [ 10, с. 284–292].

Аналіз соціологічної літератури із проблем толерантності дозволяє зробити висновок, що сучасна соціологічна наука розглядає толерантність як “природу морального ідеалу, що формується в результаті історичного добору правил співіснування, норм поведінки, і переходить на рівень світоглядних позицій у пізнанні суб'єктів взаємодії” [15, с. 168].

Феномен “толерантність” знайшов своє відображення в психології.

Толерантність/інтолерантність – поняття, які пов'язані з багатьма аспектами психології, наприклад, деякі з них: звичка, установка, потреби,

мотивація, смисл життя, розбіжності, заборона, приналежність, ієрархія, суперечності, почуття власної гідності, провокація, фанатизм, архетипи, еталони, знакові системи [13, с. 10-11].

Толерантність – відсутність чи послаблення реакції в результаті зниження чутливості до її впливу. Зовнішньо вона виявляється в стриманості, самовладанні, здатності тривалий час витримувати неприємні взаємодії, без зниження адаптивних можливостей [3, с. 401].

Аналіз психологічної літератури дає можливість розглядати феномен толерантності в контексті співвідношення понять егоцентризму та толерантності. Егоцентризм – це серйозний бар'єр на шляху становлення толерантної особистості. Невипадково егоцентризм досить часто ставлять в один ряд з етноцентризмом і культуроцентризмом.

Проблемі виховання толерантності присвячено праці класиків педагогічної думки. Особливого значення з точки зору педагогіки толерантності набуває концепція М. Монтесорі [11]. Сутність її складає положення про те, що школа має надавати простір вільним проявам особистості дитини. Автор розглядає свободу як діяльність, що тісно пов'язану з поняттям дисциплінованості. На думку М. Монтесорі, мета виховання полягає в тому, щоб не втручатися в природний хід формування дитини, а спостерігати за нею, допомагати їй нормальному визріванню.

Згідно з поглядами Т. Шеламової, педагогіка толерантності передбачає таке: культуру спілкування як розуміння іншого під час діалогу, як взаєморозуміння та співпереживання; толерантне мислення як основу пізнання індивідуальності людини, її потреб, цінностей, поглядів, переконань і різноманітних форм виявлення в процесі спілкування, що дозволяють виховувати особистісні якості індивіда, трансформуючи їх у бік емпатії, взаємоповаги, почуття партнерства.

Основними принципами “Педагогіки толерантності”, як стверджує Г. Шеламова, є співпраця за довірою, психологічна екологія, правова культура, “право на відмінність” [4, с.86–87].

Принципового значення для педагогіки толерантності мають ідеї гуманізації навчально-виховного процесу, які найширше висвітлюються в педагогіці співробітництва (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов). Педагоги-новатори вважають основою педагогічної діяльності гуманне ставлення до дітей, їхніх потреб, інтересів, прийняття їх такими, якими вони є.

Отже, толерантне ставлення до дитини в ЗНЗ – одна із умов виховання толерантності.

Слушним для нашого дослідження є думка Г. Дмитрієва, який стверджує, що полікультурна освіта починається з учителя, та доводить: толерантний педагог сприяє вихованню толерантності в школярів. Дослідник зазначає, що виховання толерантності в учнів залежить від взаємовідносин фахівця з колегами, від його здатності створювати толерантний клімат у ЗНЗ. Серед основних вимог, які постають перед педагогом, варто виділити такі: вивчення психології, прийняття і розуміння культурної ідентичності школярів; аналіз власних культурних упереджень і робота щодо їх подолання, критичне мислення і здатність до рефлексії;

вміння вирішувати конфлікти, керуючись принципами ненасилля; вміння організувати навчальний процес як діалог носіїв різних культур; знання педагогіки, психології, політики, етнології; створення атмосфери толерантності, поваги і ствердження культурних традицій у класі [7, с. 171].

Отже, виховання молоді на ідеях взаєморозуміння, толерантності є однією з актуальних проблем державної політики України, освітньої сфери загалом і педагогічної освіти зокрема. На відміну від панівних технократичних парадигм педагогічної освіти зараз надзвичайно актуалізується розвиток соціокультурного, інтелектуального і морального потенціалу особистості, що дасть змогу забезпечити насичення ринку праці фахівцями, які володіють високим рівнем професійної компетентності [14, с. 5].

**Висновки і пропозиції.** Узагальнюючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що проблема виховання толерантності молодого покоління є надзвичайно актуальною й потребує подальшого дослідження.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Артюшкіна Л. М. Сирітство в Україні як соціально- педагогічна проблема (соціально-правовий аспект) / Артюшкіна Л. М., Поляничко А. О. – Суми : Сум. ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. - 226 с.

2. Асмолов А. Г. О смысле понятия “толерантность” / Асмолов А. Г., Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. // Век толерантности: [научнопублицистический вестник]. – М. : МГУ, 2001.-№ 1-2.-С. 8-18.

3. Бондырева С. К. Толерантность. Введение в проблему / Бондырева С. К., Колесов Д. В. – Москва-Воронеж, 2003. - 273с.

4. Безюлева Г. В. Толерантность: взгляд – поиск – решение / Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. – М.: Вербум, 2003. - 168с.

5. Валитова Р. Р. Толерантность: порок или добродетель / Валитова Р. Р. // Вестник МГУ, Серия 7. – 1996. – №1. – С.33-37.

6. Васильев Л. С. История религий Востока / Л. С. Васильев – М. : Высшая школа, 1998. - 414с.

7. Доукина О. М. Суть, структура та особливості розвитку толерантності особистості / Доукина О. М. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: [зб. наук, праць]. Вип.9. - Кн. I. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – С. 91 -96.

8. Ионин Л. С. Социология культуры / Ионин Л. С. – М., 1996. – 280с.

9. Кант И. Сочинения: в 6-ти т. / Кант И. – М. : Мысль, Т.4. – 1966. – 305 с.

10. Лекторский В. О толерантности, плюрализме и критицизме / Лекторский В. О. // Философия, наука, цивилизация. – М., 1999. - С.284 - 292.

11. Монтессори М. Антология гуманной педагогики / [сост. М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов]. – М. : Издательский дом Ш. А. Амонашвили, Московский городской педагогический университет 1999. – 224с.

12. Платон / Сочинения : в 4-х т./ Платон., Протагор. – М. : Мысль, Т.1 – 1990. – 863 с.

13. Психология. Словарь [под. общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1990. -494с.

14. Слостенин В. А. Профессиональная культура в структуре личности учителя : учеб. пособ. / В. А. Слостенин. – М. : Прометей, 1993. – 178 с.

15. Швачко О. В. Толерантність як психолого – соціальний феномен / Швачко О. В. // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – Інститут соціології АПН України. – С. 154 - 170.

**Стаття надійшла до редакції 17.09.2016**

УДК 371.124:373.3:172.3

Л. М. Чередник,  
аспірантка

(Бердянський державний педагогічний університет)

[liidiya27.02@mail.ru](mailto:liidiya27.02@mail.ru)

## СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### Анотація

Розкрито зміст поняття педагогічної толерантності в історико-філософському, культурно-лінгвістичному, психолого-педагогічному аспектах; схарактеризовано історичні передумови розвитку ідей толерантності на основі аналізу проблеми в українській та зарубіжній психолого-педагогічній літературі; з'ясовано сутність і зміст педагогічної толерантності вчителя початкової школи, визначено її основні структурні компоненти.

**Ключові слова:** педагогічна толерантність, структурні компоненти педагогічної толерантності, вчитель початкової школи.

### Summary

There have been considered the content of the notion of pedagogical tolerance in historical and philosophical, cultural and linguistic, psychological and pedagogical aspects; the historical background of the development of ideas of tolerance based on the analysis of problems in the Ukrainian and foreign psychological and pedagogical literature have been described.

**Key words:** teaching tolerance, structural components of teaching tolerance, a primary school teacher.

**Постановка проблеми.** Одним із напрямків реформи вищої педагогічної освіти є принцип демократизації і гуманізації, який передбачає не лише засвоєння і застосування сучасних технологій навчання, але й встановлення міжособистісних стосунків, заснованих на повазі до особистої гідності, толерантності як риси характеру людини. Ці ідеї закладені в багатьох нормативно-правових документах: Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст. (2002 р.), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004 р.), "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" (2013 р.), Галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.), в законі України "Про вищу освіту" (2014 р.) та інших.

Для реалізації процесів реформування в сучасній освіті й суспільстві виникає потреба у формуванні нової генерації педагогів, позбавлених авторитарності й диктаторства, спрямованих на здійснення освітньої діяльності на засадах толерантності, що передбачає терпимість прийняття різних думок, готовність до діалогу, співробітництва, емоційної та фізичної мобільності.

**Метою статті** є розкриття сутності та структури поняття "педагогічна толерантність вчителя початкової школи" на основі аналізу

історико-філософської, культурно-лінгвістичної, психолого-педагогічної літератури.

З метою з'ясування генезису поняття “педагогічна толерантність вчителя початкової школи” розглянемо детальніше різні його аспекти.

Осмислення проблеми толерантності знаходимо в працях стародавніх філософів: Аристотеля, Конфуція, Володимира Мономаха, Платона, Сократа, Григорія Сковороди та інших.

Зокрема, у педагогічному трактаті “Нікомахова етика” Аристотель характеризує особливий душевний стан, який дає змогу однаково ставитись до людей до знайомих і незнайомих, близьких і сторонніх. Китайський мислитель Конфуцій відкрито відстоював ідеї толерантності, розуміючи її як умову відсутності ворожості, правило встановлення стосунків між людьми в суспільстві. На ціннісному ставленні до людини, вихованні молодого покоління в дусі миру і взаєморозуміння наголошує відомий український філософ Г. Сковорода.

Новий Завіт відкидає всі форми насильства не тільки над людиною, а й над живою істотою взагалі. У Євангелії прямо підкреслюється необхідність смирення, прощення, терпимості: “люби ближнього свого”, “не протився злому”. Згадки про “золоте правило” містяться в Махабхараті, у висловах Будди: буддизм як одна із світових релігій беззастережно засуджує насилля, зло, людиноненависництво.

Важливо підкреслити непересічне значення в розвитку ідей толерантності європейських освітніх діячів Джона Локка (“Послання про толерантність”) та Вольтера (“Трактат про віротерпимість”), Канта, Бейля та інших. Так, Вольтер закликав до миру між релігіями та різними соціальними верствами і трактував віротерпимість як основний шлях до миру у світі, як основну умову розвитку людства. Саме віротерпимість з часів епохи Відродження стала першою формою толерантності.

Відображення класичної теорії толерантності відбито в афоризмі Вольтера “Я не згоден з тим, що ви говорите, але я життя віддам, захищаючи ваше право висловити власну думку”.

Щирість і волелюбність як найбільші блага оспівував Т. Шевченко; носіями добра є герої творів Лесі Українки.

У XIX столітті толерантність стала об'єктом досліджень ліберальної філософії, трактуючись як можливість свободи вибору, існування різних точок зору (Є. Бистрицький, Р. Валітова, О. Грива, В. Лекторський, Д. Шарп, М. Романенко та інші).

На межі XIX-XX століть термін “толерантність” з'явився у філософських розвідках та словниках. Так, “Філософський енциклопедичний словник” (2002) трактує толерантність як доброзичливе та стримане ставлення до індивідуальних і групових відмінностей.

У 1995 році Організацією Об'єднаних Націй було прийнято “Декларацію принципів толерантності” – основоположний міжнародний документ, у якому сутність цього феномену детермінується як “повага, прийняття та правильне розуміння всієї багатоманітності культури, форм самовияву й прояву”. Це означає “визнання того, що люди відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою і мають право жити в

мирі та зберігати свою індивідуальність”. Крім того, “погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим” [3].

Дослідження поняття “толерантність” в *культурологічному та лінгвістичному аспектах* дозволяє з'ясувати семантику концепту, який охоплює весь комплекс позамовних значень, набутих унаслідок колективного досвіду людства та пов'язаних зі смисловими характеристиками словесного знака, а також із системою традицій і духовних цінностей народу.

Лінгвокультурному аспекту проблеми толерантності присвячені роботи В. Давиденко, М. Гловинської, Н. Купиної, О. Михайлової, Б. Назарова, С. Тер-Мінасоевої, Н. Формановської, О. Шмельова та ін.

Для того, щоб краще зрозуміти походження цього слова, пропонуємо невеликий лінгвістичний екскурс:

- **tolerancia** (іспан.) – здатність визнавати відмінність від власних інші ідеї чи помисли;
- **tolerance** (франц.) – ставлення, під час якого людина визнає, що інші можуть думати чи діяти інакше, ніж вона;
- **tolerance** (англ.) – готовність бути терплячим;
- **kuan rong** (китайська) – дозволяти, приймати, бути стосовно інших милосердним;
- **tasamul'** (араб.) – прощення, милосердя, м'якість, терпіння, чуйне ставлення до інших;
- **toleranz** (нім.) – здатність стійко, без нарікань витримувати фізичні або моральні страждання, життєві негаразди тощо; уміння довго та спокійно витримувати щось нудне, неприємне, небажане тощо.

Для української мови поняття “толерантність” відносно нове й однозначного тлумачення поки що не має. Цей термін з'явився в ХІХ ст. як запозичення із західноєвропейських мов (французької, німецької) на позначення терпимого, поблажливого ставлення до чужих думок, поглядів, вірувань.

Біля витоків вивчення проблеми *педагогічної толерантності* стоять класики: Й. Гербарт, А. Дістервег, Я. А. Коменський, Я. Корчак, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський та інші, які вважали, що одна з форм прояву толерантності – це ситуація, коли педагог сприяє формуванню цієї риси особистості вихованця. Ідеї толерантного виховання учнів знаходимо в педагогіці співробітництва (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, С. Соловейчик, В. Шаталов), педагогіці ненасильства (В. Маралов, В. Сітаров), педагогічній підтримці (О. Гаман, А. Макаренко, В. Сухомлинський).

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях поняття “педагогічна толерантність” трактується як особистісна якість, ознака гуманної людини (Н. Волкова, О. Дубасенюк, Т. Поніманська, П. Саух та ін.); партнерство в спілкуванні, суб'єкт-суб'єктна взаємодія (І. Бех, А. Петровський та ін.); формування установок толерантної свідомості (А. Асмолов, С. Братченко, Л. Хоружа, М. Шиловська та ін.); здатність індивіда без заперечення та протидії сприймати чужі думки, стиль життя,

характер поведінки та ін. (С. Бондирев, С. Братченко, Д. Колесов, І. Кривошапка, О. Легун, Л. Москальов, О. Орловська, О. Романовський та ін.); готовність прийняти інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на основі згоди й порозуміння (В. Андрущенко, О. Антипова, О. Безкоровайна, О. Безносюк, Я. Береговий, С. Бондирева, В. Калошин, О. Клепцова, Д. Колесов, Т. Поніманська, О. Савченко, О. Столяренко, С. Тищенко, Ю. Тодорцева, В. Шалін та ін.); риса особистості, яка характеризується вмінням без агресії сприймати інший спосіб життя, відмінні від власного погляди, поведінку, переконання (Р. Бернс, В. Біблер, Г. Болотіна, М. Джерелієвська, О. Дубасенюк, А. Еліс, Ю. Іщенко, А. Маслоу, Д. Карнегі, Г. Олпорт, К. Роджерс, Р. Штейнер та ін.).

У руслі досліджуваної проблеми становлять інтерес педагогічні праці, у яких потреба у формуванні толерантності як особистісному утворенні пов'язана з освітньо-виховною функцією вчителя (М. Андреев, Л. Бернадська, Т. Білоус, О. Волошина, О. Грива, Т. Гурова, Я. Довгополова, М. Карандаш, Е. Койкова, О. Матієнко, Л. Олексюк, О. Орловська, О. Савченко, А. Скок, Н. Скрипник, Ю. Тодорцева та ін.).

Зокрема, академік О. Савченко вважає толерантність ознакою майстерності вчителя, його педагогічної культури, стосунків у соціумі. На думку вченої, “толрантність педагога – це передусім його життєва позиція. Він має усвідомити, що цей феномен є соціальною та індивідуальною цінністю не тільки освіти, а й суспільства загалом. Тоді толерантна позиція педагога проявлятиметься в повсякденних вчинках, словах, що створюють освітній простір, у якому він працює з дитиною” [6, с. 6].

Толерантність, закладена в систему цінностей особистості, як стверджує І. Бех, виступає важливим чинником і її базовою якістю (відповідальність, свобода, творчість), що детермінують внутрішній світ педагога і визначають стратегію його реальної поведінки [1].

Крім того, педагог, сформувавши толерантність в собі (як людина) і готовність до толерантного виховання учнів (як професіонал), як зазначає О.Клепцова, повинен глибоко усвідомлювати, що цей процес передбачає не тільки засвоєння учнями системи певних знань про толерантність, але і формування в них особистих переконань, умінь і окремих якостей, що стає можливим лише за умови гуманізації педагогічного процесу[4].

Особливість толерантної педагогічної діяльності, на думку Ю. Котелянець, полягає не тільки в умінні вчителя виявити факти, ситуації, явища, з'ясувати їх природу, сутність, а й здатності створювати моделі таких ситуацій, проектувати або прогнозувати можливі результати, розуміти свою роль у цьому процесі. Вчена стверджує, що освітній процес “пов'язаний з толерантністю – з терпінням і терпимістю, що дають основу для роздумів і розвитку” [5].

Особливу увагу на механізмах, які беруть участь у формуванні толерантності, акцентує О. Клепцова. Вона розуміє цю рису особистості як властивість, що актуалізується в ситуаціях розбіжності поглядів, думок, оцінок, вірувань, поведінки людей і виявляється в зниженні сенситивності до об'єкту [4,с.40-41].

Педагогічну толерантність О. Швачко розглядає як новий

формувальний напрям загальної педагогічної теорії і практики, до завдань якого належить дослідження процесів виховання й освіти різних вікових груп; створення умов для саморозвитку й самореалізації особистості; формування відповідальності кожного за свої дії та вчинки. Тільки особистість, відкрита до гуманного спілкування та критичного діалогу, позицію якої в соціумі визначає толерантність як критерій поведінкового виміру, здатна виховати толерантну особистість учня [8, с. 43].

Все сказане вище дозволяє нам сформулювати власне визначення педагогічної толерантності вчителя початкової школи.

Педагогічну толерантність учителя початкової школи ми будемо розуміти як професійно значущу інтегративну якість особистості, що забезпечує її здатність здійснювати професійну діяльність на засадах загальнолюдських цінностей. Професійно компетентний учитель початкової школи сприймається в соціумі як такий, що вміє налагоджувати контакти з усіма учасниками освітнього процесу (учнями, їх батьками, колегами різного віку, віросповідання, статі, національності, соціального стану, стану здоров'я тощо), тим самим виявляючи власну толерантну позицію і культивувати толерантну поведінку молодших школярів.

Ураховуючи вищезазначене, представимо структуру педагогічної толерантності майбутнього вчителя початкової школи як чотирикомпонентну, виокремивши такі складові: концептуально-ціннісна, особистісно-мотиваційна, діяльнісно-поведінкова, оцінно-рефлексивна.

Схематично структуру поняття "педагогічна толерантність вчителя початкової школи" подано в таблиці 1, де окремо зазначено домінантні якості особистості та спосіб виявлення їх у реальній поведінці серед учасників педагогічної взаємодії.

Таблиця 1.

**Чотирикомпонентна структура  
поняття "педагогічна толерантність вчителя початкової школи"**

Складові педагогічної толерантності вчителя початкової школи (компоненти)	Домінантні якості особистості вчителя початкової школи	Спосіб виявлення якостей особистості вчителя початкової школи в реальній поведінці серед учасників педагогічної взаємодії
Концептуально-ціннісний	Пріоритет гуманістичних цінностей, визнання самобутності й унікальності молодшого школяра, віра в його невичерпні можливості і здібності, повага до людської гідності, відкритість до сприйняття цінностей особистості, терпимість до думок і поведінки кожного, зорієнтованість на партнерство і співробітництво.	Толерантна педагогічна свідомість
Особистісно-мотиваційний	Добррозичливість, ввічливість, щирість, лояльність, стриманість, милосердя, емпатійність, справедливість, терпимість.	Толерантне ставлення до учасників освітнього процесу (учнів, їх батьків, колег тощо)
Діяльнісно-поведінковий	Прийняття та розуміння індивідуальності молодшого школяра; вміння вибачати помилки; терпиме ставлення до	Толерантна педагогічна поведінка вчителя



	професійного дискомфорту; уміння володіти собою та йти на компроміс; уміння безконфліктно вирішувати педагогічні ситуації.	
Оцінно-рефлексивний	Здатність усвідомлювати й оцінювати стратегію своєї поведінки та вносити корективи в процесі формування толерантності в учнів початкової школи	Толерантний аналіз, самоаналіз, критичне оцінювання власних дій

Як бачимо, *концептуально-ціннісна* складова (компонента) толерантності вчителя має пріоритет під час організації ним навчально-виховного процесу в початковій школі. Домінантними якостями особистості, які забезпечують реалізацію зазначеної вище складової, слід вважати здатність педагога до визнання самобутності й унікальності учня, віру в його невичерпні можливості та здібності, відкритість до сприйняття цінностей особистості, терпимість до думок і поведінки кожного, зорієнтованість на партнерство і співробітництво

*Особистісно-мотиваційний* компонент педагогічної толерантності вчителя початкової школи виявляється в характері його ставлення до учасників освітнього процесу (учнів, їх батьків, колеґ тощо), яке можливе за умови доброзичливості, ввічливості, щирості, лояльності, стриманості, милосердя, емпатійності, справедливості, терпимості.

*Діяльнісно-поведінковий* компонент (складова) толерантності педагога характеризується розумінням поведінки молодшого школяра в соціумі; вмінням вибачати йому помилки; терпимим ставленням до професійного дискомфорту; умінням володіти собою та йти на компроміс, безконфліктно вирішувати педагогічні ситуації, які виникають під час організації навчально-виховного процесу в початковій школі.

Слід назвати ще один компонент структури поняття “педагогічна толерантність учителя початкової школи”: *оцінно-рефлексивний*, який, на нашу думку, передбачає сформованість уміння адекватно оцінювати наявну педагогічну ситуацію і самовизначатись у ній, гнучко реагувати на будь-які її зміни, проводити самоаналіз, самооцінювання, самоконтроль своєї поведінки з позиції гуманістичної педагогіки й за необхідності своєчасно вносити корективи в процесі формування толерантності в учнів початкової школи.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Отже, аналіз наукової літератури під кутом зору досліджуваної проблеми дозволив сформулювати визначення поняття “педагогічна толерантність вчителя початкової школи”, виокремивши його складові (концептуально-ціннісний, особистісно-мотиваційний, діяльнісно-поведінковий, оцінно-рефлексивний), які, у свою чергу, характеризуються гуманістичною педагогічною свідомістю, доброзичливим ставленням до учасників освітнього процесу, здатністю до аналізу, самоаналізу, критичного оцінювання власних дій; спрямованістю на формування толерантної поведінки молодших школярів.

Вимагає більш конкретного розгляду зміст підготовки майбутніх фахівців до виховання толерантності в учнів початкової школи в умовах педагогічного коледжу.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання / Т. М. Білоус – К., 2009. – 22 с.
3. Декларація принципів толерантності // Освіта України. – 2003. – № 83. – С. 4.
4. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : учеб. пособ. для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования / Е. Ю. Клепцова. – М. : Педагогический Проект, 2004. – 176 с.
5. Котелянець Ю. С. Формування готовності майбутнього вчителя до виховання толерантності учнів/ Ю. С. Котелянець // Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка". – 2013. – Вип. 25. – С.70–74.
6. Савченко О. Вчимось толерантності / О. Савченко, О. Андрусич // Учитель початкової школи : науково-методичний журнал. – 2014. – № 9 (16). – Вересень. – С. 4–8.
7. Тодорцева Ю. Педагогіка толерантності : метод. реком. / Ю. В. Тодорцева. – Одеса, 2004. – 90 с.
8. Швачко О. Толерантність як психолого-соціальний феномен / О. Швачко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2000. – № 2. – С. 154–157.

***Стаття надійшла до редакції 01.10.2016***

## ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 372.47(043)

**О. Г. Брежнєва,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Маріупольський державний університет)  
[elena\\_brezhneva@mail.ru](mailto:elena_brezhneva@mail.ru)

### **СЮЖЕТНО-ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ФАКТОР СПРИЙМАННЯ МАТЕМАТИЧНОГО ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНИКАМИ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ**

#### **Анотація**

Аналізується ігрові підходи до забезпечення математичного розвитку дітей дошкільного віку. Пропонується авторський варіант інтеграції математичного змісту в межах інтегрованого дидактичного модуля із застосуванням сюжетно-дидактичної гри, наводиться діапазон сюжетно-дидактичних ігор, поєднаних загальною темою "Праця-Професія".

**Ключові слова:** математичний розвиток, сюжетно-дидактична гра, етапи керівництва, інтегрований дидактичний модуль.

#### **Summary**

The game approaches to providing of mathematical development of preschool age children are analyzed. The author variant of integration of mathematical maintenance within the limits of the computer-integrated didactics module with application of didactic story game is offered.

**Key words:** mathematical development, didactic story game, stages of guidance, integrated didactic module.

**Постановка проблеми.** Питання математичного розвитку дитини дошкільного віку знаходяться в центрі уваги сучасних дослідників дошкільної педагогіки і дитячої психології. Це пояснюється важливістю математичної складової в розумовому розвитку дитячої особистості. Особлива увага науковців і педагогів-практиків сьогодні спрямована на пошук таких форм і методів навчання, які сприятимуть цілісному математичному розвитку дитини дошкільного віку. Пошук дієвих форм і методів стимулювання математичного розвитку приводить учених до різноманітних ідей. Одна з них – застосування сюжетно-дидактичної гри як підґрунтя для сприймання дитиною математичного змісту. Отже, в нашому дослідженні реалізовано ідею ігрового навчання дошкільників математиці.

**Аналіз досліджень.** У дошкільній дидактиці ідея опори на ігрову дидактику не є новою. Тим більш, не є новою вона відносно математичного розвитку дітей. Протягом десятиліть феномен гри як засобу навчання дітей підлягав глибокому вивченню з боку учених, педагогів, психологів, практиків системи дошкільної освіти. Уперше ідею поєднання навчання математики з грою проголосив Ф. Фребель. Подальший розвиток ігрового навчання належить класикам педагогіки К. Ушинському, Л. Водовозовій, А. Симонович, Л. Шлегер, М. Монтесорі,

О. Декролі та іншим. Достатньо уваги питанню математичної гри приділяли Л. Артемова [2], Д. Альтхауз і Е. Дум [1], Ф. Блехер [3], Р. Грин і В. Лаксон [5], Є. Тихеева [8], Т. Тарунтаєва [10] та інші. На початку ХХ століття не було спеціальних праць, спрямованих на розкриття питань методик навчання дошкільників математики, простіший цікавий ігровий матеріал включався в загальні збірники з цікавої математики, де вказувалося на можливість використання його з метою підготовки до навчання в школі, розвитку кмітливості (Ф. Блехер [3], Л. Морозова і Є. Тихеева [8], Л. Шлегер [13] та ін.). Протягом наступних десятиліть вченими і педагогами-практиками здійснювались численні спроби систематизувати математичні ігри, що призвело до появи різних їх класифікацій (З. Михайлова [7], А. Смоленцева [9], М. Фідлер [11] та ін.). Найбільш відома і розповсюджена класифікація, яка поділяє всі математичні ігри за розділами програми на п'ять груп: ігри на кількість та число, величину, форму, час і простір. Така класифікація має право на існування, але не розкриває широти, різноманіття застосування таких ігор, не визначає їх місця у навчальному процесі, не дає повного уявлення про специфічні особливості їх організації та проведення. У 80-их роках минулого століття А. Столяр [7; 12], розробив власну класифікацію дидактичних ігор. Заслугою його стало те, що він наділів математичну гру новою функцією – *навчальною*. Саме йому належить термін “навчальна гра” [12, 278-279]. Учений доводить, що дидактичні ігри особливо необхідні в навчанні й вихованні дітей шестирічного віку. Структура гри, виділена А. Столяром, має чітке визначення і включає такі елементи: дидактичну задачу, ігрові дії, правила і результат. Специфіка навчальних ігор полягає у тому, що дидактична задача завжди розробляється вихователем і спрямована на формування принципово нових знань і розвиток логічних структур мислення, ускладнюється на кожному етапі, тісно пов'язується з ігровими діями і правилами, нові знання усвідомлюються дітьми через ігрову задачу. Система навчальних ігор А. Столяра [6] складається з окремих серій, всередині кожної з яких ігри розподіляються у визначеній послідовності з поступовим ускладненням завдань.

Іншу класифікацію математичних ігор цікавого змісту запропонувала З. Михайлова [7]. Вона вважала головним інструментом забезпечення розумового, а відтак і математичного розвитку дітей пізнавальні й розвивальні ігри, а також самостійну дитячу діяльність, математичні конкурси, розваги, вечори дозвілля тощо. Дослідниця наголошувала, що головоломки доцільні при закріпленні уявлень про геометричні фігури, їх перетворенні; загадки, завдання-жарти доречні в ході навчання розв'язанню арифметичних задач, дій над числами, при формуванні уявлень про час. Автор класифікує матеріал за різними ознаками: за змістом і значенням, характером мислительних операцій, за ознакою спільності, спрямованості на розвиток тих або інших умінь. Отже, за її класифікацією умовно можна виділити три основні групи: розваги, математичні ігри і задачі, розвивальні (дидактичні) ігри і вправи. За визначенням З. Михайлової [7, с.5-6], математичними вважаються ігри, у яких змодельовані математичні побудови, відношення, закономірності, для

знаходження відповіді (рішення), як правило, необхідний попередній аналіз умов, правил, змісту гри або задачі, а по ходу розв'язання потрібне застосування математичних методів і умовиводів чи аналогічних ним. Визначення З. Михайлової зрозуміле, оскільки чітко обумовлює межі застосування ігрового методу в математиці.

Інтерес викликає й авторський підхід А. Смоленцевої, яка розробила методику застосування сюжетно-дидактичної гри для стимулювання математичного розвитку старших дошкільників. Дослідниця визначила сюжетно-дидактичну гру як дійство, *“під час якого діти, граючи в професії, досягають сенс праці і відтворюють трудову діяльність дорослих, а також одночасно навчаються точного виконання правил і математичних дій в невимушеній, побутовій обстановці”* [9, с.9-10]. А. Смоленцевою визначені своєрідні особливості сюжетно-дидактичної гри математичного змісту: 1) наявність розгорнутого сюжету; 2) поєднання двох ліній: сюжетної і дидактичної; наявність різноманітних ролей; 3) певні ігрові завдання вирішуються безпосередньо на основі засвоєних дітьми на заняттях і повсякденній діяльності математичних знань і пропонуються у вигляді ігрових правил. Автор справедливо зазначає, що елемент дидактизму в таких іграх посилюється наявністю чітких освітніх завдань математичного змісту, наявністю мети, правил, чіткого розподілу ігрових функцій, перевіркою результату [9, с.5-12]. Як бачимо, в історії розвитку дошкільної дидактики і методики логіко-математичного розвитку місце і роль цікавого, ігрового матеріалу розглядалося з різних позицій. Незважаючи на це, аналіз стану практики використання ігор у навчанні дошкільників математики засвідчує, що функція гри вихователями не реалізується повноцінно. Здебільшого, педагоги застосовують гру як засіб закріплення знань, які дитина отримала під час занять, у результаті прямого навчання. Місце гри при цьому варіюється або наприкінці заняття з математики, або поза заняттями у вільний час, за пропозицією того ж вихователя. Рідше гра виникає за ініціативою самих дітей і в тому випадку, якщо вона має конструктивну спрямованість і може бути цікавою дітям у самостійній діяльності. Зазначимо, що в сучасній практиці роботи з дітьми переважають дидактичні ігри або вправи математичного змісту. Вихователі вкрай рідко застосовують сюжетно-дидактичну математичного змісту для організації взаємодії дітей як продуктивної форми їхнього спілкування з притаманними їм елементами змагання, безпосередності, інтересу.

З огляду на це *мета статі* полягає в аналізі ігрових технологій щодо забезпечення цілісного математичного розвитку дошкільників; представленні власного варіанту включення сюжетно-дидактичної гри математичного змісту в загальну концепцію математичного розвитку дітей дошкільного віку.

*Виклад основного матеріалу.* Ми виходимо з розуміння, що ігрове навчання надає дитині-дошкільнику можливість оволодіти математикою легко і щасливо, “пережити” кожну пізнавальну ситуацію на емоційно-чуттєвому рівні. Сюжетно-дидактична гра математичного змісту нами розглядається як могутній інструмент математичного розвитку дитини. Включена в заняття, повсякденну діяльність, ігрові ситуації (ПУСи – термін

Р. Гріна і В. Лаксона [5]), вона перетворює процес навчання на цікавий, створює в дітей добрий настрій, полегшує подолання труднощів у розумінні й засвоєнні математичних понять. При цьому сюжетно-дидактична гра – не самоціль, не забавка, не розвага, а засіб навчання і виховання; діяльність, яка дає не тільки задоволення, а й можливість перетворювати, спостерігати, мислити, розмірковувати, здійснювати багатоканальні зв'язки із зовнішнім світом. Спираючись на ідеї ігрового навчання (Л. Артемова, А. Смоленцева, А. Столяр, З. Михайлова та ін.), ми розробили і впровадили в роботу з дітьми власну технологію інтегрованих дидактичних модулів (ІДМ). Пояснимо її суть. Кожний ІДМ утворює єдиний тематичний комплекс пізнавальної спрямованості. Як навчально-пізнавальний конструкт, об'єднаний спільною ідеєю, ІДМ ґрунтується на принципах: забезпечення психоемоційного комфорту і пізнавальної мотивації; зворотності – парності – симетричності математичних понять; опори на психологічні механізми процесу розуміння як компонента мислення; урахування складної природи математичного знання, досягнення системності знань дитини; забезпечення єдності процедур розуміння і засвоєння математичного змісту; *символізації* математичного змісту. Ідея *символізації* ґрунтується на нашому розумінні того, що дитина розвивається у світі речей і людей, її з ранніх років оточують різноманітні предмети, якими вона маніпулює й отримує перший пізнавальний досвід. Отже, об'єднання ІДМ загальним поняттям-символом як смисловим елементом математичного змісту – надійний інструмент утворення багатоканальних смислових зв'язків між об'єктами світу, що сприяє формуванню достовірної дитячої картини світу. При цьому сюжетно-дидактична гра математичного змісту вбудовується в ІДМ як окремий навчальний контент. На прикладі ІДМ “Праця – Професії” пояснимо, як засвоюються дітьми математичні поняття в процесі ігрового дійства. Головний принцип осягання математичного змісту (форма, величина, число, час, простір, аналіз, синтез, класифікація, асоціація тощо) в модулі “Праця-Професії” – *принцип зворотності* зв'язків. Як відомо, математичні поняття характеризуються полярністю, парністю, симетричністю зв'язків. Саме це покладено в основу введення дітей у контекст засвоєння понять *працелюбність* – лідарство; оволодіння практичними вміннями та навичками, які закладають основу для подальшого удосконалення алгоритмів професійних дій. За нашою технологією, сюжетно-дидактичні ігри мають включатися в тематичні інтегровані модулі відповідно із загальними цілями і завданнями. Добираючи ігровий матеріал, ми враховували особливості, притаманні саме математиці. Отже, в змісті таких ігор мають відобразитися кількісні, часові, просторові відношення предметів реального світу. Це, *по-перше*, наявність різноманітних сюжетів і ролей, наповнених математичним змістом. *По-друге*, математичні знання, засвоєні на заняттях, природно включаються в ігри як правила виконання дітьми тієї чи іншої ролі. Вихователь, беручи на себе певну ігрову роль, допомагає дітям використовувати лічбу і вимірювальні, порівняльні дії, водночас контролює правильність їх виконання. *По-третє*, в сюжетно-дидактичних іграх

розвивається вміння дітей застосовувати наявні знання в нових умовах, з різними об'єктами. І, нарешті, *по-четверте*, ігри цього виду носять колективний характер, що сприяє злагодженості, укріпленню партнерських стосунків між дітьми. У Таблиці 1 представлена тематика сюжетно-дидактичних ігор із визначенням завдань загального і математичного змісту, яка реалізована нами в експериментальному навчанні старших дошкільників.

Таблиця 1.

**Тематика сюжетно-дидактичних ігор математичного змісту в тематичному блоці “Праця – Професії” (для дітей старшого дошкільного віку)**

№ п/п	Назва гри, рольовий діапазон професій, професійна лексика	Освітні завдання
1	1) “Аптека” – аптекар, фармацевт, провізор, ліки, мікстура, пігулки, трав'яний настій 2) “Медичний центр” – лікар-терапевт, окуліст, лор-лікар (вухо-горло-ніс), медсестра, стоматолог, травматолог, рецепт, регістратура,	<i>Загальні:</i> надати дітям відомості з історії виникнення професії аптекаря. Визначити коло основних спеціальностей, професійних дій аптекаря. <i>Математичні:</i> вимірювальні навички, оволодіння способами вимірювання за допомогою умовної міри та еталонних одиниць (грам)
22	“Ательє мод” – модельєр, кравець, дизайнер, крейда, лекала, викрійка, журнал мод, сантиметрова стрічка, параметри фігури	<i>Загальні:</i> познайомити із професією модельєра, дизайнера, кравця, вимірювальними інструментами: сантиметрова стрічка, крейда, лекала, та ін. Введення дітей у практичну моделювальну, відтворюючу діяльність за допомогою простих знарядь. <i>Математичні:</i> порівняння, поняття симетричності, пропорції, частина і ціле, орієнтування на аркуші паперу
3	“Супермаркет” – продавець, покупець, касир, охоронець, менеджер, поставщик товару, продавець-консультант,	<i>Загальні:</i> розширення уявлень про торгівлю, торговельними професіями <i>Математичні:</i> лічильна діяльність, порівняння множин, пряма і зворотна лічба, відрахування груп предметів
4	1) “Фермерське господарство” – фермер, ветеринар, агроном, доярка, пташниця 2) “Садово-городне господарство” – агроном, селекціонер, садівник, теплиця, ботанік, змішувач ґрунту, технолог, городник – овочівник, добрива	<i>Загальні:</i> розширювати знань про сільськогосподарські професії, прищеплювати любов до сільської праці, познайомити із видами професій. <i>Математичні:</i> кількісні уявлення, лічба групами, трійками, парами, класифікація, серіація множин, величин, форм; встановлення пропорцій ґрунту
5	“Архітектурне бюро” – архітектор, замовник-покупець, будівельник, проект, креслення, план.	<i>Загальні:</i> будівельні навички, виховувати злагодженість у виконанні спільних проектів, розуміти професійні відмінності, знання функцій кожної професії <i>Математичні:</i> просторова орієнтація, розвиток вміння “читати” простий план, креслення, моделювати проекти, відтворюючи на аркуші паперу; словесно описувати модель будівлі, кімнати тощо
6	“Мебельна агенція” – меблевий дизайнер, замовник-покупець, деревообробник, консультант, лакувальник меблів, маляр.	<i>Загальні:</i> засвоєння діапазону професій, пов'язаних із меблевим виробництвом, виховувати бережливе ставлення до природних лісових ресурсів; <i>Математичні:</i> вимірювальна діяльність,

		проекувальна, конструктивні навички, розвиток відтворюючої уваги
7	“Салон краси” – перукар, клієнт, лікар-косметолог, майстер манікюру, масажист, косметична маска.	<i>Загальні:</i> познайомити з діапазоном професій у тематичному блоці; виховувати естетичний смак, формувати навички догляду за волоссям, шкірою. Розкрити роль краси в житті людини. <i>Математичні:</i> алгоритмічність дій у процесі процедур масажиста, косметолога; вимірювальні навички у створенні суміші для масок
8	1) “Годинникова майстерня” – годинникар, механізм, годинник (електронний, механічний, кварцовий, настільний, ручний, марка годинника, стрілки, циферблат) 2) “Годинникова крамниця” – продавець, покупець, марки годинників, механізм, корпус, матеріал, оздоблення	<i>Загальні:</i> показати важливість професії годинникаря; ознайомити з історією виникнення, різними марками годинників, функціями годинникаря, інструментами для ремонту, формувати «годинниковий словник». <i>Математичні:</i> орієнтування в часі, правильність дій у встановленні точного часу на циферблаті, порівняння, вимірювання часу: швидше-повільніше.

Суттєве значення для організації і проведення сюжетнодидактичних ігор мала підготовка ігрового матеріалу. Вихователь заздалегідь продумував, який матеріал потрібен для реалізації ігрового змісту і як залучити дітей до його виготовлення. Участь дітей у виготовленні атрибутів для гри обов'язкова, оскільки це змушує дитину замислитися над змістом ролей, визначити, яку з них вона хотіла б виконати, проявити вигадку, творчість. Сам процес виготовлення атрибутів для такої гри викликав радість спільної праці, задоволення при використанні в колективних іграх самостійно зроблених атрибутів, у них розвивається дитяча ініціатива, почуття товариськості, взаємодопомоги. У наших сюжетно-дидактичних іграх використаний різноманітний дидактичний матеріал, добирали ми його таким чином, щоб полегшити дитині перехід від застосування конкретних його форм до абстрактних та ін. Спочатку ми використовували реальні предмети, потім їх замітники-моделі (наприклад, у грі “Супермаркет” на чеках малюють 4 (5, 6, 10) трикутників, що позначають 8 апельсинів та ін.), потім числові фігури і, нарешті, картки з цифрами. Або в грі “Годинникова крамниця” – спочатку використали справжні годинники, а потім їхні моделі у вигляді циферблатів тощо. Кількість дітей, зайнятих сюжетно-рольовою грою, зазвичай, коливалася, від 6-8 до 12-14, іноді більше. При цьому вихователь завжди виступав рівноправним партнером у грі. Це давало йому можливість спостерігати за дійством з середини і впливати на правильність дій, суджень дітей опосередковано, уникаючи прямих диктаторських вказівок. У кожній сюжетно-дидактичній грі, застосовуваній нами, простежувалися три послідовні етапи. Керівництво грою на цих етапах здійснювалося по-різному. Вибір методів педагогічного керівництва обумовлений специфікою ігор, наявністю в дітей знань про число, лічбу, вимірювання, геометричні форми, величину, простір, рівнем їх ігрових навичок і умінь. Так, на *першому етапі* гра носила сюжетно-дидактичний характер. Провідна роль тут належала вихователю. Він спрямовував сюжетну лінію, стежив за зміною ролей і виконанням лічильних і вимірювальних дій кожною



дитиною, розвивав уміння застосовувати саме математичні знання в гри; слідував, щоб зміст гри не відхилявся від математичного вектору. На *другому етапі* сюжетно-дидактична гра переростала в сюжетно-рольову, яка в більшості випадків організовувалася самими дітьми. На цьому етапі відзначалося зростання дитячої ініціативи в організації ігор. Найбільш успішні діти, які оволоділи математичними операціями, вимірювальними, лічильними діями, добре рахували, порівнювали, орієнтувалися в часі, самі брали на себе ключові ролі. При цьому керівна роль вихователя, навпаки, знижувалась, він брав участь у грі як другорядний учасник. На *третьому етапі* розгортання сюжетно-ігрового дійства виникали самодіяльні сюжетно-рольові ігри за ініціативою дітей. Усі ролі включали математичні операції: лічбу, вимірювання, порівняння величин тощо. Діти з інтересом розвивали сюжетну лінію гри, придуману самостійно (наприклад, до салону краси завітала вередлива клієнтка, виникла проблемна ситуація, яку перукар вирішила вправно, приготувала крем спільно з клієнткою). На третьому етапі вихователь виступав активним спостерігачем і лише в крайніх випадках долучався до гри, беручи на себе будь-яку роль. На прикладі розгортання сюжетно-дидактичної гри “Аптека” у відповідності до попередньо прокоментованих етапів розглянемо реалізацію ігрової лінії в тематичному модулі “Праця – Професії”. Мета гри полягала у вправлянні в перераховуванні й відрахуванні предметів-лікві, розвитку вміння створювати пропорційні суміші, вимірювати вагу в грамах за допомогою гир або їх умовних мірок (паличок, грудок) у межах 10; розвитку інтересу і поваги до професії фармацевта, аптекаря; знайомство з правилами поведінки в аптеці; засвоєння правил діалогу “покупець-аптекарь”. Уведення дітей в ігрове поле відбувалося за схемою: назва гри, її мета, підготовка до гри, матеріал (з описом його виготовлення), хід гри, ускладнення завдань у процесі гри, подальший розвиток сюжету і змісту гри і її результативність. Така схема допомагала вихователю успішніше організувати ігрове дійство. Крім основних завдань, спрямованих на розвиток у дітей кількісних, просторових, часових, геометричних уявлень, у кожній грі вирішуються і морально-виховні завдання: уявлення про професії, знайомство з працею людей різних професій, що виховує в дітей повагу до праці і до дорослих-професіоналів. У процесі цих ігор діти вчать бути організованими, активно взаємодіяти, гратися разом, злагоджено, допомагати товаришам і тим самим готують себе для справжньої колективної навчальної та практичної діяльності. Самому процесові гри передувала попередня робота. Вихователь здійснив екскурсію до найближчої аптеки з метою спостереження, що продають в аптеці, як обслуговують покупців аптекарі і касири, з метою набуття пізнавального досвіду про давність і важливість професії аптекаря. Діти разом з вихователем не тільки прослухали розповідь про призначення аптек і важливість ліків, а й купили (за допомогою вихователя) невелику кількість вітамінів (пластир медичний, бинт, зеленка, йод – все, що потрібно для домашньої аптечки), в процесі чого вони дізналися, як замовляти ліки, скільки треба платити, щоб купити ліки; побачили, як касир отримує за названий товар відповідну суму і дає здачу, як провізор

спакуює аптекарські товари тощо. У подальших бесідах з працівниками аптеки, повторному спостереженні за роботою співробітників і за тим, як підвозять товар і вивантажують його, діти дізналися, що аптеки бувають різні: аптечні кіоски, фармацевтичні комплекси, де виготовляють ліки, порошки, мікстури за рецептами лікарів; що в аптеці може бути кілька відділів: відділ готових ліків, здорового харчування, догляду за собою; відділ з виготовлення ліків на замовлення. І в кожному відділі працює по 1-2 провізори. Усі аптечні працівники повинні бути уважними, ввічливими, виказувати готовність допомогти, володіти спеціальними професійними знаннями, вміти пояснити незрозумілий рецепт, пропорції розведення порошку, дозування ліків, послідовність ін'єкцій тощо. Розкриваючи дітям специфіку роботи співробітників аптеки, характер їхніх взаємовідносин, вихователь особливу увагу звертає на те, що якість і результат їхньої діяльності залежать від уміння правильно вислуховувати покупця, добирати ліки, потрібні за рецептом, відряховувати кількість, правильно отримувати гроші і давати здачу покупцям та ін. Наступний етап полягав у підготовці ігрового матеріалу, у який були залучені всі діти групи: з пластиліну і природного матеріалу, картону діти виготовляли пігулки, коробочки з травами; добирали медичний посуд для мікстури тощо. За допомогою батьків оформлювалися красиві вітрини, полицки для ліків, каси. Для гри потрібні також білі халати, шапочки, чеки, «гроші», кошики, целофанові пакети. Подальше введення дітей в ігрове дійство супроводжувалося поясненням рольових функцій завідувача аптекою, провізорів, фармацевтів, касирів, покупців, поставників аптечного товару, менеджера та ін. Спостереження за дітьми під час гри засвідчує, що всі учасники відповідально ставилися до виконання ролей касира, покупця, провізора, намагалися правильно виконувати обчислення. Так, наприклад, "провізор" Даринка С. запитала в покупця, що він хоче купити і скільки ліків і швидко намалювала на чеку відповідну кількість паличок, видала чек і сказала покупцеві, щоб він повторив замовлення касиру. Покупці Сергійко П., Максим І. та інші (бажаючи грати ролі покупців набралось до 7 осіб) жваво переказували касиру, що вони хочуть купити і скільки, розплачувалися кружками (грошима) за кількістю названих ліків, а, отримавши аптечний товар від провізора, перевіряли на кількісну відповідність. Провізор раніше, ніж видати товар покупцеві, повинен запитати, що він хоче купити і скільки, звіряючи за чеком правильність його відповідей. Завідувач аптеки організовує роботу співробітників, здійснює заявки на отримання медичних товарів, звертає увагу на правильність і акуратність роботи провізорів та касирів, розмовляє з покупцями (чи подобається їм нова аптека, які товари їм, зазвичай, потрібні; скільки тощо). Постачальник доставляє певну кількість різноманітних аптечних товарів, вивантажує замовлений товар.

**Висновки.** Результати експериментального навчання дітей підтвердили актуальність і результативність застосування сюжетно-дидактичної гри як провідного методу сприймання дитиною математичного змісту. Така ігрова взаємодія дає можливість природним шляхом, непомітно залучити дитину до ситуації навчання і отримання задоволення,

успіху від виконаних ігрових дій. При цьому прихований зміст математики реалізується через різні варіанти подання його дитині: текст, самостійну творчу діяльність, ігрову наповнюваність. Відтак, продовження ігрового сюжету перетворюється в навчальні дії і слугує міцним фундаментом закріплення, усвідомлення нею математичних знань, умінь, навичок, логічних операцій тощо. Основний смисл сучасного застосування сюжетно-дидактичної гри – непряме навчання. Парна взаємодія, групова взаємодія, колективна гра – усе це формати сприймання дітьми математичного змісту з опорою на чуттєво-емоційне сприйняття.

**Перспективи подальших розвідок.** Подальша робота в межах здійснюваного нами експериментального навчання буде пов'язана із упровадженням інтегрованих дидактичних модулів різноманітної тематики.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

- 1.Альтхауз Д. Цвет, форма, количество. Опыт работы по развитию познавательных способностей детей дошкольного возраста / пер. с нем. под ред. В. В. Юртайкина / Д. Альтхауз, Е. Дум. – М. : Просвещение, 1984. – 64 с.
- 2.Артемова Л. В. Колір, форма, величина, число / Л. В. Артемова. – К. : Томіріс, 1997. – 176 с.
- 3.Блехер Ф. Н. Дидактические игры и дидактический материал (число, величина, форма, пространство и время) / Ф. Н. Блехер. – М. : Учпедгиз, 1948. – 160 с.
- 4.Брежнева О. Г. Праця і професії в дзеркалі логіко-математичного розвитку дітей / О. Г. Брежнева // Методична скарбничка вихователя. –2016. – № 12. – С. 29–34.
- 5.Грин Р. Введение в мир числа / Р. Грин, В. Лаксон. – М., 1982. – 193 с.
- 6.Давайте поиграем: Математические игры для детей 5-6 лет / Н. И. Касабуцкий, Г. Н. Скобелев, А. А. Столяр, Т. М. Чеботаревская ; [под ред. А. А. Столяра]. – М. : Просвещение, 1991 – 84 с.
- 7.Михайлова З. А. Игровые занимательные задачи для дошкольников: кн. для воспитателя детского сада / З. А. Михайлова. – СПб. : Детство-Пресс, 2004. – 128 с.
- 8.Морозова М. Счет в жизни маленьких детей / М. Морозова, Е. Тихеева. – М.-Ленинград : Госиздат, 1927. – 67 с.
- 9.Смоленцева А. А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием: Кн. для воспитателя детского сада / А. А. Смоленцева. – М. : Просвещение, 1993. – 97 с.
- 10.Тарунтаева Т. В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников / Т. В.Тарунтаева. – М. : Просвещение, 1980. – 62 с.
11. Фидлер М. Математика уже в детском саду / М. Фидлер. – М., 1981. – 184 с.
12. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников [Электронный ресурс] / под ред. А. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1988. – 303 с. – Режим доступа: [http://ignom.ru/books/formirovaniye\\_math\\_pred.html](http://ignom.ru/books/formirovaniye_math_pred.html)
13. Шлегер Л. К. Когда это бывает. Весна – лето. Наблюдения природы / Л. К. Шлегер, Е. Я. Фортунатова. – М. : Посредник, 1932. – С. 24–42.

**Стаття надійшла до редакції 17.11.2016**

## СЕРЕДНЯ ОСВІТА

УДК 373.6

**К. М. Зикова,**  
аспірантка

(Бердянський державний педагогічний університет)

[klava.zykova@rambler.ru](mailto:klava.zykova@rambler.ru)

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МІЖ ФУНДАМЕНТАЛЬНИМИ ФІЗИЧНИМИ І МАТЕМАТИЧНИМИ КОНСТАНТАМИ НА УРОКАХ ФІЗИКИ В 11-Х КЛАСАХ**

#### **Анотація**

Запропоновано алгоритм пошуку прояву правила “золотого перерізу” в особливостях дослідження протонно-нейтронного складу стабільних нуклідів, що дозволяє сформувати в учнів навички аналізу отриманих даних; виявлення закономірностей між фундаментальними фізичними і математичними константами; формування фізичної картини світу.

**Ключові слова:** фундаментальні фізичні константи, “золотий переріз”, склад нуклідів, навчання фізиці, шкільний курс атомної та ядерної фізики.

#### **Summary**

The algorithm of the search display rules "golden section" in the characteristics of the proton-neutron studies of stable nuclides, which allows the students to form the data analysis skills has been suggested;

**Key words:** fundamental physical constants, the "golden section", the composition of nuclides, teaching physics, high-school atomic and nuclear physics.

**Постановка проблеми.** Важливу роль у формуванні світогляду учнів при навчанні фізики в профільній школі відіграє вміння узагальнювати знання та виявляти закономірності. Цьому сприяє вивчення та дослідження наявних аналітично формалізованих зв'язків між фундаментальними фізичними і математичними константами. Ці зв'язки наочно можна продемонструвати на прикладі дослідження нуклонного складу ядер атомів та особливостей ядерних реакцій. Вміння знаходити подібні закономірності формують в учнів сучасні уявлення про будову речовини та сучасну фізичну картину світу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблему взаємозв'язку математичних констант у фізичних законах і фізіології, а саме число  $\pi$  та постійної Ейлера ( $e$ ), розглядав Б. Горобець [1]. Опис природи “золотого перерізу”, його прояв у природних явищах, а також доцільність використання уявлень про “золотий переріз” в навчанні фізики було розглянуто В. Спажакіним, П. Короленко і С. Марковою [2]. Змісту навчання фізиці орієнтованому на формування фізичних понять приділяли увагу Б. Будний, О. Бугайов, С. Гончаренко, О. Ляшенко, М. Садовий та інші [3-7]. Але в методиці навчання фізики за останні роки проблему вивчення

міжпредметних взаємозв'язків на прикладі співвідношення фундаментальних фізичних та математичних констант не розглядали.

**Мета статті** – розробити доступний для розуміння учнями алгоритм виявлення різноманітних варіантів числових співвідношень між кількістю протонів та нейтронів в стабільних ядрах, що дасть змогу визначити розрахункові значення, близькі до чисельного значення правила “золотого перерізу”.

**Основний матеріал.** Під час вивчення атомної фізики на уроках узагальнення та закріплення матеріалу учням можна запропонувати визначити закономірності між співвідношенням протонів та нейтронів в атомних системах на основі алгоритму пошуку зв'язків між фундаментальними фізичними і математичними константами. У найпростішому випадку такий взаємозв'язок може виявитися як відношення “золотого перерізу” в особливостях протонно-нейтронного складу стабільних нуклідів.

Під час вивчення теми “Атомне ядро. Протонно-нейтронна модель атомного ядра. Нуклони” учням пропонуємо за допомогою програми Microsoft Office Excel 2007 розрахувати співвідношення між кількістю протонів  $Z$ , нейтронів  $N$  та масових чисел  $A$  нуклідів за табличними даними протонно-нейтронного їх складу [8].

$$\begin{aligned} & \text{До цих співвідношень відносяться такі: } \frac{Z}{N}; \frac{N}{Z}; \frac{(Z-N)}{Z}; \\ & \frac{(N-Z)}{N}; \frac{Z}{A}; \frac{N}{A}; \left(\frac{Z}{N}\right)^2; \left(\frac{N}{Z}\right)^2; \left(\frac{Z-N}{Z}\right)^2; \frac{Z^2-N^2}{Z^2}; \frac{Z-N}{A}; \\ & \frac{Z \cdot A}{N^2}; \frac{N \cdot A}{Z^2}; \frac{\sqrt{Z \cdot N}}{A}; \frac{Z}{\sqrt{A}}; \frac{N}{\sqrt{A}}; \frac{\sqrt{A}}{Z}; \frac{\sqrt{A}}{N}; \frac{\sqrt{A}}{(Z-N)}; \frac{\ln A}{Z}; \\ & \frac{\sqrt[3]{A^2}}{Z}; \frac{\sqrt{Z}}{\ln A}; \frac{\sqrt{N}}{\ln A}; \ln \frac{A}{N}; \ln \frac{A}{Z}; \frac{Z}{\sqrt{N}}; \frac{A}{Z \cdot N}; \frac{A}{\sqrt{Z \cdot N}}; \frac{A^2-Z^2}{N^2}; \\ & \frac{A^2-N^2}{Z^2}; e^{Z/A}; e^{N/A}; e^{Z/N}; e^{N/Z}. \end{aligned}$$

За цими співвідношеннями можна знайти закономірності, які відповідають правилу “золотого перерізу”. Якщо визначення закономірностей між співвідношеннями викликають в учнів труднощі, звертаємо увагу на формули  $e^{Z/A}$  та  $e^{N/A}$ , де проявляється правило “золотого перерізу”. Правильність отриманих результатів учні перевіряють за допомогою таблиці 2, яка складена на основі розрахункових даних.

Таблиця 2.

## Співвідношення протонів та нейтронів до масового числа

Нуклід	$e^{Z/A}$	$e^{N/A}$	Нуклід	$e^{Z/A}$	$e^{N/A}$
$^2\text{H}$	1,6487	1,6487	$^{33}\text{S}$	1,6239	1,6739
$^3\text{H}$	1,3956	1,9477	$^{34}\text{S}$	1,6009	1,6979
$^3\text{He}$	1,9477	1,3956	$^{35}\text{S}$	1,5796	1,7209
$^4\text{He}$	1,6487	1,6487	$^{35}\text{Cl}$	1,6253	1,6724
$^6\text{Li}$	1,6487	1,6487	$^{36}\text{Cl}$	1,6036	1,6952
$^7\text{Li}$	1,5351	1,7708	$^{37}\text{Cl}$	1,5832	1,7169
$^7\text{Be}$	1,7708	1,5351	$^{36}\text{Ar}$	1,6487	1,6487
$^8\text{Be}$	1,6487	1,6487	$^{37}\text{Ar}$	1,6266	1,6712
$^9\text{Be}$	1,5596	1,7429	$^{39}\text{Ar}$	1,5865	1,7134
$^{10}\text{Be}$	1,4918	1,8221	$^{40}\text{Ar}$	1,5683	1,7333
$^{10}\text{B}$	1,6487	1,6487	$^{39}\text{K}$	1,8839	1,4429
$^{11}\text{B}$	1,5755	1,7254	$^{42}\text{K}$	1,5721	1,7291
$^{11}\text{C}$	1,7254	1,5755	$^{51}\text{Cr}$	1,6009	1,6979
$^{12}\text{C}$	1,6487	1,6487	$^{55}\text{Mn}$	1,5755	1,7254
$^{13}\text{C}$	1,5865	1,7134	$^{56}\text{Co}$	1,5928	1,7066
$^{14}\text{C}$	1,5351	1,7708	$^{59}\text{Co}$	1,5803	1,7201
$^{13}\text{N}$	1,7134	1,5865	$^{60}\text{Co}$	1,5683	1,7333
$^{14}\text{N}$	1,6487	1,6487	$^{63}\text{Cu}$	1,5846	1,7155
$^{15}\text{N}$	1,5947	1,7046	$^{65}\text{Cu}$	1,5623	1,7399
$^{15}\text{O}$	1,7046	1,5947	$^{65}\text{Zn}$	1,5865	1,7134
$^{16}\text{O}$	1,6487	1,6487	$^{82}\text{Br}$	1,5324	1,7739
$^{17}\text{O}$	1,6009	1,6979	$^{88}\text{Sr}$	1,5401	1,7651
$^{18}\text{O}$	1,5596	1,7429	$^{89}\text{Sr}$	1,5326	1,7736
$^{18}\text{F}$	1,6487	1,6487	$^{90}\text{Sr}$	1,5253	1,7821
$^{19}\text{F}$	1,6059	1,6927	$^{90}\text{Y}$	1,5424	1,7624
$^{20}\text{F}$	1,5683	1,7333	$^{107}\text{Ag}$	1,5515	1,752
$^{20}\text{Ne}$	1,6487	1,6487	$^{127}\text{I}$	1,5179	1,7908
$^{21}\text{Ne}$	1,6099	1,6884	$^{128}\text{I}$	1,513	1,7967
$^{22}\text{Ne}$	1,5755	1,7254	$^{197}\text{Au}$	1,4933	1,8203
$^{22}\text{Na}$	1,6487	1,6487	$^{198}\text{Au}$	1,4903	1,824
$^{23}\text{Na}$	1,6133	1,685	$^{204}\text{Tl}$	1,4874	1,8275
$^{24}\text{Na}$	1,5814	1,7189	$^{206}\text{Pb}$	1,4889	1,8257

<sup>23</sup> Mg	1,685	1,6133	<sup>207</sup> Pb	1,4861	1,8292
<sup>24</sup> Mg	1,6487	1,6487	<sup>208</sup> Pb	1,4832	1,8327
<sup>25</sup> Mg	1,6161	1,682	<sup>209</sup> Bi	1,4875	1,8274
<sup>26</sup> Mg	1,5865	1,7134	<sup>210</sup> Bi	1,4847	1,8308
<sup>27</sup> Mg	1,5596	1,7429	<sup>210</sup> Po	1,4918	1,8221
<sup>26</sup> Al	1,6487	1,6487	<sup>222</sup> Rn	1,4731	1,8452
<sup>27</sup> Al	1,6185	1,6795	<sup>226</sup> Ra	1,4761	1,8416
<sup>28</sup> Al	1,5909	1,7087	<sup>232</sup> Th	1,4739	1,8442
<sup>28</sup> Si	1,6487	1,6487	<sup>233</sup> Th	1,4715	1,8473
<sup>28</sup> Si	1,6205	1,6774	<sup>234</sup> U	1,4817	1,8346
<sup>30</sup> Si	1,5947	1,7046	<sup>235</sup> U	1,4792	1,8377
<sup>31</sup> Si	1,5708	1,7305	<sup>236</sup> U	1,4767	1,8407
<sup>30</sup> P	1,6487	1,6487	<sup>238</sup> U	1,4719	1,8468
<sup>31</sup> P	1,6223	1,6755	<sup>239</sup> U	1,4695	1,8498
<sup>32</sup> P	1,598	1,7011	<sup>238</sup> Pu	1,4843	1,8313
<sup>32</sup> S	1,6487	1,6487	<sup>239</sup> Pu	1,4819	1,8344

Виявивши закономірності, що відповідають правилу “золотого перерізу”, учні повинні розрахувати середнє значення математичної комбінації  $e^{Z/A}$ , що складає 1,5827; а також середнє значення математичної комбінації  $e^{N/A}$ , що становить 1,7222.

Учні наочно переконуються, що справжнє дійсне значення числа “золотого перерізу” міститься між отриманими середніми значеннями. Близькість отриманих результатів для обох комбінацій, можна пояснити тим, що в стабільних ядрах кількість протонів приблизно дорівнює кількості нейтронів.

Аналізуючи отримані числові дані, у цій програмі під керівництвом вчителя учні будують порівняльні графіки функцій прямої “золотого перерізу” та співвідношень  $e^{Z/A}$ ;  $e^{N/A}$  у залежності від числа протонів Z, нейтронів N та масового числа A (Рис.1-6).

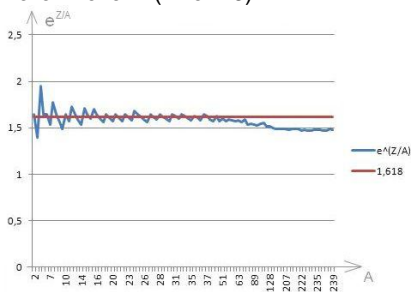


Рис. 1. Порівняльний графік функцій прямого “золотого перерізу” та співвідношення  $e^{Z/A}$  у залежності від масового числа A

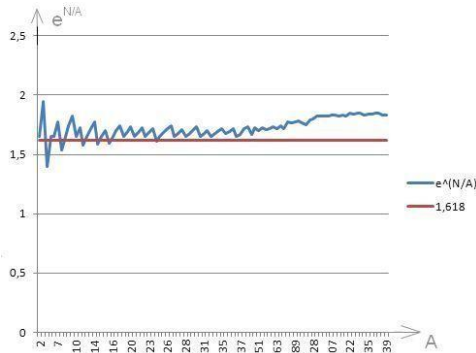


Рис. 2. Порівняльний графік функцій прямого “золотого перерізу” та співвідношення  $e^{N/A}$  у залежності від масового числа  $A$

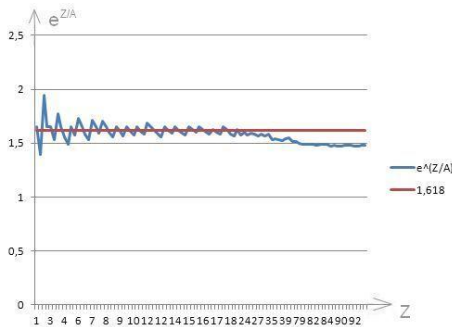


Рис. 3. Порівняльний графік функцій прямого “золотого перерізу” та співвідношення  $e^{Z/A}$  у залежності від числа протонів  $Z$

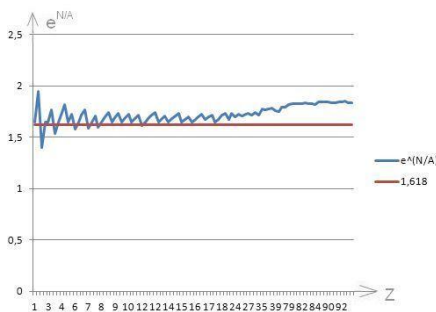


Рис. 4. Порівняльний графік функцій прямого “золотого перерізу” та співвідношення  $e^{N/A}$  у залежності від числа протонів  $Z$



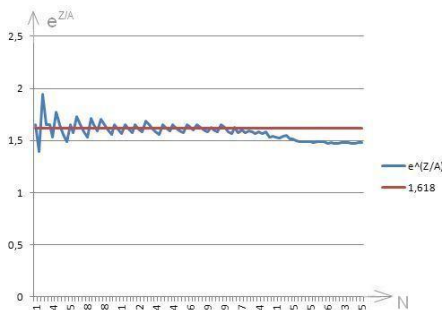


Рис. 5. Порівняльний графік функцій прямого “золотого перерізу” та співвідношення  $e^{Z/A}$  у залежності від числа нейтронів  $N$

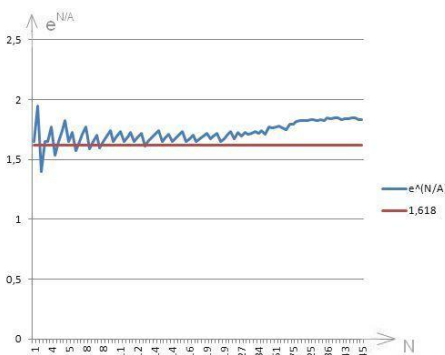


Рис. 6. Порівняльний графік функцій прямого “золотого перерізу” та співвідношення  $e^{N/A}$  у залежності від числа нейтронів  $N$

На основі аналізу графіків учні роблять висновок, що найбільш вдалим співвідношенням є залежність  $e^{Z/A}$ . Винятками є нукліди  ${}^3\text{H}$ ,  ${}^3\text{He}$ ,  ${}^{39}\text{K}$  і всі нукліди, що мають масове число від 40. Також із отриманих даних можна звернути увагу учнів на результат для виразу:  $\frac{A}{\sqrt{Z \cdot N}}$ . Його

значення змінюється в межах значення від 2 до 2,121320344. Це доводить твердження про стабільність рівномірного розподілу протонів  $Z$  та нейтронів  $N$  у співвідношенні масового числа  $A$  у ядрі.

**Висновки.** Запропонований нами алгоритм виявлення закономірностей між протонно-нейтронним складом ядер дозволяє сформулювати в учнів навички аналізу отриманих даних та встановлення закономірностей між фундаментальними фізичними та математичними константами. Наочно виявлений “золотий переріз” у співвідношенні  $e^{Z/A}$  для нукліду  ${}^{27}\text{Al}$  підтверджує взаємозв'язок між фундаментальними математичними константами і розподілом протонів та нейтронів в атомі. Це дозволяє реалізувати міжпредметні зв'язки на уроках фізики.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження полягають у розробці алгоритму пошуків інших закономірностей та співвідношень між фізичними та математичними величинами з інших розділів шкільного курсу фізики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Горобец Б. С. Мировые константы  $\pi$  и  $e$  в основных законах физики и физиологии / Б.С. Горобец // Наука и жизнь. – 2004. – №2. – С. 64 – 69.
2. Спажакин В. А. “Золотое сечение” в физике / В.А. Спажакин, П.В. Короленко, С. Н. Маркова // Учебно-методическая газета “Физика”. – Издательский дом “Первое сентября”. – 2010. – № 13 (908) 1 – 15 07. – С. 3–3.
3. Будний Б. Є. Теоретичні основи формування в учнів системи фундаментальних фізичних понять: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук : спец.13.00.02 “Теорія і методика навчання (фізика)” / Б.Є. Будний. – Київ, 1997. – 51с.
4. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе / А. И. Бугаев. – М. : Просвещение, 1981. – 288 с.
5. Гончаренко С. У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики / С. У. Гончаренко. – К. : Рад. шк., 1990. – 208 с.
6. Ляшенко О. І. Формування фізичного знання в учнів середньої школи : логіко-дидактичні основи / О. І. Ляшенко. – К. : Генеза, 1996. – 128 с.
7. Садовий М. І. Про деякі аспекти формування світогляду І. Є. Тамма / М. І. Садовий, О.М. Трифонова // Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки / ред. В. В. Радул [та ін.]. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – Вип. 97. – С. 20-24.
8. Иродов И.Е. Задачи по общей физике / И. Е. Иродов. – 1-е изд. – М. : Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1979. – 368 с.

**Стаття надійшла до редакції 05.11.2016**

**Н. П. Кравець,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова)

[kravez2015@gmail.com](mailto:kravez2015@gmail.com)

## **КОМПЛЕКСНЕ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ТА ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ ЯК АКТИВНИХ ЧИТАЧІВ**

### **Анотація**

Характеризуються особливості застосування інноваційних технологій навчання на уроках літератури у роботі з розумово відсталими учнями. Доведена доцільність комплексного застосування інноваційних технологій навчання в процесі поетапного вивчення учнями художнього твору з метою формування читацьких умінь у даній категорії школярів.

**Ключові слова:** розумово відсталі учні, урок літератури, художній твір, етапи вивчення твору, інноваційні технології навчання, читацька діяльність.

### **Summary**

Features of innovative teaching technologies on literature lessons in the educational process with mentally retarded pupils are characterised. The expediency of complex use of innovative teaching technologies in the process of stage-by-stage schoolchildren's studying a work of art with the aim of forming their reader abilities is proved.

**Key words:** mentally retarded pupils, literature lesson, work of art, stages of studying a work of art, innovative teaching technologies, reader activity.

**Постановка проблеми.** В умовах розбудови національної системи освіти важливого значення набуває підготовка майбутніх конкурентноспроможних компетентних фахівців для промисловості та сільського господарства.

Допомагають створити умови для засвоєння, систематизації, узагальнення й усвідомлення знань, продуктивної діяльності щодо їх використання інтерактивні методи навчання, які набувають широкої популярності завдяки залученню школярів до постійної творчості, сприяють розвитку та корекції інтелектуальних порушень, насамперед мислення і мовлення. Інтерактивне навчання базується на основі положень особистісно-орієнтованого, технологічного і діяльнісного підходів, висвітлених у роботах І. Беха, І. Зязюна, Є. Ільїна, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, О. Хуторського та ін. Звідси освіта розумово відсталих учнів характеризується посиленням ролі інноваційних технологій навчання, адекватних рівню суспільних знань та відповідних вимогам щодо входження України у світовий освітній простір.

Зважаючи на те, що література у школі для розумово відсталих учнів – навчальний предмет, спрямований на формування у школярів

умінь читацької діяльності, виховання їх як активних читачів з метою подальшої належної соціально-трудової адаптації в суспільстві, ми застосували інноваційні технології навчання на уроках літератури. Скоригувати наявні у розумово відсталих учнів порушення розвитку ми намагалися шляхом комплексного запровадження інноваційних технологій (літературних ігор, засобів додаткової комунікації, діалогових і комп'ютерних технологій), спрямованих на подолання властивих розумово відсталим порушень психофізичного розвитку, виховання їх як активних читачів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Інноваційне навчання передбачає активізацію пізнавальної діяльності школярів, застосування активних форм і методів навчання, серед яких на уроках літератури з метою не лише зацікавлення учнів до предмету, а й для належного опанування навчальним матеріалом, чільне місце належить літературним іграм. Враховуючи рекомендації вчених щодо значення ігор для корекції та розвитку, ми дійшли висновку, що виховати розумово відсталих учнів як активних читачів, скоригувати їхню читацьку діяльність певним чином допоможуть літературні ігри, добираючи й розробляючи які, дотримувалися відповідних принципів. Зокрема принцип корекції вимагає розглядати навчальну літературну гру як засіб корекції психофізичного розвитку. Як дидактичний засіб розвитку психофізичних процесів врахували принцип розвитку. Завдяки діяльності учень як учасник гри вводить у гру та діє в ній, оскільки конкретна діяльність обумовлена роллю, яку виконує кожен учасник гри, що забезпечує принцип діяльності. Принцип поєднання дидактичних та ігрових цілей передбачає постановку перед грою двоєдиної мети: дидактичної (корекція навички читання, уміння аналізувати твір, характеризувати героїв, пояснювати сутність літературознавчих понять) та ігрової (розв'язання завдання, досягнення перемоги). Визначення провідної ролі міжособистісного спілкування як складової комунікативної компетентності, що входить до життєвої, забезпечує принцип комунікації [7, с. 168].

Дослідники по-різному класифікують літературні ігри. Р. Осадчук розділяє дидактичні ігри на операційно-рольові й навчальні (ділові) за рівнем вимог до характеру пізнавальної діяльності учнів: репродуктивні, проблемно-пошукові, творчі, виокремивши у дидактичній грі три етапи: підготовчий, проведення гри, заключний [12]. А. Мельник класифікує ігри за ознаками: мета, характер пізнавальної діяльності, вид діяльності, засоби гри, особливості мовленнєвої діяльності, кількість учасників, підготовка гри, тривалість, засоби керівництва, форма проведення. За метою розділяє на актуалізуючі, формувальні, узагальнювальні, комбіновані, контрольні-корекційні; за характером пізнавальної діяльності: репродуктивні (пропонується зразок виконання гри), пошукові (наявний елемент пошуку), творчі (учасник гри проявляє творчу активність). Виконавські ігри диференціює на ігрові та ігри-драматизації [10]. Корекційне значення ігор для розвитку й корекції порушень у розумово відсталих учнів розглянуто в роботах А. Аксьонової, Л. Вавіної, К. Ардобацької, О. Граборова, Ю. Косенка, Г. Смирнової та ін. На думку

вчених, дидактична цінність ігрового методу в роботі з розумово відсталими учнями полягає в тому, що корекційно-розвиткові й виховні цілі навчання реалізуються не відособлено, а в органічній єдності, у взаємодії. У грі створюються умови для корекції та подолання порушень багатьох психічних функцій, насамперед тих, що забезпечують увагу дитини до навчальної діяльності, виникнення учбової мотивації. Зокрема О. Граборов відносив гру до найбільш точних показників прояву здібностей дитини, її пізнавальних можливостей. На думку вченого, міра відсталості дитини проявляється в іграх, на які вона здатна, оскільки немає жодної здібності, яка б не вправлялася у грі [3].

Учні з типовим розвитком охоплюють досить широке коло спілкування у соціумі, здійснюючи комунікативну діяльність. Розумово відсталі в комунікативній взаємодії часто не спроможні відстоювати власну точку зору, довести її доцільність, захистити власні судження; а судження інших оцінюють залежно від позиції тих, з ким спілкуються. Проявляються недоліки критичності й самокритичності, низький рівень самоконтролю. Негативний досвід міжособистісного спілкування призводить до замкнутості, комунікативної фобії, неспроможності зрозуміти зміст почутого чи прочитаного матеріалу та відтворити й ефективно використати отриману інформацію. Певним чином здолати це допомагають діалогові технології навчання, запроваджені на уроках літератури. Свого часу Є. Голант, характеризуючи методи навчання, запропонував форму навчання, що дістала назву “метод діалогу”. Діалогу читача з текстом приділяли увагу філософи, психологи, педагоги, розглядаючи текст як посередник взаємодії автора і читача та вказуючи на діалогічні властивості тексту. Аналізуючи особливості освітніх технологій, С. Лавлінський вказав на взаємозалежність діалогу читача і мотивації навчальної діяльності, доцільність застосування навчального діалогу на уроці літератури: “Навчальний діалог на уроці літератури долає психологічний розрив між потребою поділитися своїми судженнями про прочитане, яка внутрішньо властива читачам-підліткам, і ситуацією спілкування на уроці, у якій ця потреба може реалізуватися.” [9, с. 242- 243]. Важливими для нашого дослідження є думки Н. Менчинської та М. Матюшкіна, які довели, що ситуація спілкування завершується актом мислення, оскільки запитання учителя стають стимулом для розмірковування, що пробуджує до мислення. Це надзвичайно важливо для розумово відсталих учнів, зважаючи на порушення в них психічних процесів, насамперед мислення. Крім того, діалог забезпечує розвиток внутрішньої культури особистості. Варта уваги думка С. Курганова про те, що діалог – це форма навчання, за якої навчальне завдання ставлять у вигляді невирішених проблем [8, с. 10].

Відомий український вчений у галузі методики навчання української літератури Є. Пасічник значну увагу приділяв бесіді, наголошуючи, що “бесіда відкриває великі можливості для індивідуальної роботи з учнями, виявлення їхніх безпосередніх читацьких реакцій, рівня розуміння ними твору” [13, с. 59].

Не оминули питання діалогу і дефектологи. Аналізуючи особливості мовлення розумово відсталих дітей, відомі вчені-дефектологи К. Аксьонова, М. Гнезділов, Р. Лалаєва, Ж. Шиф вказували, що для

розумово відсталих характерна відсутність потреби в говорінні – мотивації мовлення, яка у них спонтанно не виникає. Їм важко перейти з позиції слухача на позицію мовця, оскільки не виявляють зацікавленості в отриманні інформації. Результати досліджень В. Петрової, В. Василевської, Л. Логвіної та ін. свідчать, що розумово відстали передають зміст почутого чи прочитаного тексту досить спотворено, з пропусками важливих частин, зі значними привнесеннями, часто не розуміючи сутності сприйнятої інформації.

Враховуючи зниження у даній категорії учнів інтересу до читання художньої й науково-пізнавальної літератури, обмеженість світогляду, зниження самостійності й критичності мислення, з метою корекції вказаних порушень ми запровадили діалогове навчання, виділивши завдання, доступні розумово відсталим підліткам та зважаючи на те, що “думка дитини на уроці-діалозі народжується як відповідь іншій людині, Співбесіднику.” [8, с. 111]. Також керувалися думкою Ю. Борєєва про те, що навчальний діалог на уроці літератури долає психологічний розрив між потребою поділитися своїми судженнями про прочитане, яка внутрішньо властива читачам-підліткам, і ситуацією спілкування на уроці, у якій ця потреба може реалізуватися [2].

Водночас застосовували комп'ютерні технології як додатковий набір можливостей корекції відхилень у розвитку школярів, оскільки для розумово відсталих комп'ютер виконує наступні функції: виступає як наочний посібник, як джерело навчальної інформації; дає можливість коригувати притаманні школярам порушення розвитку, розвивати зв'язне мовлення; контролювати хід і правильність виконання завдання та здійснювати самоконтроль виконуваної діяльності; бути засобом діагностики знань школярів (комп'ютерне тестування); формувати естетичні смаки, допомагає сприймати й продукувати інформацію, водночас забезпечуючи реалізацію корекційної, розвиткової, пізнавальної, естетичної, виховної функцій навчального процесу. Як засіб корекційно-розвиткового навчання комп'ютер стимулює пізнавальну активність розумово відсталих учнів, підсилює мотивацію до оволодіння знаннями й уміннями, сприяє індивідуалізації навчальної діяльності та управління нею. Застосування комп'ютерних технологій у роботі з учнями масової школи розглянуто в роботах В. Аванесова, В. Іванова, О. Ісаєвої, О. Ляшенка, Дж. Равена, Н. Талізіної та ін. О. Ісаєва вважає, що застосування комп'ютерів на уроках зарубіжної літератури сприяє розумовому розвитку школярів, оскільки ефективне використання комп'ютерних технологій у процесі вивчення літератури є засобом розвиткового навчання, сприяючи творчій роботі учнів та стимулюючи інтерес до читання літературних творів [4, с. 255].

Використанню комп'ютерних технологій у роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, присвячені роботи О. Качуровської, О. Легкого, С. Миронової, Є. Синьової, І. Федоренка та ін. С. Миронова розглядає застосування комп'ютерів у навчанні дітей з недоліками розвитку інтелектуальної сфери як засіб активізації усіх психічних процесів, особливо операційних компонентів мислення, засіб переходу від наочно-образного рівня мислення до абстрактного [11, с. 43].

Відомо, що розвиток розумово відсталих школярів без достатньої корекційної допомоги суттєво відрізняється від однолітків з типовим розвитком. Наукові досягнення в галузі спеціальної психології й корекційної педагогіки дозволяють забезпечити необхідний рівень психофізичного розвитку даної категорії дітей. Проте у зв'язку з навчанням у спеціальних загальноосвітніх школах для розумово відсталих дітей учнів з діагнозом "помірна розумова відсталість", мовленнєвими порушеннями, зі спектром аутистичних порушень, синдромом Дауна тощо, постала необхідність використання підтримуючої й альтернативної комунікації (Augmentative and Alternative Communication /AAC) – системи терапевтичної й педагогічної допомоги, що надається особам з відсутністю або недорозвитком усного мовлення з метою нормалізації комунікативних можливостей та задоволення потреб у спілкуванні. Основні засоби AAC на уроках літератури – символи, що сприймаються тактильно, графічні символи, технічні засоби комунікації. Як вказує С. Белібова, "вибір альтернативних методів комунікації дітей з множинними порушеннями повинен бути обов'язково індивідуалізованим з врахуванням форми і важкості захворювання, стану інтелекту, віку, індивідуальних особливостей дітей" [1, с. 16]. На нашу думку, основне у використанні AAC на уроках літератури – вдале поєднання альтернативних засобів спілкування зі словом, яке пропонується в усній чи писемній формі. Учні сприймають мовлення усно, а думки висловлюють за допомогою засобів підтримуючої комунікації.

Зважаючи на вище викладене, постала необхідність розглянути питання комплексного застосування інноваційних технологій навчання розумово відсталих учнів на уроках літератури.

**Мета статті:** обґрунтувати доцільність комплексного запровадження інноваційних технологій на уроках літератури у роботі з розумово відсталими учнями з метою корекції притаманних їм психофізичних порушень та виховання їх як активних читачів.

Розпочинаючи експеримент, ми керувалися тезою відомого українського педагога К. Ушинського, висловленою у "Рідному слові" про те, що школа не може дати людині життєвих сил, а може лише відсторонити перешкоди для правильного розвитку цих сил. Зміна занять діє на дитину навіть краще за повний відпочинок. До участі в експерименті задіяли розумово відсталіх учнів 7-9 класів спеціальних шкіл м. Києва та ряду спеціальних шкіл Вінницької, Житомирської, Львівської, Черкаської областей, як безпосередньо проводячи експеримент, так і проінструктувавши учителів. Нас цікавило питання щодо активізації дітей до читання не як до процесу діяльності, а як до процесу пізнання, здобуття інформації та використання її у власному досвіді. Пріоритет інноваційним технологіям надавали з огляду на особливості психофізичного стану учнів та результати аналізу особових справ і спостережень за школярами на уроках літератури. Навчання проходило поступово з огляду на етапи вивчення твору: робота із заголовком (назвою твору), підготовка до аналізу твору, аналіз твору, підсумок, оскільки зважали на те, що в процесі роботи над твором учні повинні зрозуміти, що саме і чому це відбувається, тобто

перейти від зовнішньої (поверхневої) структури тексту до його внутрішньої (глибинної) структури, на що звернуто увагу в роботах відомих психологів: І. Наволіна, Т. Дрідзе, Н. Чепелевої та ін. Щодо розумово відсталих, робота полягала в переході від розуміння *про кого* чи *про що* розповідається до розуміння *що саме розповідається*, до смислу тексту, тобто учням потрібно було навчитися переходити від теми до ідеї, головної думки твору. На кожному уроці намагалися організувати різноманітні види діяльності школярів, насамперед поведінку і працю, що передбачало певну самостійність учнів у побудові своїх дій, у мобілізації власних зусиль на подолання труднощів. Для експерименту використали оповідання М. Чабанівського “Вірний”. На першому (пропедевтичному) уроці знайомили учнів з біографією і творчістю автора. Щоб школярі краще запам’ятали біографію, продемонстрували карту Європи та вказали на ній країни, які у роки війни М. Чабанівський визволяв від фашистської навали. Для уточнення знань про особливості творчості письменника на слайді запропонували спогади П. Загребельного про його творчість, знання рідної природи. Також організували уявне інтерв’ю школярів з письменником: *Коли вперше почали писати твори? Як називається Ваш перший твір? Про кого чи про що він? Водночас використали прийом “відстрочена відгадка”, запропонували учням на початку уроку загадку, відгадку якої було розкрито в ході роботи з твором на наступному уроці: Чому оповідання називається “Вірний?” Яку назву ви можете запропонувати? Відповідь доповніть прикладами.* Актуалізуючи здобуті учнями знання, поглиблюючи інтерес до творчості автора, застосували технологію “пригадай автора”. Дітям з множинними порушеннями розвитку (МНР) запропонували картки, на яких було вказано прізвища різних авторів. Читаючи з екрану монітора завдання, школярі самостійно відповідали на них, наприклад: *1. Він був сином сільського вчителя, закоханого в літературу й рідну землю. Хто це? 2. Письменник обожнював природу, знав секрети природи. Відповідь доповни прикладами з його біографії. 3.” Якби був учителем, у школі відкрив би куточок живої природи”. Кому належать ці слова?*

Знаючи назву твору, враховували, що заголовок завжди спрямовує учня-читача на майбутнє читання, сприяє зосередженню уваги на героях чи персонажах твору, викликає інтерес до читання. Проте розумово відсталі не досить чітко диференціюють сутність понять “твір”, “заголовок”, “назва твору”. Для кращого розуміння сутності вказаних понять і ролі назви у творі, поряд із заголовком та уривком з твору на слайді запропонували графічну схему-модель **назва > твір** з одночасним використанням допоміжних запитань: *1. Про що можна дізнатися у творі, зважаючи на його назву (заголовок)? 2. На що вказує назва: на час дії, місце дії, героя; на предмет, важливий для характеристики героя твору, на тему чи основну думку, виражену в творі?* Школярі з МНР отримали відповідні картки для відповіді.

На етапі сприймання твору обговорювали портрети літературних героїв, початок твору. Розумово відсталі у зв’язку з бідністю словникового запасу, особливо відсутністю експресивної лексики, важко



характеризувати образи героїв. Забування, інертність і косність нервових процесів, невміння переносити здобуті знання у нову ситуацію призводять до того, що учні без належної допомоги не в змозі визначити у творі головних і другорядних героїв, запам'ятати їхні імена. Часто за асоціацією розповідають про героїв з інших творів, доводячи “правильність” власної думки. Щоб виправити недоліки розумової діяльності, застосували елементи дослідницького методу шляхом використання схеми-моделі **твір > герой**, звертаючи увагу на статусно-рольову характеристику героїв для опанування їхньої сутності, індивідуалізації, визначення рольових особливостей: вікових, гендерних, родинно-родових, соціальних. Зокрема разом з учнями досліджували, які ролі виконують герої оповідання та як вони себе у них проявляють. Школярі визначали, який характер і тип людини зобразив письменник, виявляли унікальність героїв, їхню відмінність один від одного чи подібність. Так, семикласники визначали, які ролі поєднують в собі Ігор і Тимко – герої оповідання “Вірний”: *діти, хлопчики, сини, відпочиваючі* (спільні ролі). Ігор – *добрий, жалісливий, любить тварин, щедрий, лагідний, слухняний* а Тимко – *сердитий, хитрий, злий, жадібний, жорстокий, безжалісний* (відмінні ролі). Використана презентація допомогла встановити трансформацію героїв у рамках однієї ролі, на яких етапах розвитку сюжету та під впливом чого це відбувається, до чого призводить. З метою розширення словникового запасу, розуміння сутності характеру хлопчиків, їхніх вчинків і поведінки, вчили описувати образи кожного з них. Для опису образу Ігоря запропонували наступні завдання: *1. Які слова використав письменник для опису образу Ігоря? 2. Як Ігор повіяся з цуциком, отримавши його від Тимка? 3. Доведіть – Ігор добра людина, щедра, жаліслива, слухняна – чи ні?* Характеризуючи образ Тимка, учні виконали ряд завдань: *1. Якими словами письменник описує портрет Тимка? 2. Що можна сказати про поведінку і характер хлопчика? 3. Чому Тимко запросив у Ігоря плату за цуцика? Про що це свідчить? 4. Порівняйте, як Ігор ставився до цуцика, а як – Тимко. 5. Хто з них добрий, милосердний, щедрий, а хто – злий, жорстокий, жадібний? Чому ви так вважаєте?* Водночас на слайді запропонували епітети, за допомогою яких учні визначали ставлення письменника до хлопчиків: *Доведіть, кому автор симпатизує, а кому – ні.*

Розумово відсталі, як і всі діти, люблять фантазувати, жити у світі фантазії. Застосувавши прийом “фантастичне доповнення”, запропонували учням подумати, як можна зобразити Тимка позитивним героєм оповідання. Як допомогу використали різноманітні слайди із зображенням дітей з цуцками, яких вони доглядають: годують, ведуть на прогулянку, бавляться з ними тощо.

Етап підготовки до аналізу твору передбачав завдання, що поєднували в собі аналітичні запитання і запитання евристичного спрямування, які відображали послідовність зображеного, характеристику вчинків героїв, їхні стосунки, поведінку, причинно-наслідкові зв'язки між зображеним. Зважаючи на важливість бесіди, зокрема бесіди евристичного спрямування, для опанування учнями змістом і усвідомлення смислу оповідання “Вірний”, бесіду проводили так, щоб школярі могли відповісти

на запитання: чому?, для чого?, про що дізналися?, чому так сталося? і т. п., водночас звертаючи увагу на розмову між Ігорем і Тимком: 1. *Які слова використав письменник для характеристики героїв?* 2. *Чому Ігор виступив захисником цуцика?* 3. *Чому Тимко не хотів віддавати безкоштовно цуцика?* 4. *Про що це свідчить?* 5. *Як змінилося ставлення батька до прохання сина?* 6. *Доведіть, що Вірний виправдав свою кличку.* Крім того, використали ігри, що відображають хід зображених подій, характеристики вчинків героїв, їхні стосунки, поведінку. Зокрема для уточнення знань учнів запропонували гру “Знайди пару”. Сутність гри: Незнайко переплутав персонажів творів і не може пригадати, яка пара з них є персонажами оповідання “Вірний”: Лев, Осел, Синиця, Вірний, Собака, Миша, Тарзан, Вовк, Ластівка, Шуліка.

Проводячи аналіз твору, застосовували порівняльні таблиці різних описів, створювали порівняльні таблиці героїв, їхнього зовнішнього вигляду, мови, характеру, поведінки. Застосувавши схему-модель **твір > герой > вчинки > позитивні (негативні)**, навчали учнів аналізувати вчинки героїв. Аналізуючи твір, як форму контролю навчальних досягнень школярів використовували тестовий контроль з огляду на те, що розумово відсталі підлітки знайомі з комп’ютером, працюють з ним у школі та вдома. Тести готували з дотриманням дидактичних принципів доступності, доцільності, достатності, наочності, науковості. Тестові завдання пропонували у відкритій або в закритій формі із запитаннями різного рівня складності. Завдання відкритої форми не містили підказок, змушували пригадувати вивчений матеріал, відтворювати його в пам’яті: 1. **Імена головних героїв оповідання М.Чабанівського «Вірний» ... Ігор, Тимко.** 2. **Де відбулася описана в оповіданні подія – у місті чи в селі?... в селі.** 3. **Яку кличку мав кращий цуцик? ... Тарзан.** 4. **Яку кличку придумав Ігор врятованому цуцику? ... Вірний.**

На наступному уроці роботу над текстом оповідання продовжили, організувавши виразне читання й аналіз прочитаного. У процесі бесіди учні розповідали про те, як змінився зовнішній вигляд Вірного після того, як його Ігор викупив у Тимка. Опираючись на текст, школярі доводили, що на початку оповідання – це замучене собача, яке потерпало від свого мучителя Тимка. Але згодом, коли песик попав під нагляд Ігоря, змінився і зовні, і внутрішньо. Відповіді доповнювали читанням уривків з тексту твору. Вказуючи причину змін Вірного, теж зачитали й переказали уривок з оповідання.

Також увагу було звернуто на поведінку хлопчиків та зроблено відповідні висновки. Читаючи ставлення Ігоря до песика, школярі характеризували хлопчика як позитивного героя, добираючи епітети для опису його вчинку. Водночас констатували, що жорстоке ставлення Тимка до Вірного не змінилося, про що свідчив його вчинок з викрадення цуцика після від’їзду Ігоря й намагання знову знущатися з нього.

Зважаючи на важливість бесіди евристичного спрямування у процесі роботи з твором, зокрема бесіди евристичного спрямування, бесіду організували так, щоб учні більш глибоко зрозуміли сутність ідеї твору. Насамперед у процесі бесіди працювали над системою образів: 1.

*Між ким виникає конфлікт? (між Ігорем і Тимком). 2. Які слова використав М. Чабанівський для опису зовнішнього вигляду героїв та характеристики їхньої поведінки? 3. Хто намагався допомогти цуценяті? 4. Який вигляд мав цуцик, коли знаходився у Тимка? 5. Як змінився вигляд цуцика зі зміною господаря? 6. Чому Толик не змінив ставлення до цуцика з від'їздом Ігоря? Про що це свідчить? 7. Що можна сказати про вчинок Ігоря стосовно Вірного? По закінченню бесіди запропонували учням створити усні портрети Ігоря і Тимка. Учні з МПР отримали картки з набором слів, серед яких були слова, необхідні для характеристики обох героїв. Водночас використали технологію “діаграма Вена”. На слайді у спільному для обох кругів секторі було вписано однакові риси героїв, а в кругах – відмінні риси. Клас поділили на дві команди з присвоєнням назви кожній. Учнім пропонували довести доцільність чи не доцільність пропонованих рис героїв і запропонувати власні характеристики. Учителю (експерт) доповнював, узагальнював, оцінював роботу груп, залучаючи школярів до колективного визначення групи-переможця. З метою перевірки ставлення школярів до описаної в оповіданні події застосували прийом “мікрофон”, завдяки якому кожен висловлював власну думку: 1. “Найбільше я хвилювався, коли ...”. 2. “З яким почуттям перегорнуто останню сторінку оповідання?”.*

Аналізуючи оповідання, школярі також вчилися описувати зовнішній вигляд цуцика з метою усвідомлення сутності описаної в оповіданні події, відповідаючи на запитання: 1. *Якими словами описано цуцика, коли він перебував у Тимка?* 2. *Доведіть, що цуценятко було дуже лагідним, покірним.* 3. *Яким став цуцик після того, як про нього почав турбуватися Ігор?* 4. *Чому Ігор став для Вірного “найкращою в світі людиною”?*

Для глибшого розуміння школярами сутності зображеного у творі пропонували скласти план твору та переказати оповідання за складеним планом. Також використали гру “Знайди пару”, запропонувавши на слайді персонажів різних творів. Мета гри: вказати, які персонажі відносяться до оповідання: Осел, Лев, Миша, Вірний, Собаки, Вовк, Тарзан, Синиця. Рольова гра “Виправ помилку” допомагала визначити позитивного героя та розкрити поведінку героїв у ставленні до тварин. До участі у грі задіяли чотири учні. Два з них виконували ролі Ігоря й Тимка, на що вказували таблички з написами імен героїв оповідання. Два других хлопчики мали таблички з написом “Вірний”. Хід гри: учень, який виконує роль Тимка, дуже лагідно поводитьсь з Вірним, гладить його, пропонує молочко в мисочці. Виконуючий роль Ігоря, навпаки, помахує на Вірного лозинкою, сам їсть шматочок хліба, дратвує ним Вірного, але Вірному нічого не дає. Учні-глядачі коментують зображене і вказують на допущену помилку та розповідають, як потрібно правильно виконувати героям ролі.

Глибше зрозуміти зміни, що відбулися з Вірним, та з метою виховання у школярів любові до природи, зокрема до тварин, допоміг прийом “порівняння творів двох мистецтв” – літератури й живопису, реалізували який завдяки вміщеній у підручнику ілюстрації, на якій зображено Вірного та великого вуличного худого пса.

На підсумковому етапі вивчення твору використовували завдання на зіставлення й порівняння сутності зображених подій, явищ, дискусії. Підсумковий етап давав можливість виявити міру засвоєння учнями змістової та смислової сторін твору, сприймання його сюжетної й композиційної єдності, диференціювати зображене, насамперед зображені події, героїв, їхні вчинки. Зокрема прийом “акваріум”, за якого учні працювали в групах, виконуючи запропоноване на слайді завдання, допоміг глибше усвідомити сутність оповідання “Вірний”, послідовність зображених подій: 1. *Знуцання Тимка з цуцика*. 2. *Ігор врятовує цуцика*. 3. *Життя Вірного під опікою Ігоря*. 4. *Відїзд Ігоря*. 5. *Тимко забирає Вірного*. 6. *Повернення Вірного до Ігоря*.

Щоб учні краще зрозуміли сутність зображених у повісті подій, причинно-наслідкові зв'язки, ідею твору, уточнили й закріпили отримані знання, провели дискусію на тему “Два хлопчики-однотітки – два вчинки”. Учасники дискусії розмірковували над тим, чому добро перемогло зло: *Ігор викупив цуцика у Тимка. Торжествує добро. Чи погоджується ви з такою думкою? Хто уособлює добро?* Також застосували прийом “ланцюжок думок”. Учні намагалися розмірковувати над тим, що на їхню думку означає *“Робити добро – це ...”*.

З огляду на стан психофізичного розвитку школярів та його вплив на опанування ними читацькими вміннями, виділили критерії оволодіння читацькими вміннями даною категорією дітей: За основу взяли наступні показники: розуміння прочитаного (осмисленість), адекватна інтерпретація сприйнятого матеріалу, вміння сприймати допомогу. Це дало змогу визначити чотири рівні володіння читацькими вміннями. Перший рівень – початковий (пасивний) – передбачав роботу школярів під прямим керівництвом учителя. Другий рівень – середній (репродуктивний) – полягав у виконанні розумових дій учнями за подібністю та з опорою на наочність у аналогічній навчальній ситуації, чим забезпечується формування ситуативного мислення. На третьому рівні – достатньому (репродуктивно-продуктивному) учні виконували завдання за інструкцією, без прямої допомоги учителя та певної опори. Четвертий рівень – високий (продуктивний) – передбачав самостійну працю школярів та самостійний контроль власної читацької діяльності. До високого рівня віднесли 23% респондентів, чого не спостерігали на констатувальному етапі дослідження; на достатньому рівні виконували завдання 51%; до другого рівня увійшло 19% учнів; на початковому рівні залишилося 7% респондентів, яким навчання дається важко завдяки наявності, крім розумової відсталості, супутніх порушень розвитку.

Варто зазначити, що усім респондентам важко приходилося, коли доводилося думати, відтворювати описані події, які недостатньо чітко, або взагалі не зафіксувалися в пам'яті. Проте більшість учнів за умови надання допомоги завдання виконували правильно, що свідчило про збережені потенційні можливості, здатність до засвоєння читацьких знань та умінь.

По закінченню експерименту визначили рівень мотивації учнів до читання художньої літератури. Рівень мотивації учнів до читання літератури визначали за індексом задоволеності (формулу запропонувала

Н.В. Кузьміна, 1980). Використали три блоки запитань: I. Навіщо ти вивчаєш літературу? II. Чи цікаво тобі на уроці літератури? III. Твоє ставлення до предмету, який вивчаєш? Подаємо результати виконання учнями трьох блоків завдань. По першому блоку індекс задоволеності становив 0,79, по другому – 0,75, по третьому – 0,78. Показник мотивації обчислювали за формулою:

$$\bar{x} = \frac{\sum x(1) + \sum x(2) + \sum(3)}{N}$$
$$\bar{x} = \frac{0,79 + 0,76 + 0,78}{3} = 0,78$$

Отже, мотивація учнів до читання художньої літератури після проведення комплексного інноваційного навчання становить 0,78.

**Висновки.** Аналіз отриманих результатів свідчить про позитивні зміни в знаннях та уміннях учнів. Продуковані ними висловлювання аналізувалися з позиції відображення в них основних умінь зв'язного мовлення, а саме: уміння підпорядковувати власне висловлювання темі або основній думці, будувати висловлювання за поданою структурою, виправляти й удосконалювати його. Відрадно, що учні з вищим рівнем розвитку пізнавальних можливостей навчилися визначати тему твору; основну думку визначили 63%. Школярі з нижчим рівнем розвитку пізнавальних можливостей активно використовували надану допомогу при визначенні основної думки твору та переказу його змісту, що свідчило про наявні потенційні можливості. Оволодівши читацькими уміннями, учні навчилися відтворювати прочитане – переказувати твір або його частини за поданим планом, визначати складові частини тексту й встановлювати часові зв'язки між ними, складати план прочитаного твору, використовуючи незначну допомогу учителя; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між зображеними подіями та адекватно їх оцінювати, використовуючи зміст тексту; опанували уміння складати характеристику образів головних героїв та адекватно оцінювати їхні вчинки, поведінку, риси характеру; аналізуючи зображені події, вчинки героїв, висловлювали власну думку щодо прочитаного.

Інноваційні технології навчання допомагають вводити учнів у глибину твору, краще зрозуміти сутність зображених подій, вчинків, явищ. Завдяки ІТН розумово відсталі школярі оволодівають уміннями читацької діяльності, у них формується позитивна мотивація до читання художньої літератури, яка переходить в інтерес, завдяки чому учні поступово стають читацько-компетентними активними читачами.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Подальша робота буде спрямована на визначення особливостей комплексного застосування інноваційних технологій у процесі роботи розумово відсталих учнів з ліричними творами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белибова С.Г. Альтернативные систем обучения детей с множественными нарушениями развития /С.Г. Белибова: Матеріали ІХ Східно- та Центральноєвропейської Регіональної конференції з проблем альтернативної та допоміжної комунікації "Комунікація для всіх" /за ред. В.М. Сильнова, М. К. Шеремет. – К. : ДІА, 2013. – С. 12-17.

2. Бореев Ю.Б. Эстетика. Теория литературы. Энциклопедический словарь терминов / Ю. Б. Бореев. – М. : АСТ, Астраль, 2003. – 575 с.
3. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике / А. Н. Граборов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 196 с.
4. Ісаєва О. О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури / О. О. Ісаєва: монографія. – К., 2003. – 379 с.
5. Кравець Н.П. Використання комп'ютерних технологій у процесі роботи розумово відсталих школярів із творами художньої літератури / Н. П. Кравець // Особлива дитина: навчання і виховання. – 2014. – №1(69). – С. 28-37.
6. Кравець Н. П. Діалогові технології на уроках літератури та виховання розумово відсталих учнів як активних читачів / Н. П. Кравець //Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: матеріали Всеукраїнської Інтернет-конференції 28 жовтня 2015 року // FOLIA COMENIANA – Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського. – Умань : ФОП Жовтий, 2015. – 218 с. – С. 117-121.
7. Кравець Н. П. Літературні ігри і виховання розумово відсталих учнів як активних читачів / Н. П. Кравець // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Вип.V. В 2-х т., т.І. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2006, 2015. – 348 с. – С. 155-173.
8. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: книга для учителя / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 128 с.
9. Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие для студентов-филологов / С. П. Лавлинский. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 384 с.
10. Мельник А. О. Літературний розвиток учнів 5-7 класів у процесі навчально-ігрової діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія і методика навчання зарубіжної літератури / Анжела Олегівна Мельник. – К., 2006. – 259 с.
11. Миронова С. П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту / С. П. Миронова // Дефектологія, 2003. – №3. – С. 41-44.
12. Осадчук Р. І. Дитячі ігри в навчальному процесі / Р.І. Осадчук // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С.102-110.
13. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Є. А. Пасічник. – К. : Рад. школа, 1989. – 313 с.

**Стаття надійшла до редакції 17.09.2016**

**С. А. Полетило,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки)

[spolet@bigmir.net](mailto:spolet@bigmir.net)

## **ВИКОРИСТАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ФІЗИЧНИХ ФАКТІВ В УМОВАХ УРОКУ**

### **Анотація**

Характеризуються експерименти, які дають змогу проникнути в сутність фізичних фактів з допомогою дослідницької діяльності вчителя та учнів на уроці. Наведені експерименти дозволяють організувати на уроці фізики таку діяльність, при якій учні стають дослідниками.

**Ключові слова:** фізичний експеримент, дослідження фізичних фактів, урок фізики.

### **Summary**

The series of experiments which allows deeply penetrating you into the nature of any physical phenomena through both the teachers 'and students' research activities are characterized.

**Key words:** physics experiment, investigation of physical evidence, physics lesson.

**Постановка проблеми.** Формування міцних знань з фізики потребує не тільки експериментів, які підтверджують певні фізичні факти, а й забезпечують основи організаційної діяльності майбутнього вченого-експериментатора. У чинних підручниках відповідних завдань, недостатньо для становлення майбутнього дослідника. Нами пропонуються окремі експерименти, які дають змогу глибоко дослідити певні фізичні явища за рахунок проведення досліджень в умовах уроку.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема використання експериментів для дослідження певних фізичних фактів в умовах уроку не є новою. Її піднімали такі науковці як С. Величко, Є. Коршак, О. Мартинюк, П. Михайлик, В. Муляр, В. Нижник, Є. Перепелиця, В. Савченко, А. Роголя, В. Тищук та інші. Разом з тим, проблема досліджень фізичних явищ здійснювалась згаданими науковцями по-різному, з найрізноманітнішим обладнанням і торкалась окремих явищ.

**Мета статті.** Автором поставлено за мету запропонувати низку нових фізичних експериментів (не описаних у методичній літературі), які дають змогу глибоко проникнути в сутність фізичних явищ з допомогою дослідницької діяльності вчителя та учнів.

**Текст.** Серед пропонованих нами експериментів для дослідження суті фізичних явищ виділяємо такі.

#### **1. Дослідження електростатичного поля.**

Для проведення демонстраційного експерименту використовуємо електрофорну машину (або перетворювач високовольтний "Розряд – 1"), два електрометри, на верхніх кінцях яких закріплено пустотілі кулі

однакового розміру. Крім цього, на ізолюючому штативі кріпимо металевий стержень із вістрям (із комплекту електрометрів). На металевий стержень зверху насаджуюмо колесо Франкліна (експеримент класичний, описаний у багатьох джерелах [1, с.33; 2, с.167; 3, с.193; 4, с.167] ).

Загострене вістря з'єднуємо ізольованим провідником (доцільно, коли на його кінцях є затискачі типу "крокодил") із кондуктором електрофорної машини (або одним із борнів прискорювача високовольтного "Розряд – 1"). Колесо Франкліна починає обертатися: найбільша густина зарядів створюється на його вістрях; реакція "вітру", який створюється поблизу вістрів, примушує колесо обертатись у бік, протилежний до напрямку вістрів.

На відстані 60 та 90 сантиметрів від колеса Франкліна розміщуємо два електрометри (вони ні з чим не з'єднані). Їх стрілки відхиляються на різні кути. Більший кут відхилення в того електрометра, який ближче до колеса Франкліна. Експеримент дає підстави стверджувати, що із віддаленням від заряду електричний потенціал зменшується (аналогічно напруженість електростатичного поля).

Подібний висновок можна отримати і тоді, коли обидва електрометри знаходяться не на одній прямій з колесом Франкліна. Крім того, якщо один з електрометрів рухати по колу, в центрі якого є колесо Франкліна, то покази електрометра не змінюються: коло переміщення належить деякій лінії, яка належить еквіпотенціальній поверхні.

Отже, запропонований експеримент дає змогу учням зрозуміти, що із віддаленням від заряду напруженість електричного поля і потенціал зменшуються; на однаковій відстані від заряду згадані величини є однакові.

Ідея, закладена в основі пропонованого експерименту, дає змогу організувати на уроці фізики розв'язування експериментальних задач типу:

1. Порівняйте потенціали точок А і В з допомогою пропонованої вище установки (на шкалу кожного з електрометрів можна наклеїти більш деталізовану шкалу). Перевірте теоретично правильність зробленого висновку.

2. Точка А знаходиться на відстані 70 см від центру колеса Франкліна. Знайдіть експериментально інші точки, які мають такий самий потенціал.

#### *2. Простий спосіб визначення універсальної газової сталої*

Вивчення думок учителів-практиків до поняття "універсальна газова стала" дало змогу стверджувати, що їх підходи до введення суттєво відрізняються. Більшість опитаних обмежується тим, що універсальна газова стала є добуток числа Авогадро  $N_A = 6,022 \cdot 10^{23}$  моль<sup>-1</sup> і сталої Больцмана  $k = 10^{-23}$  Дж/кг, тому  $R = 8,31$  Дж/моль · К.

Частина опитаних все ж пропонує учням фізичний зміст цієї константи, виходячи з того, що універсальна газова стала R чисельно рівна роботі, яку виконує 1 моль будь-якого ідеального газу, розширюючись при підвищенні його температури на 1 К в ізобарному процесі. При цьому вони посилаються на відповідний вираз роботи ідеального газу при ізобарному процесі:

$$A = \frac{m}{M} R (T_2 - T_1).$$

Практично всі опитані не виконують жодних експериментів, які б дали змогу "проникнути" у фізичну суть універсальної газової сталої. Лише окремі



вбачають можливість експериментального підходу на заняттях фізичного практикуму, спираючись на класичний метод вимірювання універсальної газової сталої методом відкачування, описаному в літературі [5].

Нагадаємо, що традиційно для визначення  $R$  використовується насос Косовського, манометр рідинний, колба (з якої відкачують повітря), гумові трубки, терези (як правило, аналітичні). Відкачавши повітря з колби за кілька обертів насоса, закривають кран, зважують колбу. Для цього стану записують рівняння Менделєєва-Клапейрона:

$$P_1 \cdot V = \frac{m_1}{M} RT.$$

Після зважування відкривають кран для повільного входу повітря і ще раз зважують. Знову записують рівняння Менделєєва-Клапейрона:

$$P_2 \cdot V = \frac{m_2}{M} RT.$$

Знаходять різницю мас:

$$\Delta m = m_2 - m_1 = \frac{MV(P_1 - P_2)}{RT},$$

звідки шукають універсальну газову сталу:

$$R = \frac{MV(P_1 - P_2)}{\Delta m T}.$$

Цей підхід був покладений нами в основу експериментального визначення універсальної газової сталої. Для вирішення поставленого завдання використовували побутовий пристрій для вимірювання артеріального тиску (механічний тонометр анероїдного типу). Механічний тонометр, який є практично в кожній сім'ї, складається з манометра, з'єднаного з манжетю та гумовою грушею (на якій закріплено клапан), або її називають гумовим нагнітачем. Резервуар манжети однією трубкою з'єднаний з грушею, а другою трубкою – з манометром. Крім механічного тонометра, використовується масивна відливна посудина (місткістю 3 літри).

Виконання експерименту здійснюється в такій послідовності:

1) гиря масою 150-200 г приєднується дротиною до надувної манжети і поміщається у відливну посудину (гиря в подальшому не дає змоги манжеті спливати);

2) манжета з прикріпленою гирею заливається водою, доки вода не виливається з посудини. Здійснюється 4 – 6 натискань на грушу, а витіснена розширенням манжети вода збирається в мензурку. Манометром фіксується тиск повітря в манжеті  $P_1$ , а за зібраною водою – об'єм цього повітря  $V_1$ ;

3) знову здійснюється 5 – 6 натискань на грушу, вимірюється тиск  $P_2$ , а за додатково витісненою у мензурку водою – об'єм  $V_2$ ;

4) для кожного з двох станів записується рівняння Менделєєва-Клапейрона:  $P_1 \cdot V_1 = \frac{m_1}{M} RT$  та  $P_2 \cdot V_2 = \frac{m_2}{M} RT$ . Із наведених рівнянь,

відповідно:

$$m_1 = \frac{MP_1V_1}{RT} \text{ та } m_2 = \frac{MP_2V_2}{RT}.$$

$$\text{Аналогічно: } \Delta m = m_2 - m_1 = \frac{MPV_1 - MP_2V_2}{RT}.$$

$$\text{Далі: } R = \frac{M(P_1V_1 - P_2V_2)}{\rho(V_2 - V_1)T}.$$

У виразі  $\rho$  – густина повітря;  $M$  – молярна маса повітря.

Зауважимо, що масу закачаного повітря можна було б знаходити методом зважування. Для цього потрібно було б зважити весь тонометр (манометр, манжет, грушу та з'єднувальні трубки) до "занурення", якщо змінювати тиск від  $P_1 = 100$  мм.рт.ст. до  $P_2 = 200$  мм.рт.ст. (як приклад). Зважування манжети після її виймання з води привело б до великої похибки, адже манжета набирає на себе значний об'єм води, трубки були занурені частково.

### 3. Перевірка закону Бойля–Маріотта.

Манжета з прикріпленою гирею поміщається у відливну посудину (як у попередньому експерименті). Гумовою грушею нагнітається повітря до деякого тиску  $P_1$ , об'єм витісненої води вимірюється з допомогою мензурки –  $V_1$ . Продовжується нагнітання повітря до тиску  $P_2$ , об'єм витісненої води  $V_2$  знаходиться як сума об'єму  $V_1$  та об'єму води, витісненої після другого закачування повітря. Перевіряється рівність добутків:

$$P_1 \cdot V_1 = P_2 \cdot V_2.$$

Аналогічний експеримент можна проводити, заливаючи манжету водою іншої температури. У кожному випадку вдається переконатись у справедливості ізотермічного закону.

**Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Запропоновано ряд експериментів, які дають змогу глибоко проникнути в сутність фізичних явищ з допомогою дослідницької діяльності вчителя та учнів. У подальшому вбачаємо широкі можливості використання на уроках фізики таких експериментів, які ставлять учня на місце дослідника-експериментатора. Для цієї мети вбачаємо використання простого, доступного і звичного (у побуті) устаткування.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Фізичний експеримент у середній школі. Т.3. Електрика і магнетизм / [Бондаровський М.М., Масловський В.І., Миргородський Б.Ю., Шабаль В.К.]. – К. : Рад.школа, 1966. – 476 с.
2. Марголис А.А. Практикум по школьному физическому эксперименту : учеб.пособ. для студентов физ.-мат.фак.лед.ин-тов / А. А. Марголис, Н. Е. Парфентьева, Л. А. Иванова.– 3-е изд., перераб. и допол. – М. : Просвещение, 1977. – 304 с.
3. Демонстрационный эксперимент по физике в средней школе. Ч.1. Механика, молекулярная физика, основы электродинамики / [Буров В. А., Зворыкин В.С., Кузьмин А. П. и др.]; под ред. А. А. Покровского. – [3-е изд.]. – М. : Просвещение, 1978. – 351 с.
4. Калапуша Л.Р. Основи методики і техніки навчального фізичного експерименту: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Л.Р. Калапуша, В.П. Муляр. – Луцьк. – РВВ "Вежа". – 2009. – 428 с.
5. Чепуренко В. Г. Лабораторні роботи з фізики у 8 – 10 класах : посібник для вчителів / Чепуренко В. Г., Нижник В. Г., Гайдучок Г. М. – К. : Рад.школа, 1976. – 247 с.

**Стаття надійшла до редакції 05.10.2016**

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК [371.134:811(07)] “199”

**В. В. Безлюдна,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)

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

### **МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ КІНЦЯ ХХ СТОЛІТТЯ**

#### **Анотація**

У статті здійснено аналіз програм та навчальних планів кінця ХХ століття, які сприяли модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України. З'ясовано, що в аналізований період в умовах кардинальних суспільних перетворень англійська мова стала однією із найбільш поширених світових мов й отримала пріоритет у вітчизняній освітній системі. Доведено, що розвиток професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов спрямовувався на розвантаження студентів від обов'язкових занять, посилення самостійної роботи студентів і підвищення ролі спеціальної фахової підготовки.

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов, іноземна мова, англійська мова, програма.

#### **Summary**

The article deals with the problem of teachers training in the first years of Ukraine independence. The author of the article analyzes the programs and curricula of the late twentieth century, which contributed to the modernization of future foreign languages teachers training in higher educational institutions of Ukraine.

**Key words:** future teachers training, foreign language, program, foreign language education, English.

**Постановка проблеми.** Після розпаду СРСР і становлення України як суверенної держави гостро постало питання підготовки фахівців для українських шкіл. Головною метою перебудови вищої педагогічної школи стало формування особистості вчителя з високою культурою, соціальною відповідальністю, прагненням до творчості. Демократизації, гуманізації та гуманітаризації освіти, її варіативності і альтернативності, в центрі якої знаходився майбутній фахівець, сприяли значні економічні, соціокультурні, ментальні перетворення, в ході яких актуалізувався пошук шляхів і способів організації освітнього процесу, а разом з ним модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, характер якої детермінував необхідність вирішувати різноманітні й різнопланові завдання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих навчальних закладах України на різних етапах її розвитку досліджували вітчизняні науковці:

Ю. Гончарук, О. Коваленко, О. Мисечко, О. Околович, І. Соколова, О. Троценко та ін. Проте означені напрацювання дослідників частково торкаються професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України кінця ХХ століття.

**Мета** дослідження полягає в аналізі програм та навчальних планів кінця ХХ століття, які дозволяють простежити процес професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України.

**Виклад основного матеріалу.** З огляду на розширення інтеграційних процесів у світовому економічному й культурному просторі керівництво країни особливу увагу почало приділяти проблемі якісного викладання англійської мови в середній та вищій школі. В умовах кардинальних суспільних перетворень англійська мова як одна з найбільш поширених світових мов отримала пріоритет (нарівні з українською) у вітчизняній освітній системі.

У перші роки після здобуття Україною незалежності дуже складно відбувався процес переходу факультетів іноземних мов на нові навчальні плани. Хоч ще зберігалася попередня структура системи освіти, зміст навчальних планів і програм поступово оновлювався. Єдиної програми для підготовки вчителя також не було, існували лише окремі аспекти такої підготовки, вищим закладам дозволялось самостійно визначати засоби та умови організації педагогічного процесу.

За результатами розвідок маємо констатувати, що перші спроби модернізувати професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов за новими програмами були здійснені у кінці 90-х рр. минулого століття. За підтримки МНО України та Британської Ради було розроблено ряд Програм та освітніх документів, що визначили стратегічні завдання та напрями розвитку іншомовної освіти на тривалу перспективу, покликаних сприяти різнобічному розвитку професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, а особливо англійської, формувати навички самоосвіти і самореалізації.

Тож усвідомлюючи всю значущість вивчення іноземних мов у вищій школі, зокрема англійської мови, Міністерство освіти України і Британської Ради сприяли розробці викладачами трьох вищих навчальних закладів (Київський лінгвістичний університет, Харківський державний педагогічний університет та Горлівський державний педагогічний університет) Проєкту Програми з англійської мови для університетів, інститутів і факультетів іноземних мов (чотирирічний курс навчання) (1999) [2]. У 2000 році Програма отримала позитивний відгук і була рекомендована до запровадження в системі педагогічної освіти України зі спеціальності “Вчитель іноземної мови та літератури”.

Необхідно зазначити, що розроблена Програма реалізувала новий концептуальний підхід до навчання майбутніх учителів іноземних мов у вищій школі. Він відображався в принципах програми, які передбачали врахування професійних потреб учителів і потреб суспільства. Програма забезпечувала також особистісний та інтелектуальний розвиток студентів факультетів іноземних мов і сприяла формуванню в них спеціальних умінь

самостійно здійснювати подальший професійний розвиток шляхом рефлексії.

Основними цілями програми виступали: практична, когнітивна, афективна, освітня, професійна та виховна. *Практична мета* полягала у формуванні в студентів навичок та вмінь вільного володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, формування лінгвістичної, комунікативної та лінгвокраїзнавчої компетенцій; *когнітивна мета* сприяла формуванню вмінь, необхідних для здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів; *афективна* розвивала позитивне відношення студентів до вивчення англійської мови і культур англійськомовних країн; *освітня мета* розвивала самооцінку студентів, розширювала їх філологічний світогляд і навчальний досвід, який вони зможуть використовувати в подальшій професійній діяльності; *професійна* сприяла формуванню викладацького досвіду студентів шляхом їх спостережень та аналізу методичних прийомів і засобів, що використовувалися на заняттях з практики англійської мови; *виховна* – розвивала гуманістичний та загальнокультурний світогляд студентів, що використовувався на заняттях з практики англійської мови.

Примітним є те, що відповідно до вимог програми студенти повинні володіти мовними знаннями, навичками та вміннями мовлення на рівні Proficient User – рівень достатньо досвідченого користувача C1 (згідно з рекомендаціями (РЄ). Цей рівень визнаний фахівцями освіти достатнім для здійснення професійної діяльності в педагогічній сфері. Уперше до основної частини Програми внесені такі розділи: зміст соціокультурної компетенції студентів, методика реалізації Програми в практиці навчання, об'єкти і способи контролю та оцінки рівня володіння студентами англійською мовою. Зокрема, в Програмі подавався перелік комунікативних функцій, загальних понять, фонетичний, лексичний та граматичний мінімуми, таксономія мовленнєвих умінь, наводяться зразки комунікативних завдань для розвитку мовленнєвої і соціокультурної компетенцій та зразки тестових завдань з різних видів мовленнєвої діяльності [5, с. 64].

Входження України у світове співтовариство на зламі тисячоліть детермінувало вивчення англійської мови як основної дисципліни у вищому закладі, що потребувало вдосконалення чинної програми з англійської мови. У зв'язку з цим колектив авторів під керівництвом С. Ніколаєвої уклали нову Програму з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) (2001) [3].

Треба зазначити, що оновлення і вдосконалення відбувалося у відповідності до політики МОН України, пріоритетом якої була підготовка висококваліфікованих учителів англійської мови [4, с.63–72].

Запропонована Програма була інноваційною з огляду на такі чинники:

- Це перша Типова програма з англійської мови, розроблена з урахуванням принципів гуманізації та демократизації освіти на основі концепції полікультурності/діалогу культур, що є важливим складником підготовки вчителя іноземних мов.

- Програма базувалася на новітніх теоретичних здобутках і

практичному досвіді в галузі укладання програм та курсів навчання іноземних мов.

- Документ укладено у відповідності до рекомендацій РЄ щодо вивчення і викладання сучасних мов та оцінювання рівнів володіння ними.

- У Програмі підкреслювалася необхідність поступового перенесення головної уваги з формування мовленнєвих навичок на розвиток мовленнєвих умінь (на першому та другому курсах).

- Програма зорієнтована на практичне вживання мови та формування мовленнєвих навичок і вмінь.

- У програмі приділено особливу увагу соціокультурному компоненту навчання іноземної мови, наявному в матеріалі усіх п'яти курсів.

- Теми соціокультурної спрямованості входять до чотирьох тематичних блоків, а саме: “Життя людини”, “Гуманітарні проблеми”, “Україна та англомовний світ”, “Професійні проблеми”.

- Програма містила три основні взаємопов'язані компоненти: зміст навчання, методика навчання та система контролю.

- Документ мав практичну спрямованість, оскільки в ньому докладно і доступно описана система контролю навичок і вмінь студентів, подаються зразки завдань для їх формування, наводяться списки основних умінь з чотирьох видів мовленнєвої діяльності для окремих курсів, а також списки навчальних і професійних умінь майбутніх учителів англійської мови.

Програма базувалася на принципах релевантності, активності, розвитку особистості, професійного вдосконалення, інтегративності, які реалізовувалися у взаємозв'язку з практичною, когнітивною, афективною, освітньою, професійною та виховною. Складовою програми був розділ, присвячений основам відбору змісту навчання майбутніх учителів англійської мови: загальна мета програми полягала у формуванні комунікативних англомовних умінь студентів для застосування їх у вирішенні професійних завдань та повсякденному житті; розвиток умінь писемної комунікації набуває особливого значення з першого року навчання тощо.

Зміст Програми на I-IV курсах організовано за блоками, які розподілялися: “Людина”, “Сучасне життя”, “Англомовний світ та Україна”, “Професійно педагогічна діяльність”. Зміст V року навчання організовано за тематичними полями, у межах яких визначаються загальні напрями *проектної роботи* згідно з соціокультурною та професійною проблематикою.

Оскільки мова і культура тісно пов'язані у процесі навчання іноземної мови у вищій школі, автори програми значну увагу приділили соціокультурному компоненту, який був складником як змісту навчання, так і навчального контексту (рис. 1).

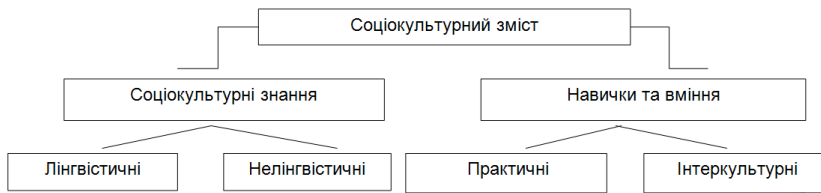


Рис. 1. Структура соціокультурного компонента

Закцентуємо увагу на тому, що невід’ємними складниками програми були навчальна та професійно-педагогічна компетенції, формування яких розглядається за роками, методика викладання практичного курсу англійської мови, принципи викладання основних частин курсу та система контролю (поточний та підсумковий). Система контролю включала вступний тест і п’ять підсумкових тестів за кожний рік, які повинні бути градуйовані відповідно до рівнів володіння студентами іноземною мовою по завершенню кожного року навчання. Ці рівні співвідносяться з рівнями B2, C1, C2 за шкалою, розробленою РЄ.

Тест включав п’ять частин: аудіювання, говоріння, читання, володіння мовним матеріалом і письмо.

Як уже згадувалося раніше, на завершальному етапі навчання (Vкурс) здійснювався контроль та оцінювання проєктів, під час якого враховувалася якість професійної підготовки, презентації та мовної підготовки.

На нашу думку, ця програма відображала всі нові соціальні й професійні вимоги та потреби освітньої галузі до підготовки майбутнього вчителя англійської мови.

Розглянувши зміст програм, за якими здійснювалася професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов, вважаємо за необхідне проаналізувати навчальні плани кінця 90-х-початку ХХ століття, що допоможе відстежити тогочасний процес підготовки фахівців означеного профілю.

Як свідчить аналіз архівних та наукових джерел, підготовка майбутніх учителів іноземних мов на початку 90-х рр. ХХ століття здійснювалася як на денному відділенні, так і на заочному. Більшість студентів обирали денну форму навчання за такими спеціальностями: “Англійська та німецька мови” (на I курсі навчалося 778 чол.), “Російська мова, література та іноземна мова” (на I курсі навчалося 586 чол.) та “Українська мова, література та іноземна мова” [1, арк. 3]. Студенти-заочники могли вивчати лише одну іноземну мову, обираючи спеціальність “Англійська мова”, “Французька” та “Німецька мова” [1, арк. 19].

Аналіз навчальних планів за 1992-2004 рр. свідчить, що підготовку майбутніх учителів іноземних мов забезпечували як факультети іноземних мов, так і факультети початкової, дошкільної освіти, філологічні факультети тощо. У ці роки майбутніх фахівців готували за такими спеціальностями: “Українська мова і література та англійська мова” – № спеціальності 02.19.00,

“Українська мова і література та англійська мова” – № 7.03.05.7.03.05.02, “Початкове навчання та англійська мова” – 7.01.01.04, “Педагогіка і методика середньої освіти. Англійська мова і література та українська мова і література” – № 7.010100, “Педагогіка і методика середньої освіти. Англійська мова і література та німецька мова і література” – № 7.010103, “Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (англійська, французька)” – № 7.010103, “Педагогіка і методика середньої освіти. Англійська мова і література та німецька мова і література”.

В означений період на факультетах іноземних мов поступово розширювалися кваліфікації, за яким готували майбутніх учителів іноземних мов: “Учитель іноземних мов” (із зазначеними мовами: англійська, французька, німецька); “Вчитель англійської і французької мов та зарубіжної літератури основної та старшої школи”, “Вчитель англійської і німецької мов та зарубіжної літератури основної та старшої школи” в той час як студенти, які навчаються на інших факультетах, здобувають кваліфікацію вчителя із правом викладання лише англійської мови. Отже, найбільш затребуваними спеціальностями були ті, до складу яких входили, перш за все, англійська мова, німецька або французька. Іспанська мова вивчалися лише факультативно – 140 год.

Нами з’ясовано, що типові навчальні плани підготовки майбутніх учителів іноземних мов включали набір обов’язкових дисциплін, додаткові дисципліни та варіанти елективних спецкурсів і спецсеминарів на вибір, які давали можливість студентів вдосконалювати себе для подальшої роботи вчителем іноземних мов у школах України.

Структурний аналіз цих програм за циклами: соціально-гуманітарних, психолого-педагогічних і спеціальних (з 1996 – фахових) дисциплін продемонстрував тенденцію до збільшення годин навантаження на дисципліни усіх циклів.

Так, якщо у 1992/93 н.р. на соціально-гуманітарні дисципліни відводилося 620 год., психолого-педагогічні – 240 год., спеціальні – 806 год., то у 1997/98 н. р. соціально-гуманітарні дисципліни – 1780 год. (збільшилися на 1160 год.), психолого-педагогічні – 548 год. (збільшилися на 308 год.). Суттєве збільшення годин спостерігається у спеціальних/фахових дисциплінах – 6511 год. Прикметним є те, що зміст цього циклу практично не змінився, за винятком уведеної дисципліни “Шкільний курс англійської/французької мови та методики її викладання” за спеціальністю “Педагогіка і методика середньої освіти. Мова і література (англійська, французька)”. Однак на кожну із них відводилася значно більша кількість годин порівняно із попередніми роками, що говорить про підвищення якості підготовки майбутніх фахівців цієї галузі. Із 1997 р. із навчального плану випадають факультативні дисципліни, проте в соціально-гуманітарному циклі з’являються: соціологія, релігієзнавство, правознавство, основи валеології, та охорона здоров’я, що говорить про зміщення уваги з фахової на гуманітарну підготовку майбутніх спеціалістів.

Водночас майбутні учителі іноземних мов вивчали: античну літературу – загальним обсягом – 60 год., по 30 год. лекцій і самостійної роботи, форма контролю – залік; історію французької або німецької



літератури – по 38 год. лекцій та практичних і 52 год. на самостійну роботу; історію англійської та американської літератури – 53 год. лекцій, 23 год. – практичних і на самостійне опрацювання – 76 год. Курс закінчувався заліком у 8 та екзаменом у 9 семестрі. Зокрема, на шкільний курс зарубіжної літератури і методики її викладання відводилося по 12 год. лекцій та практичних, 36 год. – самостійна робота і у 8 семестрі – залік та курсова робота.

Характерною тенденцією підготовки вчителів іноземних мов було зменшення кількості лекційних годин і збільшення кількості годин для самостійної роботи студента. Разом з тим, зауважимо, що кількість годин кожний рік могла варіюватися.

Порівняно з попередніми періодами, у кінці 90-х рр. ХХ століття, із запровадженням ступеневої освіти вперше на факультетах іноземних мов запроваджується кваліфікація бакалавра філології, вчитель англійської мови основної школи – термін навчання – 4 роки та спеціаліста термін навчання – 1 рік, кваліфікація вчитель англійської та французької мов та зарубіжної літератури основної та старшої школи. По закінченню навчання студенти склали екзаменами з англійської мови – (8 або 10 сем.); французької мови; теорії і практики навчання та виховання; зарубіжної літератури – у 10-му семестрі.

Отже, відстеживши процес модернізації професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у аналізованій період, можна констатувати, що професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у нових соціально-економічних умовах відбувалася в напрямі створення більш сприятливих умов як для фахової, так і для загальнопедагогічної підготовки. Розвиток професійної підготовки майбутніх учителів цього напрямку характеризувався розвантаженням студентів від обов'язкових занять, посиленням самостійної роботи студентів і підвищенням ролі спеціальної фахової підготовки.

Перспективи подальшого наукового пошуку вбачаємо в дослідженні процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов у ХХІ столітті.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Зведені звіти Міністерства народної освіти по педінститутах, педучилищах на початок 1990/91 навчального року (фф. № № 2–НК, 3–НК) // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 90, 45 арк.
2. Програма з англійської мови для університетів/інститутів/ факультетів іноземних мов (чотирирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.; Київ, держ. лінгв. ун-т та ін.. – К. : Координ. – інформ. Центр “Злагода”, 1999. – 186 с.
3. Програма з англійської мови для університетів (п'ятирічний курс навчання) / Кол. авторів: С. Ю.Ніколаєва, М. І.Соловей та ін. – К. : Вид.-во “Нова книга”, 2001. – 245 с.
4. Про Програму курсу з англійської мови для мовних вищих закладів освіти [Текст] / Ніколаєва С. Ю., Соловей М.І. та ін. // Іноземні мови. – 2001. – № 2.
5. Про проект програми з англійської мови для університетів / інститутів/факультетів іноземних мов (4річний курс навчання) [Текст] / Ніколаєва С.Ю., Соловей М.І., Головач Ю.В. та ін.// Іноземні мови. 1999. – № 3

**Стаття надійшла до редакції 01.10.2016**

УДК 811.111'276.6:656.61

**Є. В. Бондаренко,**  
викладач

(Національний Університет "Одеська Морська Академія")  
[bndevgeniya@gmail.com](mailto:bndevgeniya@gmail.com)

## **ТРЕНІНГОВІ ТА ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ**

### **Анотація**

У статті розглядаються провідні характеристики тренінгових та інтерактивних технологій як засобу формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням. Розкривається актуальність, цінність та особливість цих технологій та їх вплив на особистісний розвиток курсантів у процесі вивчення англійської мови, детальне застосування тренінгових та інтерактивних технологій. Вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у вищих морських навчальних закладах є принципово важливим завданням з підготовки компетентних майбутніх судноводіїв. Головна особливість вивчення іноземних мов у немовному вищому закладі, а саме морському, є його професійно-орієнтований характер, тому постає потреба у розробці та впровадженні тренінгових та інтерактивних технологій.

**Ключові слова:** тренінг, тренінгові технології, навчальний тренінг, інтерактивні технології, інтерактивні ігри, інтерактивний метод навчання, робота в групі, практичне заняття, професійна діяльність.

### **Summary**

This article presents the leading features of the training and interactive technologies as the formation process of the professional and speech competence of future navigators on the professional direction at the English lessons. The relevance, value and feature of these technologies and their impact on the personal development of cadets in the process of studying English are revealed

**Key words:** training, training technologies, educational training, interactive technologies, interactive games, interactive method of education, work in pairs, practical lessons, professional activity.

**Постановка проблеми.** Проблема формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього судноводія є однією з пріоритетних, оскільки вона пов'язана з такими важливими практичними завданнями, як підвищення професіоналізму курсанта, розвиток його загальної культури, здатності до співпраці в командній діяльності, формування вмінь самоосвіти. Питання про використання тренінгових та інтерактивних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх судноводіїв, зокрема у формуванні у них компетентностей, вимагає більш ґрунтовного дослідження.

**Аналіз актуальних досліджень.** Аналіз наукових джерел (Н. Вовчаста, К. Кончович, М. Куц, Я. Сікора, О. Шапран, А. Циркаль, К. Яндола) свідчить, що активізація професійного становлення майбутніх фахівців морського профілю, зокрема судноводіїв, у вищих навчальних закладах є однією з актуальних проблем розвитку національної системи освіти.

Різні аспекти зазначеної проблеми розглядалися в таких напрямках: розкриття сутності та структури поняття “тренінг” (Л. Бондарева, І. Вачков, М. Дзейтова, Ю. Ємельянов, І. Ковальчук, Е. Кристофер, О. Куклін, Л. Левандовська, К. Мілютшна, В. Пугачов, Н. Хряцова, Ю. Швалб); розробка засобів реалізації інтерактивної діяльності в навчально-виховному процесі вищів (Г. Брос, М. Кларен, Г. Коберник, О. Комар, Л. Пирожено, О. Пометун, Н. Суворова, Т. Торчинська, Н. Фомин); висвітлення суті та прийомів формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців (Н. Бабич, О. Горошкіна, О. Гончарук, І. Ланова, Н. Лящук, М. Орап).

**Метою статті** є розкрити суть понять “тренінг”, “навчальний тренінг”, “інтерактивна діяльність”; висвітлити види інтерактивних технологій та схарактеризувати ті технології, що безпосередньо впливають на ефективність формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх судноводіїв.

**Виклад основного матеріалу.** Вирішення проблеми забезпечення якісної освіти у вищих навчальних закладах передбачається за рахунок застосування інтерактивних технологій, зокрема тренінгових. Розкриттю поняття “тренінг” присвячено значну кількість праць вітчизняних та зарубіжних науковців: Л. Бондарева, І. Вачков, М. Дзейтова, Ю. Ємельянов, І. Ковальчук, Е. Кристофер, О. Куклін, Л. Левандовська, К. Мілютшна, В. Пугачов, Н. Хряцова, Ю. Швалб.

Термін “тренінг” (від англ. *train, training*) означає виховання, навчання, тренування, підготовку, привчання. У наукових працях І. Вачкова виділяється декілька значень поняття “тренінг”, а саме :

- тренінг як засіб формування потрібної поведінки (за допомогою деяких маніпулятивних прийомів);
- тренінг як прийом тренування (формування навичок і умінь ефективно поведінки);
- тренінг як форма активного навчання (формування та передача знань, а також розвиток деяких навичок);
- тренінг як спосіб оволодіння вміннями саморозвитку особистісних якостей студентів (у процесі самостійної діяльності) [2].

З позиції Т. Зайцевої, тренінг – це своєрідне оволодіння знаннями “через переживання”; людина з використанням тренінгу випробовує свої сили, при цьому вона повинна сама знайти способи вирішення певного завдання. Науковець зазначає, що тренінг може існувати як “тренажер”, на якому людина відпрацьовує навчальні дії в особливих умовах. Тренінг – це тимчасовий захід або декілька заходів, спрямованих на набуття знань та навичок [6].

Г. Ковальчук визначає “тренінг” як запланований процес, який

містить комплекс спеціально розроблених вправ, котрі створені на науковій основі та здійснюються за спеціальною методикою. Вони використовуються для оновлення знань чи поведінкових навичок майбутніх фахівців через набуття навчального досвіду з метою досягнення ефективних результатів у певній галузі [11].

На думку Ю. Швалба, тренінги існують для формування та розвитку особистості та її професійної компетенції або компетентності; тренінг має розглядатися як один з найважливіших засобів професійного навчання [13].

З точки зору Л. Тодорів, цикл тренінгових занять повинен плануватися поступово, тобто кожний цикл має виходити з попереднього. Завдяки цьому послідовному процесу майбутній фахівець відкриває в собі різні здібності; в ході таких занять він розвиває техніки самопізнання, котрі стануть важливими у його професійній діяльності [12].

У цьому контексті привертає увагу думка Я. Сікора, у якій небезпідставно стверджується, що застосування тренінгових технологій у розвитку навчального процесу залежить від сфери діяльності майбутніх фахівців. Тренінги спрямовані на засвоєння знань, умінь та навичок. Важливого значення в організації тренінгів набуває особистість наставника, тобто тренера [3]. К. Мілютіна зазначає, що тренінг є формою навчання, яка поєднує прийоми мотивування, викладу основного матеріалу та закріплення фахових навичок в ігровій формі. Ця методика є ефективним прийомом для розкриття потенціалу особистості студентів [8].

Розглядаючи поняття “тренінг” у педагогіці, науковці виділяють “навчальний тренінг” та “педагогічний тренінг”. З позиції М. Дзейтова, “педагогічний тренінг” доцільно розглядати як форму освітньої діяльності, спрямовану на інтеріоризацію знань, розвиток умінь і навичок та формування настанов задля сприяння позитивній динаміці рівнів професійної компетентності майбутніх фахівців-судноводіїв у вищих навчальних закладах морського профілю [5].

Л. Бондарєва визначає “навчальний тренінг” як активну навчальну діяльність курсантів, під час упровадження якої вони виконують різноманітні тренінгові вправи, максимально наближені до майбутньої професійної діяльності, під наглядом викладача-тренера на основі підготовлених методичних матеріалів, котрі відповідають сучасним вимогам [1].

Як наголошує Г. Ковальчук, “навчальний тренінг” – це запланований процес оновлення знань, формування поведінкових навичок студентів через набуття ними досвіду навчально-професійної діяльності задля ефективного виконання певної праці [11].

У професійній підготовці майбутніх фахівців науковці розглядають навчальний тренінг як:

- спосіб навчання (О. Куклін, О. Щербак);
- метод навчання (Н. Ничкало);
- спільну роботу викладача та студентів (А. Алексюк);
- засоби одержати певні результати у процесі навчально-виховної роботи (О. Падалка);
- системний метод всього навчального процесу та засвоєння знань (С. Сисоєва, Т. Поясок).

На заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах використовують не лише класичні тренінгові технології, але також приділяють велику увагу інтерактивним технологіям навчання, які базуються на особистісно орієнтованому підході до студента. Інтерактивні методи спрямовані на розвиток таких якостей майбутнього судноводія, як уміння мислити, швидко реагувати в проблемних ситуаціях, здійснювати ефективну комунікацію.

Слово “інтерактив” походить від англійського “інтер” – взаємний, “акт” – діяти). Інтерактивні технології навчання означають взаємодію курсантів та викладача в процесі навчання задля успішного вирішення лінгвістичних та комунікативних завдань у режимі бесіди та полілогу. Розглядаючи інтерактивні технології навчання, Г. Брос, М. Кларен, Г. Коберник, О. Комар, Л. Пироженко, О. Пометун, Н. Суворова, Т. Торчинська, Н. Фомин та інші, підкреслюють, що така діяльність – це організація та розвиток діалогічного мовлення, що включає спільну роботу, взаєморозуміння, вирішення проблем, важливих для кожного курсанта.

У цьому контексті привертає увагу думка А. Циркаль, котра стверджує, що інтерактивні методи навчання є ключовими як у всій групі, так і за її межами. У ході інтерактивних занять роль викладача не є головною. Слід зазначити, що для студентів технічних спеціальностей, а саме майбутніх судноводіїв, є важливим чітко сформулювати завдання. У процесі використання інтерактивних методів важливим завданням навчання для викладача є :

- створити позитивні умови в групі (для висловлення власної думки кожного курсанта);
- ознайомити студентів з чіткими правилами інтерактивної гри;
- спрямувати майбутніх фахівців у правильне русло розвитку подій [15].

У командній діяльності курсантів, як правило, спостерігається покращення їхніх комунікативних навичок; виникає товариський дух, а також можуть проявлятися риси лідера окремих осіб. У процесі інтерактивних ігор створюються такі умови, котрі активізують у учасників бажання висловити власну точку зору в групі, навички працювати в команді, розвиток духу суперництва, який сприяє виникненню інтелектуально-пізнавальних мотивів студентів до розширення знань та вмінь професійної комунікації.

Роботу в парах було запропоновано А. Рівним; при цьому науковцем було доведено, що ця діяльність робота студентів набуває ефективності та стає максимально результативною за умов, якщо викладач не проявляє жорсткого контролю.

На думку науковців Л. Пироженко та О. Пометун, використання інтерактивних технологій на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням буде ефективним, якщо їх розподілити на чотири групи залежно від мети заняття:

- інтерактивні технології *кооперативного* навчання;
- інтерактивні технології *колективно-групового* навчання;
- технології *ситуативного* навчання (моделювання);
- технології *опрацювання дискусійних питань* [10].

О. Пометун висуває певні вимоги до структури занять з використанням інтерактивних технологій, зокрема їх структура складається з п'яти важливих елементів, а саме: створення інтересу, оголошення теми, цілей, очікуваних результатів, надання всієї необхідної інформації. Науковець підкреслює, що інтерактивна вправа – це основна частина заняття, після цього обов'язковим є підведення підсумків та оцінювання результатів заняття [9].

Щодо інтерактивного навчання як системи, то виділяють декілька основних принципів такої технології:

- індивідуальна відповідальність (працюючи в групі, кожен виконує своє завдання);
- позитивна взаємозалежність (досягнення успішного результату виконання завдань кожним студентом);
- однакова участь (надання одного й того ж часового терміну);
- одночасна взаємодія (залучення всіх студентів до роботи) [14].

У такому процесі спілкування студенти навчаються різними навичками та умінням, а саме: висловлювати думки, приймати важливі рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими.

Як відомо, поняття “інтерактивний” походить від англ. *interaction* – *взаємодія*. О. Пометун та Л. Пироженко наголошують на тому, що інтерактивне навчання – це процес діяльності, завдяки якій виникає взаємодія студента з навчальним середовищем. Саме цей вид навчання є одним з провідних засобів розширення досвіду особистості [10].

Використання традиційних засобів навчання у вищих закладах освіти останнім часом все більше замінюються новими інтерактивними технологіями. Багато зарубіжних та вітчизняних науковців (Р. Арнольд, І. Вейдиг, Є. Ільїн, С. Лисенкова, М. Магурі, В. Редько, Ф. Стус) присвятили увагу проблемі впровадження інтерактивного навчання. Вчені підкреслюють, що використання таких технологій на заняттях з англійської мови професійного спрямування є інноваційним підходом до підготовки майбутніх фахівців.

Задля розкриття суті поняття “інтерактивне навчання” звернемося до позиції Е. Голанта, котрий наголошував, що типи і методи навчання доцільно поділяти на активні та пасивні. Науковець використовує термін “пасивність” з метою відображення низького рівня активності учнів або студентів, котра спостерігається при виконанні діяльності репродуктивного характеру. Зазначена діяльність актуалізує самостійність і творчість особистості в незначній мірі.

У свою чергу О. Пометун і Л. Пироженко наголошують, що інтерактивне навчання відноситься саме до “активного”, яке застосовується тільки за умови активної та постійної взаємодії всіх студентів. Щодо процесу організації інтерактивного навчання, то слід зазначити, що воно моделює життєві ситуації, передбачає використання рольових ігор, спільного вирішення проблем. Таке навчання сприяє формуванню навичок, цінностей і вмінь у студентів, а також відповідної атмосфери взаємодії і таким чином надає право будь-якій особистості стати лідером у командній роботі [9].

На думку М. Кларіна інтерактивне навчання має сенс розглядатися і як певна форма організаційної роботи студентів. Вона передбачає досягнення певних цілей, однією з пріоритетних з яких є створення таких умов навчання, щоб студент відчував свою успішність та інтелектуальну спроможність, що робить процес навчання більш продуктивним [7].

У навчанні англійської мови за професійним спрямуванням інтерактивні технології доцільно впроваджувати для активізації творчої позиції майбутніх фахівців, оскільки саме це їй дозволяє створити ситуацію мовленнєвої взаємодії між студентами та викладачем.

Застосуванням інтерактивних технологій на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням спонукає не лише курсантів, але й викладача до активної творчої діяльності, вивчення унікальних якостей студентів, особливостей їхнього мислення. Основними вимогами до таких занять є формування базових знань курсантів, чітке планування заняття, творчий підхід викладача до його організації та проведення.

А. Гін розкриває основну структуру заняття з англійської мови за професійним спрямуванням із застосування інтерактивних технологій. Її репрезентовано такими етапами:

- підготовка (організаційні моменти заняття, такі, наприклад, як роздатковий матеріал, місце проведення та технічні засоби);
- вступ (пояснення правил, мети, формування завдання, розділення на групи, розподіл ролей, час);
- проведення (обговорення завдання);
- рефлексія результатів (аналіз результатів гри та оцінювання) [4].

Вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у вищих морських навчальних закладах є принципово важливим завданням з підготовки компетентних майбутніх судноводіїв, зокрема тих, хто готується стати кваліфікованими штурманами. Особливість вивчення іноземних мов у немовному вищому закладі, а саме морському, є його професійно-орієнтований характер, тому постає потреба в розробці та впровадженні тренінгових та інтерактивних технологій.

Використання тренінгу та інтерактивних технологій на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням, насамперед, є засобом передачі знань, умінь та навичок курсантів у галузі професійного спілкування.

Протягом педагогічного експерименту, проведеного нами на базі Національного університету "Одеська морська академія", нами була розроблена та впроваджена система інтерактивних технологій. Запропоновані нижче приклади цих технологій передбачають актуалізацію лексики з вивчених раніше тем.

Chain story. Використовуючи цю інтерактивну технологію на занятті з англійської мови за професійним спрямуванням, викладач розвиває в курсантів логічне мислення, прагнення до вияву фантазії. При цьому заохочується індивідуальний підхід до вирішення певної проблеми, котра пов'язана з конкретним сюжетом. Протягом цієї технології курсанти повинні показати володіння словниковим запасом з певної теми, проявити знання граматичного матеріалу.

An item description. Викладач на занятті застосовує інтерактивні картки, на яких написані слова, що відносяться до певної теми. Курсанту необхідно описати слово чи словосполучення, але не називати корінь слова. Решта групи майбутніх фахівців має відгадати слово. У цій грі викладач перевіряє певні знання, а саме словниковий запас з професійної та загальної лексики, володіння граматичними структурами. Курсанти розвивають та покращують навички швидкого реагування, пошук синонімів англійською мовою.

Grab a minute. Головна мета інтерактивної гри – покращити навички швидкого реагування та критичне мислення в курсантів. Викладач використовує інтерактивні картки або дошку, курсанту дається одна хвилина, щоб групі представити якомога більше інформації про певний термін чи предмет (його значення та використання). У цій грі викладач також перевіряє професійно-орієнтований та загальний словниковий запас курсантів. Це є й одним із найкращих способів для закріплення вивченого матеріалу.

Brainstorm. На заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням викладач може використати таку технологію, яка відноситься до дискусійних форм навчання, особливості якої полягають у тому, що група курсантів працює разом та намагається спільно розв'язати проблеми. Курсант має проявити себе, висловити якомога більше ідей, коментарів, надати ключові фрази чи слова з певної теми, записати всі ідеї, навіть якщо вони не відносяться до запропонованої теми. Під час дискусії викладач занотує всі пропозиції, але робить це без зауважень, коментарів та запитань і надає усім учасникам право всилювати свою думку.

Застосування тренінгових та інтерактивних технологій на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням стимулює курсантів до використання іноземної мови в спілкуванні, більше уваги приділяється спілкуванню в процесі професійної діяльності в інтернаціональних екіпажах. Основна мета викладача на занятті – створення реальних професійних ситуацій спілкування за допомогою тренінгових та інтерактивних ігор.

**Висновки.** Отже, провідним результатом використання тренінгових та інтерактивних технологій під час підготовки майбутніх фахівців морського профілю є те, що вони допомагають практично розвинути комунікативні навички та вміння, створювати творчу атмосферу в групі, надавати можливість курсантам висловлювати свою точку зору, шукати компроміси щодо запропонованих тем. Під час таких занять курсанти швидко адаптувалися до нових ситуацій на занятті, мали можливість продемонструвати застосування здобутих знань і навичок, лексико-граматичних структур на практиці зі спеціальних дисциплін. Щодо ефективності використання цих технологій на занятті з англійської мови за професійним спрямуванням, то це залежить від того, як викладач урахує актуальний рівень сформованості компетентності, особисті характеристики, а також можливості розвитку курсантів.

Перспективи дослідження полягають у висвітленні питань формування в майбутніх судноводіїв наукового світогляду, соціокультурної компетентності, професійної мобільності тощо.



**ЛІТЕРАТУРА**

1. Бондарєва Л. І. Методичні аспекти розробки та проведення навчального тренінгу студентів у вищій професійній школі / Л. І. Бондарєва // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – №6. – С. 48-58.
2. Вачков І. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : [учеб. пособ.] / И. В. Вачков. – М., 1999. – 237 с.
3. Використання тренінгів у професійній підготовці компетентних фахівців з інформатики / Я. Б. Сікора // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н.С. (гол. ред) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – Випуск 36. – 301 с. – С. 115–121.
4. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму : [Цікава і проста форма навчальної діяльності] // завуч (Перше вересня). – 2000. – № 8. – С. 7–11.
5. Дзейтова М. Х. Миротворческое образование в условиях современного образовательного учреждения : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “общая педагогика, история педагогики и образования” / М. Х. Дзейтова. – Майкоп, 2007. – 23 с.
6. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – М. : Смысл, 2002. – 80 с.
7. Кларін М. В. Педагогічна технологія в навчальному процесі / М. В. Кларін. – М., 1989.
8. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : навч. посіб. / К. Л. Мілютіна. – К. : МАУП, 2004. – 192 с.
9. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пирожено. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
10. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пирожено. – К., 2004. – 192 с.
11. Тренінгові технології навчання з економічних : [навч. посіб.] / Г. О. Ковальчук, Н. Ю. Бутенко, М. В. Артюшина та ін. – К. : КНЕУ, 2006. – 320 с.
12. Тодорів Л. Д. Рефлексивні складові самосвідомості та їх розвиток в умовах занять з елементами тренінгу / Л. Д. Тодорів // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №2-3. – С.79-86 с.
13. Швалб Ю. М. Задачний підхід к построению учебника тренинга в ВУЗе // Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково – методичні та організаційно – практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку: матер. міжнар. наук.-практ. конф., Донецьк, 27-28 травня 2005 року. – Донецьк : ДЮІ, 2005. – С. 42- 45.
14. Celce – Murcia H. Teaching English as a Second or Foreign Language / H. Celce. – Boston, Mass : Heinle & Heinle, 1991.
15. Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1146> .

**Стаття надійшла до редакції 01.11.2016**

УДК 371.13:78:792.02

**В. В. Бурназова,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний педагогічний університет)

[veronik3105@gmail.com](mailto:veronik3105@gmail.com)

## **АРТИСТИЗМ ЯК ОДИН З ЧИННИКІВ ВИКОНАВСЬКОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

### **Анотація**

У статті на основі аналізу наукових праць визначено сутність артистизму як одного з чинників виконавської самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва. Обґрунтовано доцільність його формування під час репетиційної підготовки інтерпретаторів до виконавської діяльності в емоціогенних умовах відпрацюванням сценічного перевтілення та сценічних рухів.

**Ключові слова:** артистизм, виконавська самостійність, сценічне перевтілення, сценічні рухи.

### **Summary**

In the article on the basis of analysis of scientific works the essence of artistry as one of the factors of performer's independence of future music teachers is defined. The expediency of its formation during rehearsal training interpreters to performing activities in terms of emotiogenic practicing transformation stage and stage movements is defined.

**Key words:** artistry, performing independence transformation stage, stage movements.

**Постановка проблеми.** Педагогічна наука сьогодення спрямована на розробку ефективних методів підготовки конкурентоспроможних фахівців світового ринку освітніх послуг. Одним з досить важливих завдань професійної підготовки вчителів музичного мистецтва є досконалість фортепіанної діяльності, завдяки якій розкриваються їх творчі особливості й формується духовний світ учнів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Гра на інструменті не може бути замінена відтворенням аудіозаписів будь-яких творів, адже живе виконання порівнюється Б. Асаф'євим, О. Гольденвейзером, К. Гумновим, Л. Оборіним, А. Рубінштейном та іншими визначними митцями музичного мистецтва із захоплюючою розповіддю, де всі думки знаходяться у взаємозв'язку і впливають одна на одну. Саме тому Д. Кабалевський писав, що "... зі всіх умінь, якими повинен володіти вчитель музики, треба виділити гру на інструменті" [3, с. 27]. Інструментальна підготовка студентів музично-педагогічних факультетів потребує від них виконавської самостійності як під час формування інтерпретаційної моделі музичних творів, так і в процесі її прилюдної реалізації. Незалежно від того, що в теорії та методиці музичного навчання відсутня інформація стосовно змісту та структури цієї властивості інструменталістів, у працях Л. Котової, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Щолокової, Т. Юник та інших

науковців простежуються ідеї щодо цілеспрямованого розвитку їх виконавської самостійності. Втім, вказується на детермінацію цієї властивості особистості як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, котрі забезпечують послідовний рух від регламентації процесу оволодіння знаннями, уміннями й навичками до його самостійного творчого розуміння.

**Мета статті** – розглянути артистизм як один із чинників розвитку виконавської самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментальної підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Артистизм є необхідним компонентом музично-педагогічного професіоналізму й майстерності. У науковій літературі визначення цього поняття подається неоднозначно. Так, В. Загвязинський уважав, що артистизм – це особлива, образно-емоційна мова творення нового; проникливий стиль співтворчості педагога й учня, орієнтований на розуміння й діалог з іншим, другодомінантність; витончене мереживо створення живого почуття, знання й змісту, що народжуються “тут і зараз” [1]. Це здатність майже миттєво переключатися на нові ситуації, опинятися в новому образі. Це багатство особистісних проявів, образний шлях постановки й вирішення проблеми, гра уяви, добірність, натхнення, відчуття внутрішньої волі. О.Булатова, доповнюючи визначення В.Загвязинського, відзначає, що артистизм – не тільки здатність красиво, переконливо щось передати, але й емоційно впливати на вихованця. Артистизму не можна навчитися, прочитавши або запам’ятовувавши положення, що містяться в книгах. Можна зрозуміти й прийняти ідеї, включитися в роботу щодо виявлення й розвитку здібностей і вмінь, пов’язаних з фантазією та інтуїцією, імпровізацією, технікою й виразністю мови й рухів, самопрезентацією, відкритістю, переконливістю в служінні добру й красі, пробудженні й формуванні кращих якостей довірених педагогові молодих людей [2].

Аналізуючи науково-методичну літературу з інструментальної підготовки музикантів-виконавців, а також майбутніх учителів музичного мистецтва, простежилися духовні й фізичні сфери розвитку їх виконавської майстерності, де діалектично поєднуються інтерпретаційна спрямованість та формування професійних якостей. Завдяки інтерпретаційній спрямованості виховується:

- творче ставлення до процесу діяльності;
- потреба в сценічному самовираженні через реалізацію індивідуально створеної концепції звукової моделі музичних творів;
- відчуття емоційно-звукового впливу на слухачів.

У процесі оволодіння професійно-виконавськими якостями вдосконалюється артистизм (сценічне перевтілення, комунікативні, регулятивні, показові й сенсомоторні сценічні рухи).

Артистизм має адекватний комунікативний вплив виконавців на слухачів засобами зовнішнього відображення емоційно-образного змісту музичних творів у ході прилюдних виступів завдяки комунікативним, регулятивним, показовим та сенсомоторним сценічним рухам. Його формування бажано здійснювати під час репетиційної підготовки інтерпретаторів до діяльності в емоційних умовах відпрацюванням

сценічного перевтілення та сценічних рухів [4].

Сценічне перевтілення музикантів-інтерпретаторів варто розпочинати з постановки відповідних установок щодо уявлення ситуацій, а потім їх фіксації методом повторення. Установки формуються під впливом емоційно-образного змісту, тому самі безпосередньо перегукуються зі станом виконавців. Сценічне перевтілення обумовлюється:

- власним відчуттям емоційно-образного змісту творів;
- адекватністю емоційного відклику на палітру звучання музичного матеріалу та соціальну ситуацію;
- проникненням у психологізм авторського задуму та оптимальною емпатією по відношенню до слухачів.

Звичайно, успішність сприймання того чи іншого твору залежить як від рівня закладеного в ньому авторського психологізму, так і від емпатії до публіки. Тому оптимум емпатії встановлюється на основі аналізу “зрілості” майбутніх слухачів та уявної дії зворотного емоційно-інформаційного зв'язку між ними й виконавцями. Ця інформація переробляється як на логічному, так і на емоційному рівні. Відповідно до цього формується когнітивна емпатія, яка ґрунтується на інтелектуальних процесах, і емоційна, котра базується на механізмах проєкції. Незалежно від того, що когнітивна емпатія займає вище ієрархічне становище в сценічному перевтіленні, ніж емоційна, оптимум будь-якого її виду встановлюється при мінімальних затратах часу та вольових зусиль.

Брак артистизму, тобто відсутність або неадекватність комунікативних регулятивних, показових й сенсомоторних сценічних рухів, може зовсім не віддзеркалюватись на зовнішніх (метро-ритмічній точності відтворення малюнків конфігурацій нотних текстів; точності виконання звуковисотних нотних авторських позначень; безперервності та завершеності процесу інтерпретації музичних творів).

В інструментальній підготовці фахівців формування артистизму, на превеликий жаль, здійснюється лише стихійно. Навчальні плани навіть не декларують курси таких дисциплін. Винятком є процес формування майстерності співу вокалістів, де вивчаються сценічні рухи й оперна підготовка. Саме тому простежується необхідність розглянути компоненти артистизму та специфіку його формування. Найбільш ґрунтовно проблема артистизму висвітлена в працях Б. Захави, Р. Натадзе, Т. Сальвіні, К. Станіславського та інших визначних митців сценічної майстерності.

До структурних компонентів артистизму вони відносять сценічне перевтілення та сценічні рухи. Диспути зі сценічного перевтілення виконавців мають вікові традиції. Існує два основних погляди на цю проблему. Відповідно до першого з них в основі перевтілення лежать реальні, правдиві відчуття, а до другого – копіювання переживань художнього образу без власної проникливої чутливості. Ефективний вихід із цієї тупикової ситуації запропонований К. Станіславським у системі регуляції особистісних емоцій виконавців під впливом змісту художнього образу. Стати іншим, залишаючись собою – ось його формула, що відображає діалектику перевтілення актора. Підтвердження такої позиції

простежується в дослідженнях Р. Натадзе, де доведено, що механізмом сценічного перевтілення є виникнення у виконавців відповідних установок завдяки уявним ситуаціям, а потім їх фіксація методом повторення.

Звичайно, установка формується під впливом художнього образу, тому сама безпосередньо перегукується зі станом виконавців. Неабияку роль у цьому процесі відіграє емпатія. Успішність сприймання того чи іншого музичного твору залежить від рівня емпатії до слухачів. Втім, її надмірність може призвести до шлягерного виконання низькохудожніх творів, пов'язаного з девальвацією естетичних цінностей музичного мистецтва. Саме тому доцільно дотримуватись оптимуму емпатії до слухачів. Його визначення здійснюється на основі знань про зрілість публіки та дії зворотного емоційно-інформаційного зв'язку між виконавцями й слухачами в період виступів. Переробка цієї інформації дефілюється як на логічному, так і на емоційному рівні музикантів, що підтверджує наявність двох видів сценічної емпатії: когнітивного, який базується на інтелектуальних процесах, і емоційного, заснованого на механізмах проєкції. Звичайно, когнітивна емпатія займає вище ієрархічне становище в сценічному перевтіленні музикантів-виконавців, ніж емоційна.

Д. Юник зазначає, що стосовно регуляції особистісних емоцій виконавців під впливом образного змісту музичних творів та емпатії сценічне перевтілення інтерпретаторів доцільно обумовлювати:

- власним відчуттям емоційно-образного змісту музичних творів;
- адекватністю емоційного відклику на палітру звучання музичного матеріалу та соціальну ситуацію;
- проникненням у психологізм авторського задуму та оптимальною емпатією по відношенню до слухачів.

Сценічні рухи музикантів-виконавців (комунікативні, регулятивні, показові та сенсо-моторні) відіграють особливу роль не лише в зовнішньому прояві їх артистизму, а й впливають на процес сприймання необхідної інформації слухачами.

Комунікативні рухи розподіляються на дві підгрупи: до першої відносяться ті, які віддзеркалюють емоційно-образний зміст музичних творів; до другої – такі, що відображають відношення виконавців до слухачів. Звичайно, перші найбільш наочно проявляються в співаків, оскільки елементи інсценування музичних образів складають традиційні атрибути їх інтерпретації. Вони, як правило, здійснюються в період звучання музичних творів. Сценічні рухи другої підгрупи є загально-комунікативним засобом спілкування виконавців зі слухачами (поклони, реверанси, нахили головою, усмішки тощо).

Регулятивні сценічні рухи спрямовуються на самокорекцію психоемоційних станів виконавців, що є наслідком підсумовування психофункціонального фону і емоцій, які обумовлюються образним змістом музики. До сценічних рухів, які пов'язані з саморегуляцією психофункціонального фону, відносяться ті, що регулюють режим дихання, відволікають увагу від зайвої дії стресорів, відображають впевненість у доцільності саме такої інтерпретації музичного матеріалу тощо. На вищій ієрархічний ранг заслуговують сценічні рухи, викликані саморегуляцією

емоцій. Одна їх частина спрямовується на комунікацію зі слухачами, інша – на саморегуляцію процесу виконання.

Показові сценічні рухи інтерпретаторів візуально впливають на слухачів, підкреслюючи не лише віртуозність відтворення матеріалу, а й пластичність виконавського апарату, грацію тощо. Зловживання саме цією складовою інколи призводить до надмірного чванства, відволікає від сприймання краси мелодико-ритмічної лінії гнучкого інтонаційно-фразового розвитку музичної тканини.

Сенсорно-моторні сценічні рухи віддзеркалюють довільну та мимовільну емоційно-моторну реакцію виконавців на відображення уявного звучання. У сценічній діяльності інтерпретаторів означеній групі сценічних рухів доцільно надавати пріоритетне значення, оскільки, таким чином, прояв артистизму здійснюється не стихійно, а керовано з боку свідомості. Звичайно, при цьому під час прилюдних виступів слід урахувувати специфіку впливу емоційних умов на активність емоційно-моторної сфери виконавців. Якщо в одних музикантів такі умови сприяють правильному вибору арсеналу запланованої поведінки, то в інших – нераціональна активація емоційно-моторних реакцій може супроводжуватися втратою окремих виконавських дій і призвести навіть до дезорганізації діяльності. В останньому випадку знижується емоційно-моторна активність і контроль за власними діями; зменшується спонукальна роль вольових процесів; проявляється пасивність та апатична поведінка тощо.

**Висновки.** Угальнюючи всю вищевикладену інформацію ми дійшли висновку, що в процесі оволодіння професійно-виконавськими якостями вдосконалюється артистизм (сценічне перевтілення, комунікативні, регулятивні, показові й сенсомоторні сценічні рухи), – один з чинників виконавської самостійності майбутніх учителів музичного мистецтва. Результативність педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва може бути забезпечена при достатньому рівні виконавської самостійності, а також артистизмі, комунікативності, креативності, що допомагає здійсненню більш оригінального та творчого підходу до роботи.

**Перспектива подальших пошуків** полягає в дослідженні запровадження компонентів артистизму до процесу інструментальної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Булатова О. С. Педагогический артистизм: [учеб, пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / О. С. Булатова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 240 с.
2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Просвещение, 1987. – 159 с.
3. Кабалевський Д. Б. Прекрасне пробуджує добре. Статті, доповіді, виступи / Дмитро Борисович Кабалевський. – К. : Муз. Укр., 1978. – 286 с.
4. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : [монографія] / Дмитро Григорович Юник. – К. : ДАКККіМ, 2009. – 338 с.

*Стаття надійшла до редакції 17.11.2016*

**І. В. Дубінець,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний педагогічний університет)

[idubinez@list.ru](mailto:idubinez@list.ru)

## **МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНІ ДИСЦИПЛІНИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ЦІЛІ І ЗАДАЧІ**

### **Анотація**

У статті розглянуто значення музично-теоретичних дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та висвітлено їх цілі і задачі. Акцентовано увагу на тому, що весь комплекс музично-теоретичної підготовки сприяє рішенню типових задач професійної діяльності та орієнтує на навчально-виховну, науково-методичну, культурно-просвітницьку професійну діяльність.

**Ключові слова:** музично-теоретичні дисципліни, фахова підготовка, цілі і задачі, майбутній учитель музичного мистецтва.

### **Summary**

Article deals with the meaning of musical and theoretical disciplines within the process of professional training of future teacher of musical Art. It is mentioned that the whole complex of musical-theoretical training provides the resolving of typical tasks of professional activity and orients onto the educational, scientific-educational, cultural-enlightening professional activity.

**Key words:** musical-theoretic disciplines, professional training, goals and tasks, future teacher of musical art.

**Постановка проблеми.** Головним завданням сучасної освіти є формування в майбутнього фахівця цілісного та системного бачення власної професійної діяльності, уміння аналізувати й вирішувати завдання та проблеми, що виникають у її процесі.

Сучасний етап розвитку вітчизняної освіти характеризується актуалізацією ролі мистецьких дисциплін під час становлення духовно багаті особистості.

Питання вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва останнім часом стає об'єктом пильної уваги у вітчизняній музично-педагогічній літературі.

Професійна підготовка майбутнього вчителя музики передбачає володіння комплексом спеціальних знань, практичних умінь та навичок, які мають безпосередній вплив на формування й розвиток його свідомості та стимулюють до творчої самостійності. Учені-музиканти визнають, що основу означеної підготовки становлять предмети музично-теоретичного циклу, які розвивають розумові (мислення, пам'ять, музичний слух, допитливість та ін.) та художні (художній смак, сприйняття, фантазію, яву, відчуття композиційну довершеність мистецьких творів та ін.) якості

особистості. У професії вчителя-музиканта поєднуються практика та творчість, саме тому його теоретична підготовка допомагає виробити творчі уміння, розвинути музично-аналітичну уяву, мислення, сформувати практичні фахові навички [6].

Удосконалення підготовки вчителя музики знаходиться в прямій залежності не тільки від правильної орієнтації студента в процесі навчання на спеціальних заняттях, а й від загальної методичної оснащеності та практичної озброєності, яка отримується у всьому різноманітті дисциплін, що вивчаються на музично-педагогічному факультеті.

Проблема підвищення рівня професіоналізму майбутнього вчителя музики значною мірою залежить від музично-теоретичної підготовки, спрямованої на різні види музично-творчої діяльності, які є важливими для теорії та практики професійного становлення студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Суттєвим внеском у розробку проблеми професійної підготовки вчителів музики в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін стали дослідження, що стосуються музичних здібностей (Б. Теплов, Б. Яворський). Важливим доробком є праці відомих теоретиків і музикознавців А. Агажанова, Д. Алексєєва, В. Беркова, Д. Блюма, В. Вахромєєва, Г. Виноградова, Н. Гуляницької, О. Давидової, М. Калашник, Ю. Келдиша, Л. Маловик, А. Островського, Г. Побережної, Г. Смаглій, І. Способіна, Г. Фрідкіна, Ю. Холопова, С. Шипа, Т. Щериці та ін. Фундаментальні ідеї щодо застосування комплексного підходу до музично-теоретичної підготовки в системі музичної освіти представлені в дослідженнях Г. Баранової, Г. Гарбар, І. Малашевської, Н. Миронової, В. Фоміна та ін.

Питання професійної спрямованості у викладанні дисциплін музично-теоретичного циклу набули широкого висвітлення в сучасній музично-педагогічній науці (Л. Арчажнікова, А. Назаров, Г. Падалка, І. Одинокова, Л. Якушина та ін.). Названі вчені наголошують на необхідності створення педагогічних умов, які сприяють не лише глибокому й міцному засвоєнню студентами музично-теоретичних дисциплін, але й формуванню в них умінь і навичок практичного використання отриманих знань у майбутній професії.

**Метою статті** є розкриття потенційних можливостей музично-теоретичних дисциплін у фаховій підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Завдання сучасної музично-педагогічної освіти – не тільки забезпечити високий рівень фахових знань випускника, але й підготувати його до соціального життя та реалізації себе як особистості.

Фахова музично-педагогічна освіта – це процес підготовки до практичної діяльності майбутнього вчителя музики, де викладачі професійного навчального закладу мають надавати особистості не лише необхідні фахові знання та вміння, але й формувати особистість – її світогляд, естетичні й етичні ідеали, художні інтереси і смаки.

Роль і значення курсу музично-теоретичних дисциплін у процесі



навчання майбутнього вчителя музичного мистецтва неможливо переоцінити. Музично-теоретична підготовка є необхідною базовою основою навчання професійного музиканта будь-якого напрямку і профілю.

Ф. Арзаманов зазначає, що при теоретичній підготовці відбувається “паралелізм двох видів діяльності – науково-логічної та художньо-образної”. Він розуміє теорію як граматику, яка необхідна при виконанні та сприйманні художнього твору. Теоретична підготовка розширює світогляд, оскільки студент ознайомлюється з різними категоріями композиційних структур музичних творів, музичними жанрами, суспільно-історичним шляхом розвитку музики [1, с.3-16].

О. Давидова пояснює ключову роль музично-теоретичного циклу “у формуванні професійного мислення та свідомості музиканта, його винятково інформаційну насиченість”. У рамках цього циклу відбувається наукове та практичне оволодіння закономірностями музичної мови та розвитку музичного мислення [3, 5].

Процес вивчення музично-теоретичних дисциплін повинен бути спрямований не тільки на набуття вузько теоретичних знань, але й на формування ряду більш широких професійних компетентностей таких, як загальнокультурна, художньо-естетична, комунікативна. Студенти повинні навчитися знаходити взаємозв'язки між різними явищами музичної культури, простежувати процеси взаємовпливу суміжних видів мистецтва.

Формування спеціальних професійних компетенцій – процес трудомісткий і багатоступінчастий – будується в багатолітньому курсі послідовно освоюваних музично-теоретичних дисциплін з поступовим “сходженням” від теоретико-практичних розділів музично-професійної грамотності (“Сольфеджіо”, “Гармонія”, “Поліфонія”) до науково-теоретичних, науково-методичних і науково-практичних напрямів (“Аналіз музичних творів”, “Історія музичного мистецтва”).

У зв'язку з комплексним характером спеціальності головним завданням навчання є поглиблення спеціальної музично-теоретичної підготовки студентів на основі міжпредметних зв'язків. Інтегрування і координація навчальних предметів закладають міцний фундамент музично-теоретичного світогляду студента, формують у нього сучасний стиль мислення.

Основою взаємозв'язку предметів у підготовці вчителя музики є синтетичне поєднання музичного матеріалу, яке, на наш погляд, повинно бути в змісті робочих програм музично-теоретичних дисциплін.

У першу чергу, це стосується таких дисциплін, як “Сольфеджіо”, “Гармонія”, “Теорія музики”, “Поліфонія” та “Аналіз музичних творів”.

Особливе значення ми надаємо дисциплінам “Сольфеджіо” і “Гармонія”. Вивчення цих дисциплін має на меті не лише дати майбутнім учителям музики необхідну музично-теоретичну підготовку, розвинути їх музичні здібності й музично-слухові уявлення, а також сформувати ряд практичних умінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності.

Гармонія як навчальна дисципліна ставить перед студентами складні задачі вивчення будови музичного твору, які в рамках предмета

мають такі традиційні практичні форми: вирішення гармонічних задач, гармонізація мелодій, гармонічний аналіз, гра гармонічних послідовностей, модуляцій, секвенцій.

Кожна з цих практичних форм організації навчання синтезує комплекс теоретичних знань, що сприяє виробленню конкретних умінь і навичок, які в подальшому забезпечать необхідний професійний рівень студентів.

Під час вивчення предметів музично-теоретичного циклу студент отримує комплексне уявлення про цілісний і послідовний розвиток музично-історичного процесу в його зв'язках із загальноісторичним та загальнохудожнім процесами, студент може вільно оперувати необхідною йому художньою та філософсько-естетичною, чуттєвою та понятійною, життєвою та науковою інформацією [1].

Метою курсів “Гармонія” і “Поліфонія” є підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності, яка формує відповідні знання, уміння, навички, необхідні для цілісного підходу до аналізу музичних творів як до художнього явища музичного мистецтва. Ці дисципліни закладають основи музично-теоретичної грамотності майбутнього педагога-музиканта. У результаті їх вивчення майбутній учитель музичного мистецтва повинен **мати уявлення** про сучасну акустичну систему (натуральний і темперований лади), масштабнотематичні структури музики, принципи оркестровки, жанрові класифікації в музиці, основні музичні форми. **Знати** правила побудови інтервалів, акордів, послідовностей; типові структури-форми вокальної, інструментальної, театральнотрагедійної музики; принципи організації поліфонічної та гомофонно-гармонічної музики; особливості аналізу творів, рекомендованих для слухання у програмі загальноосвітньої школи; специфіку змісту художнього образу музичного твору. **Уміти** грамотно записувати музику за правилами нотного запису, будувати лади, гами усіх видів, інтервали, акорди та їх послідовності; аналізувати засоби музичної виразності; виявляти стильові особливості типових музичних форм; володіти мовою теоретичного аналізу музики [2].

Мета вивчення дисципліни “Сольфеджіо” – виховання активного музичного слуху і музичної пам'яті, усвідомленого сприйняття процесу розвитку музичної форми, аналітичного мислення, навичок осмисленого виразного і вільного виконання, усвідомленого відношення до інтонування, чуття ансамблю і ладу для подальшої професійної діяльності [4].

Вивчення дисципліни “Аналіз музичних творів” і “Історія музики” спрямоване на детальну теоретичну розробку ключових понять теорії мистецтва таких, як твори, жанр, стиль. Твір, робота над ним, над його створенням або інтерпретацією, а також його оцінка складають саму суть діяльності музикантів. Учитель музичного мистецтва загальноосвітньої школи у своїй повсякденній практиці повинен бути професійно підготовлений до того, щоб розібратися в конкретному творі або фрагменті, грамотно й доступно подати учням інформацію про композиторів, про зміст музики, її стилі, дати необхідні коментарі до форми твору, яка призначається для хорového виконання або для слухання.

Отже, основним завданням циклу музично-теоретичних дисциплін є розвиток уміння сприймати художній зміст твору, інтересу до музичного мистецтва, пізнання культурної спадщини народів світу. Цей процес здійснюється під час сприймання, аналіз музичних творів різних форм, жанрів і епох, набуття досвіду, що забезпечується вивченням таких предметів, як світова, українська музична література, українська народна творчість, аналіз музичних творів, елементарна теорія музики, сольфеджіо, гармонія та поліфонія.

**Висновки.** Таким чином, весь комплекс музично-теоретичної підготовки сприяє рішення типових задач професійної діяльності та орієнтує на навчально-виховну, науково-методичну, культурно-просвітницьку професійну діяльність.

Музично-теоретична підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва спрямована на формування професійних умінь і навичок, розвиток природних здібностей, творчих умінь, музично-історичного світогляду, які необхідні фахівцю-музиканту.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Сьогодні практично не має спеціальних досліджень, присвячених інноваційним методам формування професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі музично-теоретичної підготовки.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Арзаманов Ф. Теорія музики і виконавство / Ф. Арзаманов // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К. : Муз. Україна, 2003. – 98 с.
2. Бондаренко Т. Розвиток творчих навичок на уроці гармонії / Т. Бондаренко // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів: (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К. : Муз. Україна, 1983. – 98 с.
3. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио : учеб. пособие / Е. В. Давыдова ; ред. текста Е. В. Давыдовой, Ю. Парс, вступ. статья В. Середы. – 2-е изд. / Е. В. Давыдова – М. : Музыка, 2006. – 160 с.
4. Островский А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио / А. Л. Островский. – Л. : Музыка, 2007. – 296 с.
5. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
6. Скляр О.О. Музично-теоретичні дисципліни у розвитку професійного інтересу майбутнього вчителя музики / О.О. Скляр // Збірник наукових праць Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2012. – №9. – С.157 – 162.

**Стаття надійшла до редакції 17.09.2016**

УДК 53.05:539.1

**О. А. Зеленський,**  
магістрант

**А. С. Лазаренко,**  
кандидат фізико-математичних наук, доцент  
(Бердянський державний педагогічний університет)  
[aleksandr.zelenskij@inbox.ru](mailto:aleksandr.zelenskij@inbox.ru)

## **ВПЛИВ ТЕМПЕРАТУРИ РАДІОАКТИВНОГО ЗРАЗКА НА ДОВЖИНУ ПРОБІГУ $\alpha$ - ТА $\beta$ -ЧАСТОК**

### **Анотація**

Робота присвячена з'ясуванню впливу температури радіоактивного зразка на розподіл енергії розпаду ядра між продуктами розпаду. Теоретично доведено, що при значному зниженні температури зразка енергія легких часток зростає. Проведена перевірка ефекту при слабкому охолодженні зразка. У межах 95 відсотків достовірності не виявлено статистично значимих розходжень між охолодженим зразком та зразком з кімнатною температурою.

**Ключові слова:** радіоактивний розпад, енергія, довжина пробігу, критерій Фішера.

### **Summary**

The work is devoted to clarify the effect of temperature on the sample of radioactive decay energy distribution between nuclei decay products. There have been theoretically proved that the significant reduction in the temperature of the sample increases energy light particles.

**Key words:** radioactive decay, energy, length of run, Fisher Criterion.

**Постановка проблеми.** У фаховій підготовці вчителя фізики ефективним методом навчання є проблемний, який дозволяє поєднати процес отримання знань з розвитком аналітичних і креативних здібностей. Саме в підготовці фізиків цей метод доцільно використовувати під час проведення лабораторних робіт, особливо під час дослідження складних явищ і процесів. У такому випадку проблемний метод реалізується в постановці додаткового завдання дослідницького характеру.

Цікавим прикладом використання проблемного методу під час вивчення явища радіоактивності є дослідження впливу зовнішніх чинників на фізичні параметри та характеристики процесу радіоактивного розпаду. Достовірно встановлено, що різноманітні зовнішні чинники (тиск, температура, електричне чи магнітне поле) практично не впливають на сталу радіоактивного розпаду.

З іншого боку, зовнішні фізичні фактори здатні суттєво впливати на розподіл енергій та імпульсів між продуктами радіоактивного розпаду. Прикладом такого впливу є відомий ефект Мессбауера (резонансне випромінювання і поглинання  $\gamma$ -квантів).

Аналогічний вплив повинен мати місце й під час  $\alpha$ - і  $\beta$ -розпадів.

Відповідно до цього представляється актуальним визначити кількісні характеристики ефекту впливу температури на розподіл енергій та імпульсів між продуктами радіоактивного  $\alpha$ - і  $\beta$ -розпаду.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Явище радіоактивності було відкрите більше ніж сторіччя тому, що дозволило експериментальним шляхом визначити будову атома та його ядра, надало дослідникам потужний інструмент вивчення явищ мікросвіту. Вирішальний внесок у дослідження радіоактивності зробили такі видатні вчені як Антуан Анрі Беккерель, П'єр Кюрі та Марія Склодовська-Кюрі, Ернст Резерфорд, Джеймс Чедвік, Енріке Фермі, Вольфганг Паулі та інші [9].

Важливі результати були отримані вченими при дослідженні процесів взаємодії іонізуючого випромінювання з речовиною. Для поставленої проблеми особливо цікавим є процес дисипації енергії частки, утвореної в результаті розпаду ядра, у газовому середовищі (повітрі). Іонізаційні втрати енергії визначаються за формулою Бете-Блоха [1,4]

Залежність енергії частки, утвореної в результаті розпаду ядра, від температури яскраво демонструє ефект, виявлений Рудольфом Мессбауером [3]. Цей ефект полягає в зростанні частоти  $\gamma$ -квантів (відповідно збільшенні їхньої енергії) в результаті значного охолодження  $\gamma$ -радіоактивного зразка.

Можна припустити існування аналогічного ефекту в застосуванні до  $\alpha$ - та  $\beta$ -розпадів, але на разі публікації та повідомлення про його спостереження відсутні.

**Мета статті** – розв'язати задачу про розподіл енергій та імпульсів між продуктами радіоактивного  $\alpha$ - і  $\beta$ -розпаду та охарактеризувати вплив температури радіоактивного зразка на енергію  $\alpha$ - і  $\beta$ -часток.

Енергетичний вихід реакцій ядерного розпаду визначається дефектом мас реакції як

$$Q = (M_1 - M_2 - m^{*}) \cdot c^2, \quad (1)$$

де  $M_1$  – маса материнського ядра;  $M_2$  – маса дочірнього ядра;

$m^{*}$  – маса частки, утвореної під час розпаду.

Якщо дочірнє ядро утворюється безпосередньо в основному стані, енергетичний вихід ядерної реакції повністю витрачається на кінетичну енергію продуктів розпаду:

$$Q = T_m + T_{M_2}, \quad (2)$$

де  $T_m$  – кінетична енергія частки, утвореної під час розпаду;  $T_{M_2}$  – кінетична енергія дочірнього ядра.

Виражаючи кінетичну енергію через значення відповідних імпульсів, отримуємо:

$$Q = \frac{p_m^2}{2m} + \frac{p_{M_2}^2}{2M_2}, \quad (3)$$

де  $p_m$  – модуль імпульсу частки, утвореної під час розпаду;  $p_{M_2}$  – модуль імпульсу дочірнього ядра.

Відповідно до закону збереження імпульсу імпульси дочірнього ядра та новоутвореної частки пов'язані між собою:

$$\vec{p}_{M_2} + \vec{p}_m = 0; \quad p_{M_2} = p_m \cdot (4)$$

Підставляючи (4) в (3) отримаємо:

$$Q = \frac{p_m^2}{2m} \left( 1 + \frac{m}{M_2} \right), \quad (5)$$

або:

$$Q = T_m \left( 1 + \frac{m}{M_2} \right). \quad (6)$$

Таким чином, кінетична енергія частки, утвореної під час розпаду, виражається через енергетичний вихід реакції ядерного розпаду як

$$T_m = Q \cdot \frac{M_2}{m + M_2}. \quad (7)$$

Відповідно, кінетична енергія віддачі дочірнього ядра

$$T_{M_2} = Q \cdot \frac{m}{m + M_2}. \quad (8)$$

Їхнє відношення:

$$\frac{T_m}{T_{M_2}} = \frac{M_2}{m}. \quad (9)$$

Відношення (9) доводить, що більша частка енергії ядерного розпаду припадає на кінетичну енергію частки, утвореної під час розпаду.

Віддача дочірнього ядра безпосередньо пов'язана з його рухливістю в межах кристалічної решітки радіоактивного зразка. Якщо обмежити рухливість ядра за рахунок зниження температури зразка, імпульс віддачі буде отримувати не окреме ядро, а весь радіоактивний зразок у цілому.

У цьому випадку частка енергії розпаду, отримана часткою, зросте до значення

$$T_m^* = Q \cdot \frac{M}{m + M}, \quad (10)$$

де  $M$  – маса радіоактивного зразка.

Відносно збільшення кінетичної енергії частки, утвореної під час розпаду, можна розрахувати так:

$$\frac{T_m^*}{T_m} = \frac{M}{m + M} \cdot \frac{m + M_2}{M_2} = \frac{M}{M_2} \cdot \frac{m + M_2}{m + M} = \frac{M}{M_2} \cdot \frac{M_2}{M} \cdot \frac{\left( 1 + \frac{m}{M_2} \right)}{\left( 1 + \frac{m}{M} \right)} = \frac{1 + \frac{m}{M_2}}{1 + \frac{m}{M}}$$

оскільки  $\frac{m}{M_2} \ll 1$ ;  $\frac{m}{M} \ll 1$ :

$$\frac{T_m^*}{T_m} = \frac{\left(1 + \frac{m}{M_2}\right)\left(1 - \frac{m}{M}\right)}{\left(1 + \frac{m}{M}\right)\left(1 - \frac{m}{M}\right)} = \frac{\left(1 + \frac{m}{M_2}\right)\left(1 - \frac{m}{M}\right)}{1 - \left(\frac{m}{M}\right)^2} \approx \left(1 + \frac{m}{M_2}\right)\left(1 - \frac{m}{M}\right),$$

$$= 1 - \frac{m}{M} + \frac{m}{M_2} - \frac{m}{M_2} \cdot \frac{m}{M} = 1 + \frac{m}{M_2} \left(1 - \frac{M_2}{M}\right) - \frac{m}{M_2} \cdot \frac{m}{M} \approx 1 + \frac{m}{M_2}$$

$$T_m^* \approx T_m \left(1 + \frac{m}{M_2}\right). \quad (11)$$

Таким чином, збільшення кінетичної енергії частки, утвореної під час розпаду, за рахунок охолодження радіоактивного зразка буде більш значимим для легких радіоактивних ядер.

З кінетичною енергією частки, утвореної під час розпаду, безпосередньо пов'язана довжина її пробігу в повітрі, або конденсованому середовищі.

У першому наближенні довжина пробігу  $\alpha$ -частинок у повітрі при нормальному атмосферному тиску пов'язана з їхньою кінетичною енергією співвідношенням:

$$R_\alpha = 0,3 \cdot T_\alpha^{3/2}, \quad (12)$$

де  $R_\alpha$  – довжина пробігу, що вимірюється в (см);  $T_\alpha$  – кінетична енергія  $\alpha$ -частинки, що вимірюється в (MeB)

Використовуючи співвідношення (12), визначимо зміну довжини вільного пробігу  $\alpha$ -частинок після заморожування радіоактивного зразка.

Довжина пробігу для випадку, коли віддача припадає на ядро, становить:

$$R_\alpha = 0,3 \cdot T_m^{3/2}. \quad (13)$$

Довжина пробігу для випадку, коли віддача припадає на весь радіоактивний зразок:

$$R_\alpha^* = 0,3 \cdot \left(\overset{*}{m}\right)^{3/2}. \quad (14)$$

Йхнє відношення визначається як:

$$\frac{R_\alpha^*}{R_\alpha} = \frac{0,3 \cdot \left(\overset{*}{m}\right)^{3/2}}{0,3 \cdot T_m^{3/2}};$$

$$\frac{R_\alpha^*}{R_\alpha} = \left(\frac{T_m^*}{T_m}\right)^{3/2} = \left(1 + \frac{m}{M_2}\right)^{3/2};$$

$$R_\alpha^* = R_\alpha \cdot \left(1 + \frac{m}{M_2}\right)^{3/2}. \quad (15)$$

Вираз (15) дозволяє розрахувати очікувану зміну довжини пробігу  $\alpha$ -та  $\beta$ -частинок в повітрі в результаті заморожування радіоактивного зразка.

Як зразок було обрано невеликий гранітний блок, що виявив підвищену, порівняно з фоною, активність. Блок заморожувався в

холодильній камері до температури – 14°C. Активність випромінювання зразка вимірювалася лабораторним детектором імпульсів.

Для підвищення точності висновків окремо досліджувалися два зразки (більшого і меншого розмірів(Рис.1)).



**Рис.1. Гранітні блоки (меншого і більшого розмірів)**

Проводилися такі вимірювання:

1. Зміни активності охолодженого зразка при його поступовому нагріванні до кімнатної температури.
2. Зміни активності зразка з часом при постійній (кімнатній) температурі.
3. Фонові активності в лабораторії.

Вимірювання проводилися за допомогою лабораторного лічильника імпульсів (рис 2).



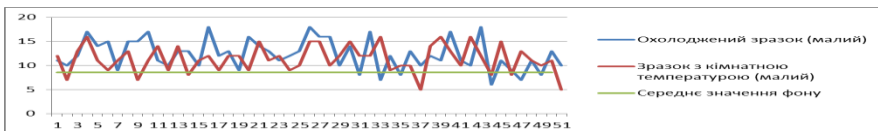
**Рис.2. Лабораторний лічильник імпульсів**

За результатами вимірювань були отримані такі залежності.

***1. Залежність між охолодженим зразком та зразком з кімнатною температурою однакових за розміром.***

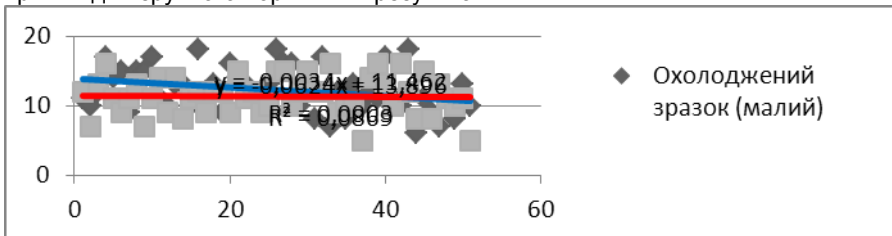
- 1. Зразок малого розміру***





**Рис.3. Залежність між охолодженням зразком та зразком з кімнатною температурою однакових за розміром (малих розмірів)**

Залежності були оброблені з метою отримання апроксимуючих прямих для зручного порівняння результатів.



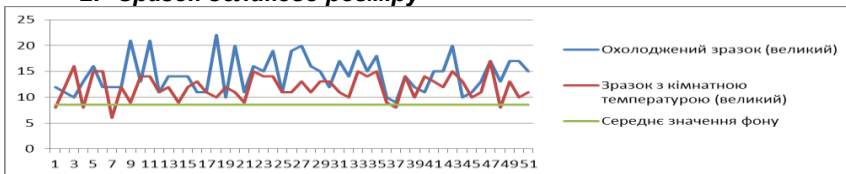
**Рис.4. Апроксимуючі прямі охолодженого зразка та зразка з кімнатною температурою однакових за розміром (малих розмірів)**

Середнє значення активності охолодженого малого зразка при його поступовому нагріванні до кімнатної температури складає:  $M_x=12,2745$ . Відповідне значення нормованої дисперсії:  $D_x=9,6894$ .

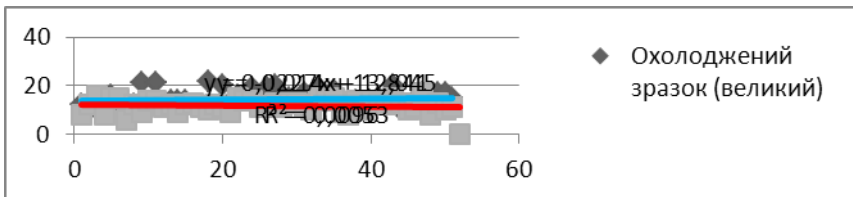
Середнє значення активності малого зразка при постійній (кімнатній) температурі складає:  $M_y=11,3725$ . Відповідне значення нормованої дисперсії:  $D_y=7,5671$ .

Критерій Фішера становить:  $F=1,2805$ .

## 2. Зразок великого розміру



**Рис.5. Залежність між охолодженням зразком та зразком з кімнатною температурою однакових за розміром (великих розмірів)**

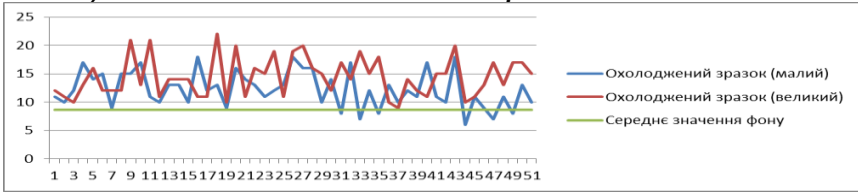


**Рис.6. Апроксимуючі прямі охолодженого зразка та зразка з кімнатною температурою однакових за розміром (великих розмірів)**

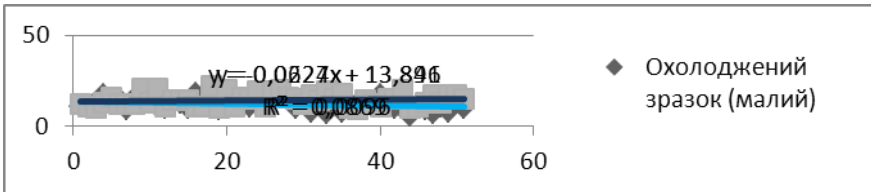
$M_x=14,4314$ ,  $D_x=11,6570$ ,  $M_y=11,9020$ ,  $D_y=5,7747$ ,  $F=2,0186$ .

**3. Зразки різних розмірів**

**а) Малий та великий охолоджені зразки**



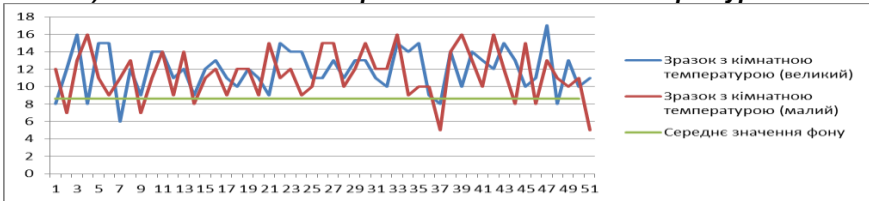
**Рис.7. Залежність між охолодженими зразками малого та великого розмірів**



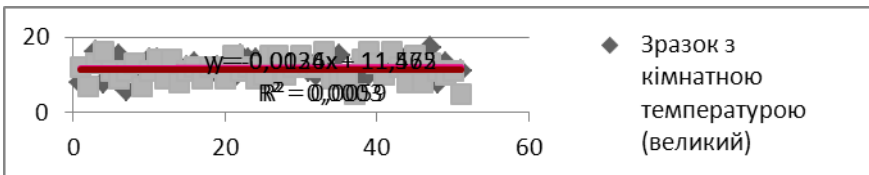
**Рис.8. Апроксимуючі прямі охолоджених зразків малого та великого розмірів**

$M_x=12,2745$ ;  $D_x=9,6894$ ;  $M_y=14,4314$ ;  $D_y=11,6570$ ;  $F=1,2031$ .

**б) Малий та великий зразки з кімнатною температурою**



**Рис.9. Залежність між зразками з кімнатною температурою малого та великого розмірів**



**Рис.10. Апроксимуючі прямі зразків з кімнатною температурою малого та великого розмірів**

$M_x=11,9020$ ;  $D_x=5,7747$ ;  $M_y=11,37252$ ;  $D_y=7,5671$ ;  $F=1,3104$ .

**в) Малий охолоджений зразок та великий зразок з кімнатною температурою**

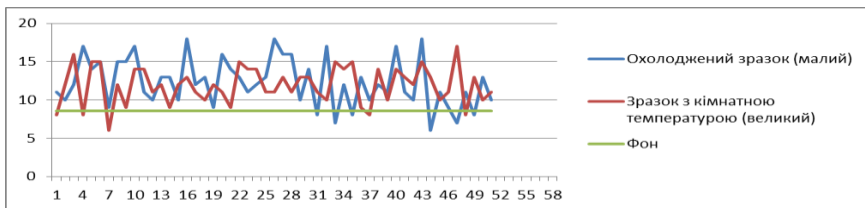


Рис.11. Залежність між малим охолодженим зразком та великим зразком з кімнатною температурою

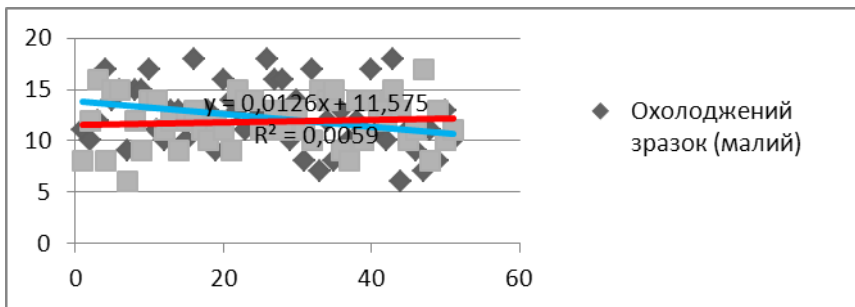


Рис.12. Апроксимуючі прямі малого охолодженого зразка та великого зразка з кімнатною температурою

$M_x=12,2745$ ;  $D_x=9,6894$ ;  $M_y=11,9020$ ;  $D_y=5,7747$ ;  $F=1,6779$ .

г) Великий охолоджений зразок та малий зразок з кімнатною температурою

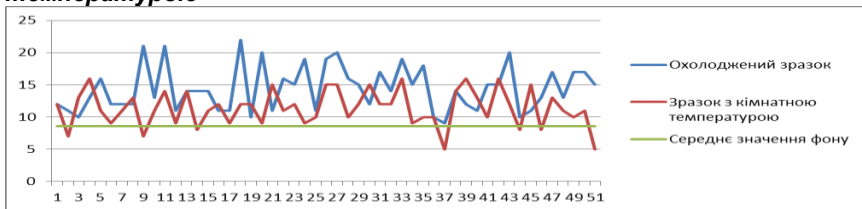


Рис.13. Залежність між великим охолодженим зразком та малим зразком з кімнатною температурою

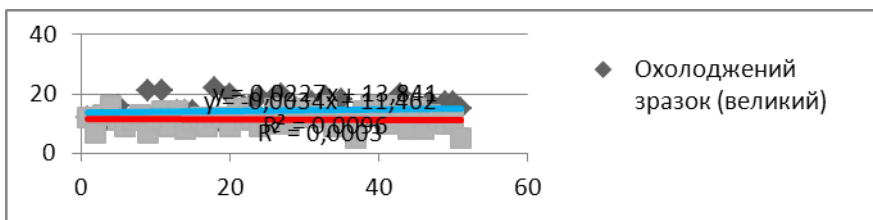


Рис.14. Апроксимуючі прямі великого охолодженого зразка та малого зразка з кімнатною температурою

$M_x=14,4314$ ;  $D_x=1,0560$   $M_y=11,3725$ ;  $D_y=1,0585$ ;  $F=1,0024$ .

Для параметрів наведених вище експериментальних статистичних вибірок критичне значення критерію Фішера становить 1,6. Розраховані значення критерію Фішера в чотирьох випадках менші за критичні, що свідчить про відсутність статистично значимої відмінності між процесами, що відбуваються. У двох випадках порівняння (великий охолоджений та великий сталої кімнатної температури; малий охолоджений та великий сталої кімнатної температури) розраховане значення критерію Фішера перевищує критичне. Можливо, така відмінність обумовлена впливом водного конденсату, що виділяється з повітря на охолоджених зразках.

**Висновки.** Таким чином, статистична обробка за критерієм Фішера результатів експериментальної перевірки впливу слабого охолодження на кінетичну енергію радіоактивних часток не виявила статистично значимої відмінності між результатами для охолодженого і неохолодженого зразків.

**Подальші перспективи досліджень** полягають в використанні більш активних зразків та зниженні їхньої температури.

Отримані результати використовувалися як методичне забезпечення для практичних і лабораторних робіт в курсі “Фізика ядра та елементарних частинок” за темами “Радіоактивні розпади” та “Взаємодія іонізуючого випромінювання з речовиною”.

Розширення змісту лабораторної роботи в напрямку постановки проблемного завдання дослідницького характеру обумовлює формування більш глибокого розуміння студентом фізичної сутності взаємодії іонізуючого випромінювання з речовиною та фундаментальних механізмів впливу зовнішніх параметрів на процеси радіоактивного розпаду.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамов А. И. Основы экспериментальных методов ядерной физики / Абрамов А. И., Казанский Ю. А., Матусевич Е. С. – М. : Атомиздат, 1970.
2. Абрамов А. И. Основы ядерной физики. / А. И. Абрамов. – М. : Энергоатомиздат, 1983.
3. Афанасьев А. М. Мессбауэра эффект / А. М. Афанасьев // Физическая энциклопедия. – М., 1992. – Т. 3
4. Бете Г. Прохождение  $\beta$ -частинок через речовину. / Г. Бете, Ю. Дж.Ашкін. – М., 1955.
5. Бор Н. Прохождение атомных частинок через речовину / Н. Бор. – М., 1950.
6. Вальтер А. К. Ядерная физика / А. К. Вальтер, И. И. Залюбовский. – Харьков : Основа, 1991.
7. Гангрский Ю. А. Регистрация и спектроскопия осколков деления. / Ю. А. Гангрский, Б. Н. Марков, В. П. Перельгин. – М. : “Энергоиздат”, 1981.
8. Кноп Г Альфа-, бета-, гамма-спектроскопия / Кноп Г., Пауль В. – М., 1969.
9. Кудрявцев П. С. Курс истории физики / П. С. Кудрявцев. – М. : Просвещение, 1982.
10. Мухин К. Н. Введение в ядерную физику / К. Н. Мухин. – М. : Госатомиздат, 1963.
11. Мухин К. Н. Экспериментальная ядерная физика : учеб. пособ. / К. Н. Мухин. – М. : Энергоиздат, 1983. – Т. 1-2.
12. Фрауэнфельдер Г. Субатомная физика / Г. Фрауэнфельдер, Э. Хенли. – М. : Мир, 1979.

**Стаття надійшла до редакції 17.10.2016**

Л. П. Ільчук (Вознюк),  
викладач

(Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна  
академія ім.Тараса Шевченка)

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

## ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ДЗВОНАРСТВА

### Анотація

У статті запропоновано як інновацію в змісті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва привернення їх уваги до українського дзвонарства. Розкрито інноваційні підходи в підготовці студентів до використання його виховного потенціалу в роботі з підлітками. Подано результати констатувального експерименту, що проводився серед студентів і викладачів музично-педагогічних факультетів. Наведено приклади творчих завдань для майбутніх педагогів-музикантів як одного із засобів покращення якості їхньої професійної підготовки.

**Ключові слова:** інновації, учителі музичного мистецтва, учні, дзвонарство, творчі завдання.

### Summary

The article researches the significance of innovation through the content of future music teachers' training and drawing their attention to Ukrainian bell-ringing art. Innovative approaches to students' training to use its educational potential in the course of teaching teenagers are revealed. The results of constative experiment which was conducted among the students and teachers of musical and pedagogical faculties are given. Samples of creative tasks for future music teachers as a means of improving the quality of their training are offered.

**Key words:** innovation, music teachers, students, bell-ringing art, creative tasks.

**Постановка проблеми.** Сучасні проблеми у вихованні школярів потребують удосконалення навчально-виховного процесу в усіх ланках освіти, а постійне підвищення її якості передбачає використання системи засобів всебічного і гармонійного розвитку особистості. Серед них поважне місце займає дзвонарська культура, і саме у застосуванні її складових важлива роль відводиться вчителю музичного мистецтва.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Нинішня увага науковців до вивчення дзвонарської культури України активізувала студії історії запровадження дзвонів на її теренах, світського й церковного їхнього використання, відображення цього в народній культурі, малярстві, прозових і поетичних творах письменників, музичних композиціях. Розв'язання деяких аспектів цього питання започатковано в працях С. Боньковської, О. Бузової, Б. Кіндратюка, Л. Московчук, Й. Пеленського, С. Семко, М. Чепіги та ін.

Корисним для вирішення багатьох суперечностей є обґрунтування О. Бузовою поліхудожнього потенціалу вивчення дзвонарського мистецтва України в контексті системи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва [1]. Однак, у цих студіях не розглядаються всі складові дзвонарської культури (її як систему обґрунтовано тільки 2012 року) [4] і більше уваги приділяється змістовому компоненту навчального процесу й менше іншим складовим організації виховання в його широкому розумінні. Проблема постає у відсутності розроблених педагогічних засад їх упровадження в хід підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Тому, метою нашої статті є висвітлення досвіду відносно вдосконалення навчального процесу в руслі зазначеного новітнього підходу й результатів сучасних кампанологічних студій.

В умовах розвитку сучасної вищої школи все більш вагомим значення набувають інноваційні підходи до підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Це викликало необхідністю розбудови нинішньої системи освіти, яка б відповідала соціальним і духовним потребам нашого суспільства. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України йдеться про реалізацію пріоритетних напрямків державної політики щодо розвою освіти, серед яких, зокрема, – постійне підвищення її якості, оновлення змісту й форм організації навчально-виховного процесу [3, с. 689]. У науковій літературі поняття інновації в освіті розуміється як *"процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно інноваційного стану"* [2, с. 338]. Тому не тільки формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до застосування у вихованні учнів педагогіки дзвонарства ми розглядаємо як інновацію, а й саму модифікацію навчально-виховної роботи зі студентами шляхом пропозиції системи творчих завдань як своєрідне нововведення.

З метою кращої підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до використання виховного потенціалу дзвонарства в роботі зі школярами нами опитано студентів I–IV курсів (усього 248 чол.) музично-педагогічних факультетів. Запитання анкети були спрямовані на визначення поінформованості студентів у сфері дзвонарства. На запитання *Що, передусім, Ви розказали б школярам про церковні дзвони та дзвоніння?*, лише 29% респондентів зазначають, що хотіли б знати і розказати все, а 37% не знають, про що розповісти, тільки 31% опитаних відповіли – про велику роль дзвонів і їхніх звучань у житті християн, користь від сприйняття музики дзвона, історію його виникнення та лікувальні властивості; 3% про вістивну роль дзвонів, специфіку та діапазон звучання. Водночас, наші спостереження в ході опитувань переконують, що переважну більшість студентів цікавлять наші запитання, отримані відомості про дзвонарську культуру України; так само, як і є бажання в майбутніх педагогів поділитися отриманою інформацією.

Розмірковуючи над поняттям "феномен звучання дзвона", більше половини респондентів (65%) не знають його значення, фізичних основ. 3-

поміж міркувань опитаних є такі, що свідчать про необізнаність з проблемою (14%). Найбільш типовими є відповіді, що дзвоніння віщує про початок богослужіння, пронизує душу. Близькі до розуміння поставленого запитання були тільки 21% студентів, які вважають феноменом звучання дзвона специфічність і неповторність його тембру, багатство обертонів тощо.

Відсутність у студентів достатніх знань про дзвонарську культуру, складових цього феномена приводить до нерозуміння її важливої виховної ролі. Так, відповіді студентів, які стосуються позитивної ролі використання відомостей про нього в роботі зі школярами показали, що 47% не можуть навести жодного прикладу. Однак тільки 44% респондентів відповіли, що така інформація стане корисною у всебічному, гармонійному розвитку учнів, зокрема, допоможе їм краще зрозуміти музику дзвонів, розпізнати їхнє звучання; пережити почуття соборності українців, глибше пізнати їхню духовну культуру, народні традиції та звичаї. На жаль, частина відповідей опитаних (9%) показала поверхове розуміння цієї проблеми, про що свідчать не точні чи не вірні відповіді, а то й їхня відсутність.

Розглядаючи шляхи прилучення школярів до вивчення дзвонарського мистецтва ми запропонували студентам відповісти на запитання *Яку користь принесе використання відомостей про дзвонарство у роботі з підлітками?* половина опитаних навели різні відповіді: такі відомості допоможуть зрозуміти велике значення дзвонів і красу їхньої музики (10%); це старовинна традиція, яку не треба забувати (10%); можливо, хтось захоче займатися цим прекрасним мистецтвом (5%); певний відсоток респондентів (15%) думають, що будь-яка інформація про дзвонарство буде корисною для загального розвитку; частина майбутніх педагогів-музикантів (50%) не знають відповіді на поставлене запитання.

Оскільки народні звичаї, традиції відіграють неабияку роль у вихованні майбутнього покоління, то нами було запропоновано студентам дати відповідь на запитання: *“Які Ви знаєте народні традиції та звичаї, пов’язані із дзвонами й дзвоніннями?”* Більша частина (78%) відповіла, що дзвони використовують на великі свята такі, як Великдень, Різдво, Водохреще, а також під час богослужінь, весіль, похорон тощо. Відсутність таких знань виявилася в 21% опитаних.

Низький рівень поінформованості виявили студенти, коли їм було запропоновано назвати музичні твори, де використано звучання церковних дзвонів або імітуються їхні звучання. Тільки 31% опитаних назвали один-два твори, а 69% – не знають жодного. При цьому незначна кількість опитаних змогла сказати, з якого метою творці музики імітують звучання церковних і світських дзвонів, яку роль вони відіграють у ній.

Розмірковуючи над питанням *“Що саме Ви хотіли б дізнатися про дзвонарське мистецтво?”*, 75% респондентів виявили бажання довідатися про історію дзвонів і все, що з ними пов’язано саме в Україні, ознайомитися з творами композиторів, у яких різними засобами музичної виразності наслідуються дзвоніння, чи використовують у своїх композиціях біла, дзвони й дзвіночки; 15% опитаних хочуть пізнати правила гри дзвонах, вплив їхнього звучання на людину, а також познайомитися з науковцями, які

досліджують дзвонарську культуру, як і де саме її вивчають; ще 10% студентів не дали жодної відповіді. Ніхто не зміг сказати, як звати дослідників, які вивчають дзвони й усе, що з ними пов'язано (кампанологія та кампанологи – від італійського campana – дзвін).

Таким чином, проведене нами діагностування показує, що в студентів низький рівень поінформованості стосовно різних аспектів дзвонарської культури, хоч вона викликає до себе інтерес. Водночас майбутні вчителі мають бажання використовувати її складові у своїй майбутній професійній діяльності, однак вони не обізнані зі специфікою впровадження отриманих відомостей, не знають, як вибудовувати низку виховних ситуацій школярів засобами дзвонарства, спонукання до його пізнання.

Однією із заporук залучення студентів до вивчення складових дзвонарської культури виступає позитивне ставлення до цієї проблеми викладачів музичних факультетів ВНЗ, тому з метою отримання такої інформації ми опитали 20 педагогів. На запитання *“Чи потрібно готувати майбутніх учителів музичного мистецтва до використання дзвонарства в роботі з підлітками?”* 80% респондентів висловили багато корисного стосовно зазначеного питання. Серед найбільш характерних відповідей наведемо такі: *“Дзвонарське мистецтво – це традиції, звичаї нашого народу, а їхнє незнання є ознакою непрофесійності майбутнього вчителя музики”*; *“Дзвонарство належить до сфери духовного виховання – першооснови виховного процесу”*; *“Музика дзвонів надзвичайно старовинна, вона лежить в основі джерел світової музичної культури. Дзвони й дзвоніння потрібно відроджувати, оскільки вони мають свою ще не прочитану семантику, багато мелодичних знаків”*; *“Дзвонарство – елемент музикознавства, тому необхідно мати відповідні знання, щоб використовувати відомості про дзвони й дзвоніння в підготовці майбутніх учителів музики”*; *“Дзвонарське мистецтво – це невід’ємна частина сакральної культури України, воно є елементом обрядових традицій народу, своєрідним оберегом духовності, це повинні дуже добре усвідомити майбутні учителі музики”* та ін.

Відповідаючи на запитання *“Як викликати в студентів бажання вивчати дзвонарство?”* викладачі ВНЗ висловили низку слушних порад (виберемо найбільш істотні): *“Варто залучати студентів до культурно-масових заходів – вертепів, участі у церковних хорах, підбирати музичні твори для сприймання, де б звучали дзвони”* (5%); *“Інтерес до вивчення дзвонів викличе розповідь про їхню історію, дослідження щодо їхнього позитивного впливу на фізичне та духовне здоров'я людини”*; *“Як складова духовного розвитку особистості виховання засобами дзвонарського мистецтва мало б входити до предметів “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Методика музичного виховання”, зокрема, як важливий засіб профілактики захворювань дитини, лікувальний засіб, що здатний очищувати енергетичне поле, ауру”* (10%). Основна частина респондентів (85%) пропонують провести екскурсії до дзвіниць, дати можливість студентам почути майстерне дзвоніння, пояснити їх уставне значення, зокрема запропонувати студентам записати звучання дзвонів за місцем свого проживання, розпитати дзвонаря про те, як він став



церковним музикантом тощо.

Відповідаючи на наступне питання “Якими шляхами варто, на Ваш погляд, готувати майбутніх учителів музичного мистецтва до використання дзвонарського мистецтва в роботі з підлітками?”, 70% опитаних вважають за потрібне ввести спецкурс “Педагогіка дзвонарства”, факультативи тощо; 30% – пропонують проводити екскурсії, бесіди з дзвонарями, а також відвідати фестиваль дзвонарського мистецтва у місті Луцьку тощо.

З метою усунення зазначених проблем у нашому досвіді роботи з майбутніми педагогами-музикантами вносяться зміни в усі складові навчально-виховного процесу. Передусім, серед нововведень у змісті підготовки майбутніх учителів музики є відомості, які допомагають студентам усвідомити, що церковні дзвоніння – важлива складова в синтезі храмових мистецтв, підґрунтя української культури, що мало вплив на мораль, звичаї й залишило глибокий слід у фольклорі, сприяло розвитку церковного співу, зокрема було не тільки основою розвою його багатоголосся, а й допомагало формуванню так званої національної школи звуку. Водночас переконуємо студентів у тому, що дзвоніння – такий же важливий і художньо своєрідний вид національного культурного спадку, як і церковне співоче мистецтво, іконопис, архітектура, народні ремесла. Церковні та світські дзвоніння мають свою історію, стильові основи, функціональність. Дзвонарське мистецтво й усе, що з ним пов'язане, досліджує така нова галузь науки, як кампанологія. У змістовій складовій процесу формування готовності майбутніх учителів до використання музики дзвонів як засобу виховання має особливе значення вивчення ними побутування дзвонів і дзвонарського мистецтва на Кременеччині – *малій Батьківщині* наших студентів. Ознайомлюємо їх із типовими затрудненнями педагогів-музикантів стосовно використання педагогіки дзвонарства, пропонуємо розробляти орієнтовні проекти застосування його потенціалу в роботі зі школярами. Це розглядається нами як урахування вимог особистісно-орієнтованого виховання, його мотивація.

Водночас вносимо зміни в операційно-діяльнісний компонент педагогічного процесу. Студентам пропонуються завдання щодо збирання музичного, історичного й етнографічного матеріалу. Наприклад, одним із завдань для наших вихованців є прохання відзначити під час богослуження ті його місця, де використовуються дзвоніння, зафіксувати їх за допомогою звукозаписуючих пристроїв (мобільний телефон, цифровий фотоапарат тощо); потім ці звучання розшифрувати на папері. Наступна група завдань спрямована на пізнання не тільки загалом історії бил, дзвонів, а й їхнє побутування в конкретному храмі за місцем проживання чи навчання. Окрема група завдань, що пропонуються студентам, спрямована на збирання етнографічного матеріалу (народних звичаїв, традицій, прислів'їв, приказок, пісень, загадок тощо).

Важливими формами роботи щодо плекання шанобливого ставлення школярів до дзвонарського мистецтва, як показує вивчений нами досвід роботи педагогів, є бесіди, диспути, екскурсії, години класного керівника. З метою кращого ознайомлення студентів з історією

запровадження в Русі-Україні церковних і світських дзвонів, формування в майбутніх учителів умінь наводити приклади з літописів, спогадів іноземців – мандрівників теренами України, прозаїків і поетів про їхні враження від почутих дзвонів тощо, пропонуються завдання віднайти в літописах, інших писемних джерелах згадки про дзвоніння, а на основі зібраних експедиційно-польових матеріалів підготувати невелике інформаційне повідомлення чи виступ на занятті. Майбутній педагог-музикант мав би також знати й уміти пояснити значення уставних дзвонів (благівіст, дводзвін, тридзвін, передзвін, перебирання і т.п.), тому на годинах куратора пропонується для сприйняття студентами різних видів гри на дзвонах прослухати аудіозаписи з подальшим визначенням їхнього змісту. Корисним є перегляд майбутніми педагогами-музикантами відеозаписів із фестивалів дзвонарського та карильйонного мистецтва, документальних і художніх фільмів на цю тематику.

Особливо переконливо діє на студентів під час організованих екскурсій спостереження майбутніх учителів музики за паломниками, які зі співом духовних пісень піднімаються на дзвіницю, приміром, Почаївської Лаври, намагаються після цього прив'язати хусточку до дзвонного шнура, доторкнутися рукою до дзвона, що звучить. Після екскурсії студентам пропонується розробити модель її проведення з учнями-підлітками. Під час епідемій різних хвороб у засобах масової інформації часто йдеться про лікувальну силу дзвонів. Користуючись моментом особливого інтересу до цього, студентам пропонується творче завдання стосовно пошуку таких відомостей у джерелах інформації та підготовці, на основі зібраного матеріалу, бесіди для школярів підліткового віку про оздоровчий вплив музики дзвонів, дзвінків.

З урахуванням досвіду позакласної та позашкільної роботи відносно оздоровлення учнівської молоді засобами дзвонарського мистецтва нині стоїть завдання підготовки майбутнього вчителя музики до проведення різних організаційних форм виховання. Ми вчимо студентів під час педагогічної практики створювати низку психолого-педагогічних ситуацій проблемного характеру. Наприклад, з цією метою серед майбутніх студентів-практикантів проводиться анкетування: 1. Назвіть, будь ласка, основні чинники, що впливають на тривалість життя кожного з нас. 2. Поясніть, що таке духовне здоров'я людини 3. Які Ви знаєте українські традиції, що носять оздоровчий характер 4. Пригадайте, будь ласка, українські народні прислів'я, що мають оздоровчий характер 5. Які Ви знаєте прислів'я про церковні дзвони, дзвоніння та дзвіниці 6. Згадайте, будь ласка, народні приказки, які спонукають Вас зміцнювати своє духовне здоров'я, зокрема засобом сприймання дзвонів.

Обговорення результатів анкетування ми розглядаємо як ще одну виховну ситуацію, яку майбутні вчителі музики зможуть створити у своїй професійній діяльності з підлітками. Саме такі форми роботи забезпечують передумови формування організаторських умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва, стимулюють їхній інтерес до вивчення дзвонарства України.

**Висновки.** Отже, нинішні проблеми в роботі зі школярами

підліткового віку потребують від педагогів творчості, використання різних засобів, їх умілого поєднання, тобто інноваційного підходу. Запропоновано як інновацію в змісті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва привернення їхньої уваги до дзвонарської культури, її складових, зокрема, залучення майбутніх педагогів-музикантів до відповідної діяльності шляхом виконання ними творчих завдань. Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо в підготовці студентів до моделювання низки навчально-виховних ситуацій у процесі організації сприймання підлітками на уроках тієї музики, де використовуються імітація звучання дзвонів, дзвінків, бубонців, згадуються дзвіниці – пленерні музичні споруди, звичаєні вертикальні домінанти українського довкілля.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бузова О. Поліхудожній потенціал вивчення дзвонарського мистецтва України в контексті системи музичної підготовки майбутнього вчителя музики. [Електронний ресурс] / О. Бузова / Режим доступу: [www.bdpu.org/scientific\\_publishend/pedagogics\\_4\\_2005/21](http://www.bdpu.org/scientific_publishend/pedagogics_4_2005/21) -93к.
2. Ващенко Л. М. Інновації в освіті // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Кремень. – К. : Юріком, 2008. – С. 338 – 340.
3. Історія української школи і педагогіки / [хрестоматія / упоряд. : О. Любар]. – К. : Знання, 2003. – 766 с.
4. Кіндратюк Б. Д. Дзвонарська культура України : [монографія] / Богдан Дмитрович Кіндратюк – Івано-Франківськ, – 2012. – 898 с. + CD.

**Стаття надійшла до редакції 17.09.2016**

УДК 378.1: 23

**О. М. Керницький,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Українська інженерно-педагогічна академія)  
[akernickii@mail.ru](mailto:akernickii@mail.ru)

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

### **Анотація**

Розглянуто проблеми ефективної організації професійної підготовки інженерів-педагогів, зокрема педагогічні умови до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі інженерно-педагогічного ВНЗ; використання положень продуктивного навчання під час формування готовності студентів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні інженери-педагоги, педагогічні умови, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, навчальний процес.

### **Summary**

There have been considered problems of effective organization of professional training of engineers-teachers. The pedagogical conditions as for using of subject-subject interaction in the educational process of engineering and pedagogical universities have been defined

**Key words:** training, future engineers-teachers, pedagogical conditions, subject-subject interaction, learning process.

**Постановка проблеми.** У процесі аналізу адаптації випускників УІПА було виявлено, що на сьогодні існує низка перешкод в ефективній організації професійної підготовки, а саме [1]:

- небажання випускників ВНЗ інженерно-педагогічного профілю працювати в професійно-технічних навчальних закладах (більша частина опитуваних випускників прагне працювати у виробничій сфері);
- складність адаптування випускників ВНЗ інженерно-педагогічного профілю до реальних умов діяльності у ПТНЗ;
- недосконалість професійно-педагогічних умінь, сформованих у випускників ВНЗ інженерно-педагогічного профілю.

Усе це викликає потребу вдосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічного профілю щодо формування особистості майбутнього фахівця та врахування суб'єктності взаємодії учасників НВП як запоруки підвищення їх успішності в професії.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наукові засади організації вищої професійної та професійно-педагогічної освіти в Україні розробляють В. Биков, Г. Єльнікова, Е. Лузік, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Сухомлинська та ін. Важливого значення в дослідженні цієї проблеми набуває підхід до розгляду людини як активного суб'єкта життєдіяльності в освітньому середовищі, висвітлений у працях К. Абульханової-Славської,

Б. Ананьєва, Г. Балла та інших.

Дослідженню соціально-педагогічних аспектів підготовки інженерно-педагогічних кадрів присвячено роботи С. Батишева, Г. Карпової, А. Пастухова; психологічні проблеми розглядали Е. Зеєр, Н. Кузьміна, Т. Кудрявцев; дидактичні аспекти висвітлювалися в працях В. Леднева, П. Підкасистого, Б. Соколова. Найбільше наукових публікацій стосується проблем методики навчання і виховання студентів інженерно-педагогічних спеціальностей (Н. Брюханова, О. Коваленко, В. Свистун, Л. Штефан та ін.).

Проте сучасним теорії та практиці бракує фундаментальних досліджень з проблеми навчання майбутніх інженерів-педагогів застосуванню суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічній діяльності.

**Постановка завдання.** Випускнику вищої інженерно-педагогічної освіти, окрім технічних знань і вмінь, необхідне цілісне орієнтування у світі людини, що припускає розвиненість його власної ціннісно-смыслові сфери, відкритість світу і впливу його культури, наявність рефлексії та емпатійного сприйняття інших людей, уміння вибудовування паритетних відносин з тими, кого він буде навчати, виховувати та розвивати; для формування творчої особистості.

Актуальність методологічної проблематики педагогічних досліджень, з одного боку, визначається особливостями етапу пізнання, на якому знаходиться сучасна вітчизняна педагогічна теорія, а з іншого – особливостями педагогічної практики на етапі реформування національної системи освіти та виховання [2].

**Мета статті** – розглянути проблеми ефективної організації професійної підготовки інженерів-педагогів, педагогічні умови їхньої підготовки до застосування суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі інженерно-педагогічного ВНЗ, використання положень продуктивного навчання під час формування готовності студентів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

**Виклад основного матеріалу.** Для розробки нами вивчені якості й властивості особистості, що детерміновані цілями вищої освіти в руслі гуманістичної особистісно орієнтованої педагогіки.

Педагогічними умовами формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії в нашому дослідженні визначено такі:

- спрямованість фахової підготовки на усвідомлену мотивацію майбутніх інженерів-педагогів щодо необхідності формування готовності до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі ВНЗ.

- упровадження в навчальний процес адаптованих технологій особистісно орієнтованого та продуктивного навчання на основі комунікативного підходу.

- забезпечення міжпредметних та міждисциплінарних зв'язків, що формують готовність майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі інтегрованих професійно-орієнтованих завдань.

Для формування усвідомленої мотивації майбутніх інженерів-педагогів було запроваджено форми роботи, що передбачають

безпосереднє ознайомлення з реальним виробництвом, особливостями професійної та управлінської діяльності сучасного інженера (екскурсії до ПТНЗ міста Харкова; тематичні вечори до професійних свят, зустрічі з випускниками, які досягли професійного успіху на підприємствах та ПТНЗ). Було також проведено заходи в межах викладання як загальних і психолого-педагогічних, так і фахових дисциплін.

Реалізацію зазначеної умови здійснювали на таких рівнях професійної підготовки:

- на рівні навчальної діяльності: лекції-бесіди, що забезпечували безпосередній контакт з аудиторією, давали можливість презентувати сучасний досвід, наводити факти, привернути увагу студентів до найважливіших питань комунікації та застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії, зростання їх зацікавленості; лекції-дискусії, що передбачали вільний обмін між студентами поглядами з навчально-виробничих проблем, надавали можливість спрямовувати думки учасників дискусії в освітньому середовищі з метою формування необхідних установок; семінарські заняття із запровадженням діалогово-дискусійних методів (“мозкового штурму”, “круглого столу”, “аналізу конкретних ситуацій”);
- на рівні навчально-професійної діяльності: постановка цільових завдань на проходження виробничих практик (аналіз організації та оцінювання стилю спілкування суб'єктів виробництва, самооцінка свого рівня готовності до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії тощо); організація науково-дослідницької діяльності з проблем суб'єкт-суб'єктної взаємодії (залучення студентів до написання рефератів; підготовка виступів на науково-практичних конференціях, олімпіадах та конкурсах творчих робіт);
- на рівні квазіпрофесійної діяльності: ділові ігри (“Ділова нарада”, “Ведення ділових перемовин”) з використанням блок-схем проведених комунікацій та результатів рішень; програвання різноманітних імітаційних ситуацій професійного характеру (“Стилі конфліктної поведінки”, “Що краще в конфлікті?”, “Проблеми суб'єкт-суб'єктної взаємодії”), що давали можливість наблизити навчальний процес до умов професійної діяльності, відчутти задоволення від розв'язання професійно-орієнтованих завдань комунікативного характеру; рольова гра “Лідер-аутсайдер”, спрямована на розвиток професійно важливих та саморефлексію.

Наступна педагогічна умова – упровадження в навчальний процес адаптованих технологій особистісно орієнтованого та продуктивного навчання.

Побудова особистісно орієнтованої системи навчання базується на таких вихідних положеннях:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності студента як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі та ВНЗ;
- для конструювання та реалізації навчального процесу потрібна особлива робота викладача з виявлення суб'єктного досвіду кожного студента;
- в освітньому процесі відбувається “засвоєння” суспільно-

історичного досвіду, що задається навчанням, та суб'єктного досвіду студента;

- взаємодія двох видів досвіду студента повинна відбуватись не шляхом витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене студентом у його власній життєдіяльності;

- головним результатом учіння повинні бути пізнавальні здібності студента сформовані на основі засвоєння знань і умінь.

Основні позиції викладача в системі продуктивного навчання такі: наставник, співробітник, компетентний консультант, особистий радник, науковий керівник індивідуального проекту [3]. Основні позиції майбутніх інженерів-педагогів в системі продуктивного навчання: суб'єкт діяльності, дослідник проблеми, рецензент, проектувальник свого життя.

Студентам було запропоновано завдання, що реалізують принципи продуктивного навчання: самостійно розробити варіанти назви теми лекції в процесі її читання; самостійно скласти висновки за матеріалами лекції: це завдання формує комунікативний компонент, аналітичне мислення, активізує розумову діяльність протягом заняття; виділити ключові слова або словосполучення, на яких базується зміст теми: така робота вчить визначати головну думку; зробити інформаційний колаж лекції (малюнок або композицію з газетно-журнальних вирізок), що дозволяє перенести найчастіше абстрактний матеріал у систему ілюстративних образів; розробити план прослуханої лекції: це завдання формує вміння бачити частини тексту, правильно виділяти композиційні блоки, зумовлені мікротемою; розробити проект лекції; розробити проект практичного заняття за лекційними матеріалами щодо суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Педагогічна умова – забезпечення міжпредметних зв'язків між дисциплінами, що формують готовність майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі інтегрованих професійно-орієнтованих завдань полягала в гармонійному поєднанні в спецкурсі та в дидактичному комплексі “Взаємодія” матеріалів дисциплін, які безпосередньо впливають на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Це відображає необхідність співробітництва інженерів-педагогів та учнів в умовах ПТНЗ, зокрема під час засвоєння дисциплін: “Дидактичні основи професійної освіти”, “Методологічні засади професійної освіти”, “Українське фахове мовлення”, “Теорія і методика виховної роботи”, “МПН: дидактичне проектування”, “Комунікативні процеси у педагогічній діяльності”.

Під час реалізації цієї педагогічної умови ми виходили з того, що, як показало вивчення освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців, професіограм, психограм професій, поряд із загальними якостями, які притаманні професіоналам, у майбутніх інженерів-педагогів необхідно сформулювати й специфічні характеристики, обумовлені особливостями їхньої діяльності [1]. Ця умова знайшла своє відображення в розробленому нами спецкурсі “Основи формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії”, який було запропоновано студентам експериментальної групи. Необхідність

створення спецкурсу виникла у зв'язку з тим, що в програмах дисциплін кафедр УПА недостатньо розкриті питання, пов'язані з формуванням готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Сучасна педагогічна наука наголошує, що для продуктивного засвоєння знань та інтелектуального розвитку важливим є встановлення широких зв'язків як між різними розділами навчальних курсів, так і між предметами в цілому (внутрішньопредметна та міжпредметна інтеграція) [2].

МПЗ сьогодні доцільно розглядати як багатоаспектну проблему. З одного боку, МПЗ виступають як прості й складні поняття, конкретні визначення, наслідки, закони, правила і методи діяльності, відібрані з науки й внесені в зміст навчального предмета, за допомогою взаємодії між якими досягається внутрішня єдність освітньої програми, а також послідовне з'єднання декількох різних дисциплін в одне ціле. З іншого боку, МПЗ визначають цільову спрямованість усіх інших принципів навчання, підпорядковуючи їх вирішенню основного завдання.

Для чіткої реалізації міжпредметності як педагогічної умови була створена база МПЗ – таблиця МПЗ та її специфікація й база занять за суміжними дисциплінами, що надає змогу за необхідності здійснити пошук міжпредметних категорій. Використання бази дозволяє перевірити правильність і повноту засвоєння ними необхідних для подальшого вивчення категорій щодо суб'єкт-суб'єктної взаємодії, самостійно простежити перспективу вивчення тих або інших дисциплін.

До дидактичного комплексу включено інформаційно-довідкову систему та базу МПЗ для надання допомоги студентам у засвоєнні ключових міжпредметних категорій, понять і визначень, що стосуються формування готовності до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Його можна використовувати як у традиційній моделі навчання, так і в рамках нетрадиційних моделей (індивідуально-орієнтованій моделі навчання).

Рівень об'єктивності матеріалів досягався відповідно до таких вимог: оптимальний рівень складності; надійність; валідність; усебічність оцінки різних рівнів засвоєння навчальної інформації.

У результаті аналізу визначено такі групи вимог: психологічні вимоги: формування внутрішньої і зовнішньої мотивації до навчальної діяльності (за допомогою пояснення значущості готовності майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії); методичні вимоги: урахування особливостей навчальних предметів, їх комплексного подання в змісті, взаємозв'язок методичних одиниць, методів навчання та форм контролю.

**Висновки.** Таким чином, у статті розглянуто педагогічні умови підготовки майбутніх інженерів-педагогів до застосування суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі інженерно-педагогічного ВНЗ. Напрямок подальшого пошуку – використання методів продуктивного навчання на основі комунікативного підходу під час тренінгових занять.



**ЛІТЕРАТУРА**

1. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання / О. Е. Коваленко, Є. В. Шматков, Н. О. Брюханова, Н. В. Корольова. – Х. : ВПП “Контраст”, 2010. – 488 с.
3. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
5. Тархан Л. З. Компетентностный подход в обучении инженера-педагога / Л. З. Тархан // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2005. – № 10. – С. 58 – 64.

***Стаття надійшла до редакції 17.10.2016***

УДК 378.4: 373.3 (94)

Ю. М. Кобюк,  
аспірантка

(Інститут педагогічної освіти  
і освіти дорослих НАПН України)

[yulia23yulia@ukr.net](mailto:yulia23yulia@ukr.net)

## ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У АВСТРАЛІЇ

### Анотація

У статті розглядається система підготовки майбутніх вчителів початкових класів в Австралії. Схарактеризовано основні вимоги, які стоять перед майбутнім фахівцем як у процесі навчання, так і в професійній діяльності. Описані ключові елементами професійної підготовки вчителів.

**Ключові слова:** професійна підготовка, система, майбутні вчителі початкових класів, система освіти в Австралії.

### Summary

In the article the system of training of future elementary school teachers in Australia is considered.

**Key words:** training, system, future teachers of primary school, education system in Australia.

**Постановка проблеми.** Соціально-економічні зміни в сучасному суспільстві зумовлюють оновлення системи вітчизняної освіти. Потреби в удосконаленні змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи пов'язані з різними аспектами модернізації початкової освіти: переходом до реалізації нового Державного стандарту початкової освіти, підтримкою гуманізації освіти, запровадження принципів компетентнісного та особистісно-зорієнтованого підходів у навчанні молодших школярів, впровадженням інформаційних технологій у навчальний процес початкової школи [6].

Цей процес, у свою чергу, вимагає дослідження функціонування освітніх систем інших держав. На сучасному етапі Австралія визнається однією із найбільш стабільних країн світу, де підняття авторитету вчителя в суспільстві є одним із ключових завдань національної освітньої політики. Саме тому проблема професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії є актуальною для освіти і науки нашої держави.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи широко досліджуються в наукових працях педагогів. Зокрема, теоретичні й методологічні засади підготовки майбутніх учителів висвітлені в працях Ш. Амонашвілі, В. Бондаря, О. Савченко, В. Сухомлинського, Л. Хомич, С. Мартиненко, Л. Хоружої, О. Дусавицького, Н. Глузман, Л. Коваль та інших.

Значним джерелом щодо вивчення австралійської освітньої системи є праці зарубіжних науковців: Б. Біррел, С. Джеоф, П. Кармел та ін.

(становлення і розвиток вищої освіти); Д. Гузі, Л. Мендельсон, С. Мюррей-Сміт, І. Річардсон та ін. (розвиток професійної освіти в Австралії); М. Венде, Д. Девіс, С. Маргінсон, А. Олсен, П. Скот, Дж. Халлак та ін. (інтернаціоналізація освіти); К. Кеннеді, Х. Кінг, І. Мерфі, А. Редлоф та ін. (організація навчального процесу у вищих навчальних закладах); Дж. Джеймс, С. Кілпатрік, Хельда да Коста та ін.

Фундаментальними дослідженнями в галузі реформування австралійської вищої освіти є роботи провідних науковців Д. Андерсона, П. Болдуїна, Д. Гібсона, Г. Хармана, П. Кармела, К. Макінніса, Ф. Нарина та ін.

**Мета статті.** Проте, незважаючи на кількість наукової літератури, питання підготовки майбутніх учителів початкових класів у Австралії досліджене недостатньо. Окреслена проблема і буде метою нашого дослідження.

**Виклад основного матеріалу.** За останні десятиліття Австралія ввійшла до складу лідерів міжнародного ринку освіти. Освіта в цій країні, ґрунтуючись на давніх багатонаціональних та історичних традиціях і залежачи від державної політики в галузі освіти, має чимало переваг, вона розглядається як “засіб формування розвинутої особистості з однаковими для всіх членів суспільства можливостями”. Австралія володіє вагомими педагогічними досягненнями та розвинутою системою професійної підготовки вчителів загалом, і вчителів початкових класів зокрема.

Вчителі початкової школи виховують дітей у віці від п'яти до дванадцяти років (Західна Австралія). Вони планують і проводять освітні програми, які допомагають в інтелектуальному, фізичному і соціальному зростанні дітей, а також сприяють розвитку їх грамотності, вмінні рахувати та розвитку інших освітніх навичок. Вони готують щоденні плани уроків, які відповідають вимогам загального навчального плану, а також навчають широкому спектру предметних галузей, включаючи математику, англійську мову, науку і техніку, суспільство і навколишнє середовище, здоров'я, творчість та фізичне виховання. Вчителі початкової школи користуються попитом від жвавих міських районів до сільських і регіональних центрів та міст у віддалених населених пунктах у віддалених районах.

Для того, щоб стати вчителем початкових класів в Австралії, зазвичай необхідно здобути диплом бакалавра за спеціальністю “Початкова освіта” або отримати диплом у будь-якій галузі, але з подальшим отриманням кваліфікації, яка спеціалізується у сфері початкової освіти. Учителі початкової школи, як правило, завершили навчання в університеті й отримали кваліфікацію в таких галузях: освіта як соціальна наука; професійні і навчальні програми дослідження (методика навчання); принаймні в трьох з шести категорій: англійська; математика; наука (біологія, фізика, хімія, геологія); соціальні науки; експресивне мистецтво (драма, музика, фізичне виховання); психологія, освіта, спеціальна освіта, мова, англійська як друга мова, комп'ютерна освіта, медіаосвіта, бібліотекознавство.

Зі спеціальністю “Початкова освіта” випускники мають право працювати як класоводи, вчителі, директори чи помічники керівників. Залежно від шкіл можна також бути вчителем для дітей з труднощами в

навчання, вчителем англійської мови (викладання англійської мови носіям інших мов) і вчителем для обдарованих і талановитих дітей. У більшості австралійських штатах, зокрема у Новому Південному Уельсі, майбутніх учителів початкової школи, як правило, повинні бути кваліфіковані для викладання в ряді ключових областей знань.

Як зазначає Центр кар'єри при Департаменті навчання та розвитку трудових ресурсів західної Австралії, учитель початкових класів повинен любити працювати з дітьми, мати дружні і представницькі манери поведінки, проявляти терпимість, мати хороші організаційні навички, бути хорошим керівником і організатором, а також бути турботливим [7].

Аналіз нормативно-правової бази освіти Австралії дозволяє зробити висновок про те, що в університетах особлива увага приділяється професійному розвитку вчителів-початківців та проблемі формування неперервного зв'язку, а також плавного переходу від початкової підготовки до педагогічної діяльності [2].

Під час навчання від студента вимагається самоорганізація й високий ступінь мотивації, бо навчальне навантаження, особливо письмові завдання, твори, семінари й консультації з викладачами, відіграють важливу роль у навчання. Лекції, семінари й лабораторні роботи розписуються по тижнях, і відвідування їх є обов'язковим. Лекції й семінари звичайно проводяться лектором або стипендіатом. Від студента необхідна активна участь у дискусіях, експериментах, практичних заняттях, роботах з документами та інших видах навчання. Студенти повинні прослухати, як мінімум, 3 – 4 предмети в семестрі, кожен з яких складається з 13 – 14 тижнів, залежно від конкретного факультету. Курс лекцій з кожної навчальної дисципліни триває від 39 до 48 годин і у деяких університетах існують тижневі канікули перед початком кожного екзаменаційного періоду[4].

Обов'язковими елементами професійної підготовки вчителів є професійні знання; спеціальні знання з певних дисциплін та методик їх викладання; практичні навички [3]. Спеціальні знання та практичні навички надають дисципліні циклу професійної та практичної підготовки. У ході професійної підготовки майбутнього вчителя основна увага приділяється оволодінню ним предметами викладання. Австралійські вчені переконані, що вчитель не може ефективно працювати в багатокультурному, поліетнічному середовищі, не будучи добре до цього підготовленим; він має бути обізнаним у питаннях, які стоять перед різними культурними, расовими, етнічними та мовними групами. Тому важливим елементом педагогічної підготовки майбутнього вчителя в Австралії є навчити його по-новому взаємодіяти з учнями та колегами в умовах полікультурності [3].

Для програм педагогічної освіти Австралії характерним є концентрація уваги на якості підготовки вчителя, яка забезпечується співпрацею між школами, університетами, педагогами та урядовими установами. Особливо наголошується на необхідності співробітництва між школами та вищими навчальними закладами в складанні робочих навчальних програм, допомозі молодим спеціалістам та обміні досвідом. Як зазначають дослідники, досвідчені вчителі-практики можуть надати

корисні рекомендації щодо освітніх програм, а викладачі університетів побачити, чи працюють отримані теоретичні знання на практиці. Така співпраця забезпечує зв'язок теорії та практики, навчання та діяльності і є важливою умовою підготовки висококваліфікованих учителів, які будуть відповідати на нові виклики часу [5].

Важливою вимогою до професійної підготовки майбутніх учителів є професійний досвід, який здобувається в процесі практичної підготовки. Поняття “професійний досвід” охоплює напрям розвитку програм, який передбачає активне залучення студента-вчителя до комплексної професійної діяльності та викладання як елемента підготовчої програми” [1]. Існує великий практичний компонент цієї програми, і студенти повинні будуть провести 80 днів у шкільних розміщеннях протягом усього їхнього навчання. Програма завершується стажуванням (10 тижнів), де студенти беруть на себе відповідальність за клас дітей під керівництвом досвідченого викладача.

Студенти мають оволодіти знаннями і навичками у використанні нових технологій. Адже коли майбутні вчителі прийдуть до школи на практику чи як дипломовані фахівці, від них вимагатимуть розробити навчальний модуль, підготувати урок, провести анкетування, вести портфоліо, випустити журнал або збірник, провести презентацію, науково-дослідний проект, співпрацювати з батьками. Як учителі початкової школи вони використовують цілий ряд освітніх ресурсів таких, як дошки, книги і підручники, аудіо-візуальні тексти та обладнання, а також ряд інших навчально-методичних посібників. Вони використовують комп'ютери та інше офісне обладнання, а також залежно від їх ролі мистецтво і художні матеріали, музичні інструменти або спортивне обладнання.

Результати аналізу змісту та форм професійної підготовки вчителів Австралії дозволяють стверджувати про якісний перехід від інструктивних до конструктивних інноваційних методів навчання, які забезпечують різноплановість та диференціацію в навчальному процесі, та орієнтованих на активну творчу та самостійну діяльність студентів, зокрема, вирішення дослідницьких завдань, аналіз отриманої інформації, застосування проблемних ситуацій, проведення диспутів, виконання творчих робіт, що дозволяє успішно підготуватися до майбутньої професійної діяльності.

Після закінчення навчання студенти мають відповідати вимогам акредитації відповідного штату та бути зареєстрованим для призначення на посаду вчителя раннього дитинства в дошкільних установах і в центрах по наданню послуг догляду за дитиною. Знання та практичні навички студентів перевіряються за допомогою таких форм оцінювання: усні та письмові звіти, дослідницькі проекти, курсові роботи та реферати, презентації проектів, письмові завдання, екзамени.

**Висновки.** Проблеми вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є на сьогоднішній день одним з пріоритетних завдань вітчизняної освіти. Сучасний розвиток шкільної освіти України, формування нової моделі початкової школи зумовлює потребу в ґрунтовному аналізі й переосмисленні теоретико-методичних й концептуальних засад підготовки майбутнього вчителя початкових класів,

забезпечення її відповідності викликам часу, що можливе завдяки ґрунтовному аналізу і вивченню досвіду провідних країн світу.

Важливими умовами професійної підготовки майбутніх учителів в Австралії є постійна та плідна співпраця університетів та шкіл, формування зальнонаціональної структури стандартів професійного викладання та ідеї демократизації та гуманізації освітнього процесу. Про це свідчить багатоваріантність навчальних дисциплін, можливість вибору студентом окремих навчальних курсів відповідно до власних інтересів та уподобань, гнучкість навчальних планів при організації навчального процесу протягом курсу. Використання Австралійського позитивного досвіду професійної підготовки вчителів дасть змогу підвищити якість системи педагогічної освіти України.

**Перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Baker R. G. Curtin University of Technology. Attacking the articulation problem in teacher education / R. G. Baker, Sh. Scott, B. Showers // Australian Journal of Teacher Education. – 1997. – № 2 (22). – 6р. Режим доступу: <http://ajte.education.ecu.edu.au/ISSUES/PDF/222/Baker.pdf>.
2. Department of Education, Science and Training (DEST). Australia's Teachers: Australia's Future: Advancing Innovation, Science, Technology and Mathematics: Main Report. – Commonwealth of Australia: DEST, 2003. – 309 p.
3. Le Roux G. No problem! Avoidance of cultural diversity in teacher training. / Le Roux G., T. Moller // South African Journal of Education. Vol.22 (3) EASA. 2002. p.184-187.
4. Волік К. С. Особливості вищої освіти в сучасній Австралії / К. С. Волік // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Харків – С. 408-414.
5. Голуб Л. Професійна підготовка вчителя в Австралії: реалії сьогодення / Л. Голуб // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2011. – Вип. 7. – С. 272-280.
6. Олефиренко Н. В. Проблемы подготовки учителя начальной школы к проектированию дидактических электронных ресурсов [Электронный ресурс] / Н. В. Олефиренко // Международный электронный журнал "Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)". – 2014. – V. 17. – №1. – С. 577-589. – Режим доступа: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v17\\_i1/pdf/16.pdf](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v17_i1/pdf/16.pdf).
7. Центр кар'єри при Департаменті навчання та розвитку трудових ресурсів західної Австралії [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.careercentre.dtwd.wa.gov.au/Occupations/Pages/primary-school-teacher.aspx>.

**Стаття надійшла до редакції 01.10.2016**

О. Д. Медведєва,  
аспірант

(Запорізький національний університет)

[oceandream2004@mail.ru](mailto:oceandream2004@mail.ru)

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СТРУКТУРИ ОСВІТИ В ІСПАНІЇ

### Анотація

Стаття присвячена дослідженню системи освіти в Іспанії. Проаналізовано особливості структури освіти, висвітлено загальну систему освіти та її сучасний стан. Оскільки Україна знаходиться на шляху до європейських стандартів в освіті, необхідністю є вивчення передового освітнього досвіду європейських країн, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем. Саме вивчення та аналіз системи освіти Іспанії, та зокрема вищої професійної освіти, можуть надати значний приклад організації, вдосконалення та покращення системи освіти в Україні.

**Ключові слова:** освіта в Іспанії, загальна система освіти, спеціальна система освіти, організація навчання, спеціальна освіта, вища професійна освіта; структура вищої освіти; інтеграційні процеси; освітній досвід; університетська освіта;

### Summary

The article gives an overview of the system of education in Spain and its peculiarities. The features of the structure of education in Spain were analyzed and characterized. Since Ukraine is on its way to European standards in education, the important need is to study the best educational experience of European countries, testing and implementation of innovative pedagogical systems in the area of education in Ukraine.

**Key words:** system of education in Spain; primary education; secondary education; polyvalent education; higher education.

**Постановка проблеми.** Інтеграційні процеси, які відбуваються в Україні на шляху до європейського та світового освітнього простору, мають величезний вплив на систему освіти, зокрема на вищу професійну освіту, та її реструктуризацію. Освіта належить до найважливіших напрямків державної політики України. Саме освіта є стратегічним ресурсом формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені. Стратегічним завданням державної освітньої політики є вихід української освіти на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародної співпраці, розширення участі навчальних закладів, педагогів і вчителів, учнів, студентів і науковців у проектах міжнародних організацій та співтовариств. Пріоритетним напрямом стає поліпшення, вдосконалення та модернізація якості навчання на всіх рівнях, максимальне наближення його змісту до європейських та світових стандартів. Вищезазначене знаходить своє

відображення в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Законі України “Про вищу освіту” [1]. На шляху України до європейських стандартів в освіті, необхідністю є вивчення передового освітнього досвіду європейських країн, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем в галузь освіти. [2]

**Аналіз наукових досліджень** вітчизняних джерел (І. Бабин, Н. Муқан, Я. Болюбаш, В. Бурега, Т. Левченко, О. Яцюк, К. Корсак, П. Антохін, В. Нагаєва, О. Демидович, В. Припотень та інш.) та зарубіжних наукових джерел (П. Карневале, С. Пунтес, Д. Кольба, Р. Фуентес, А. Фонт-Баррот, та інш.) дає підстави зазначити, що значний інтерес викликає освіта Іспанії, оскільки нині в науці відсутнє цілісне уявлення про систему освіти Іспанії та її сучасний стан, зокрема підготовку викладачів у системі освіти Іспанії. Українські науковці досліджували систему підготовки вчителів переважно у високорозвинених країнах таких, як Велика Британія (О. Локшина, А. Сбруєва, Л. Пуховська), США (А. Лютих, М. Степко), Німеччина (В. Кравець, Т. Мойсеєнко), та інш., однак система підготовки викладачів у ВНЗ Іспанії є недостатньо дослідженою. Згідно з впливовим міжнародним рейтингом Quacquarelli Symonds World University Rankings (WUR) та Британського видання Times Higher Education, багато вищих навчальних закладів з Мадриду, Барселони, Валенсії входять до топ-200 університетів Світу. Деякі з цих закладів були засновані ще в XIII ст. Іспанська мова посідає третє місце у світі за кількістю людей, що говорять нею. Іспанія є членом Європейського реєстру якості вищої освіти (European Quality Assurance Register for Higher Education, EQAR), що стало важливим кроком у напрямі забезпечення європейського рівня якості вищої освіти в країні.

**Мета статті** – проаналізувати та визначити сучасний стан системи освіти Іспанії.

Іспанія, як і інші країни Європи, в роки консолідації демократичного режиму, пройшла важкий шлях становлення системи освіти, а саме зміни її змісту, структури, методів та форм. Ці реформи набагато посилили значення освіти як соціальної цінності, встановили демократичні принципи функціонування системи освіти в країні. Таким чином, сучасна система освіти відповідає високим вимогам Європейського освітнього простору.[3] Нормативні основи професійної педагогічної підготовки закладені в таких європейських документах: Педагогічна Конституція Європи; Рекомендації ЮНЕСКО про вчителів; Міжнародна Стандартна Класифікація Освіти (ISCED 2011); Лісабонська Конвенція (1997). [4] Система освіти Іспанії базується на принципах заснованих у конституції 1978 року та регулюється такою законодавчою базою: Закон про систему освіти Іспанії (1990) (Ley Organica de Ordenacion General del Sistema Educativo or LOGSE); Закон про Університети (12/2001) (Ley Organica de Universidades or LOU); Закон про управління навчальними закладами (1995) (Ley Organica de la Participacion, la Evaluacion y el Gobierno de los centros docents or LOPEG), Конституція Іспанії (1978), Закон про освіту (2/2006), Закон про якість освіти (12/2001) [5].



Іспанська система освіти поділяється на Загальну систему освіти (General System Education) та Спеціальну систему освіти (Special System Education). Загальна система освіти на сучасному етапі складається з таких рівнів: дошкільна освіта (Infant education, age 0-6 years); базова шкільна освіта (Primary education, age 6-12); середня шкільна освіта (Compulsory secondary education, age 12-16); бакалаврат (Baccalaureate, age 16-18); спеціальна освіта середнього рівня (medium-level Specific Vocational Education); спеціальна освіта вищого рівня (higher-level Specific Vocational Education) та університетська освіта (University Education). Спеціальна система освіти включає в себе освіту в галузі мистецтва та мов, та з 1997 року в галузі спорту.

Базова освіта триває шість років (вік учнів 6-12 років) та розподіляється на три етапи. Базова освіта безкоштовна і дає можливість дітям отримати загальні знання з культури, читання, письма, математики, ораторського мистецтва, релігії, іноземних мов, пов'язані з діями в рамках їхнього оточення, етичних цінностей. У кінці кожного етапу дитина отримує оцінку знань та дозвіл починати наступний етап освіти.

Середня освіта надається впродовж чотирьох років (вік учнів 12-16 років) і складається з двох етапів, базується на двох основних принципах: комплексність та увага до різноманітності. Головна мета середньої освіти – забезпечити полівалентне навчання, передати знання з культури всім учням, підготувати їх до сприйняття своїх обов'язків та прав у суспільстві, забезпечити уміннями й навичками з певного фаху або готовності до навчання у бакалавраті. Наприкінці кожного етапу учні проходять оцінювання рівня знань і отримують дозвіл переходити до наступного етапу навчання. По завершенні курсу учні отримують сертифікат.

Бакалаврат – це не обов'язковий дворічний освітній етап, який доповнює середню освіту (рік учнів 16-18 років) і має такі напрямки: мистецтво, природа та здоров'я; гуманітарні та соціальні науки; технічні науки. Існують як обов'язкові дисципліни, так і дисципліни за власним вибором. Мета бакалаврату – підготувати студентів для університету, спеціальної освіти або працевлаштуванню.

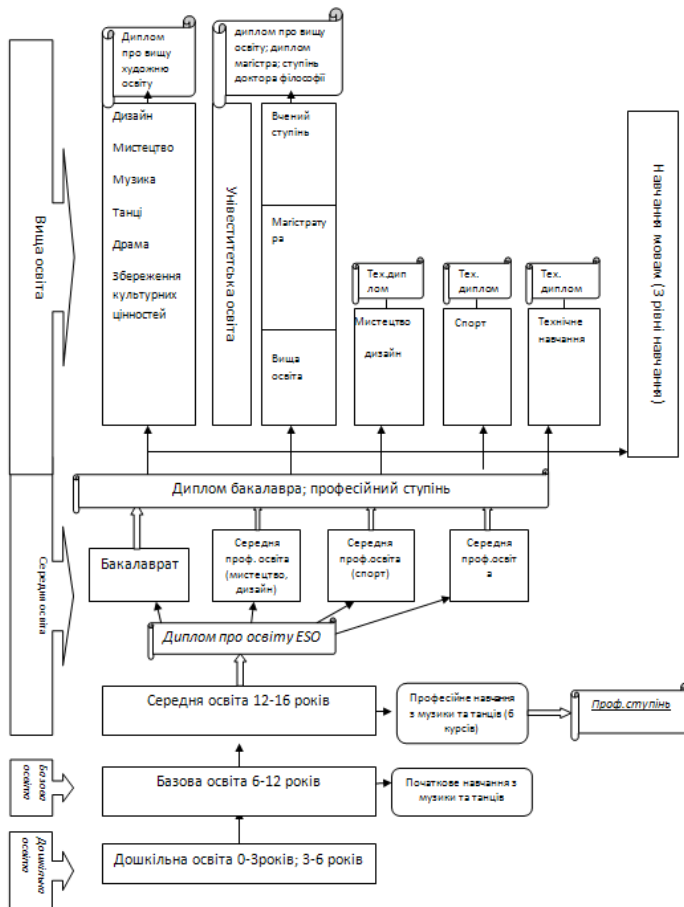
Слід також зазначити, що окреме місце в структурі освіти Іспанії займає спеціальна освіта, до якої можна віднести: навчання для дорослих, вивчення мов (як іноземних, так і рідної країни та діалектів), навчання для осіб із спеціальними освітніми потребами. Також спеціальна освіта має за мету підготувати студентів до роботи в професійній сфері, надаючи полівалентне навчання та практику з обраної сфери. Так, студенти мають можливість отримати освіту в галузі мистецтв, музики, танців, театру, образотворчого мистецтва та дизайну. Система вищої освіти Іспанії є складовою загальної системи освіти, яка передбачає три етапи освіти: базовий, професійний (навчання на рівні технічного фахівця) та університетська освіта. Система вищої освіти в Іспанії – унітарна і забезпечується університетами та відповідними до них закладами, які пропонують загальні академічні ступені і професійно орієнтовані програми різної тривалості й рівня.

Університетська освіта, яка включає дипломну освіту, аспірантуру, докторантуру, базується на трьох основних конституційних принципах: право всіх громадян на освіту; свобода викладання й автономія університетів. Кожен університет в Іспанії є автономним і може вносити в програму навчання істотні зміни. На відміну від вишів багатьох інших країн, університети Іспанії зберігають традицію проведення вступного відбірного іспиту Prueba de Acceso a la Universidad. Слід зазначити, що необхідною умовою вступу в іспанський ВНЗ є, звичайно, гарне володіння іспанською мовою. Для отримання допуску до складання вступного іспиту в іспанські університети необхідна позитивна відповідь з Міністерства освіти про підтвердження шкільного атестату [6].

За своїми цілями і академічною значимістю університетська освіта ділиться на 3 цикли: перший короткий, це дипломна освіта, яка містить у собі вивчення базових понять і одержання основних знань, які готують до здійснення професійної діяльності; другий – подвійний (тривалий), це аспірантура, поглиблене, спеціалізоване або міждисциплінарне навчання. Ціль цього етапу – академічна або професійна спеціалізація, проведення дослідницьких робіт. Після закінчення циклу студент одержує ступінь магістра; третій цикл включає два академічних курси, організованих у вигляді семінарів, і має на меті спеціалізацію в галузі науки, техніки або мистецтва для осіб з дипломом про вищу освіту. Для одержання наукового ступеня доктора, крім закінчення цього циклу, студенти мають представити й отримати апробацію наукових тез з максимальним терміном п'ять років.

Своєрідною рисою іспанської освіти є те, що до складу університетів входять чотири основні типи навчальних підрозділів: 1) університетські факультети (facultades universitarias), де вивчаються дисципліни, крім технічних, які дають можливість одержати вчені ступені всіх трьох щаблів вищої освіти (аналог “бакалавр”, “магістр”, “доктор наук”); 2) вищі технічні училища (escuelas técnicas superiores) теж мають три цикли освіти; 3) університетські школи (escuelas universitarias) з професійною орієнтацією (ступінь “бакалавр”); 4) університетські коледжі (colegios universitarias), класична університетська освіта першого рівня (ступінь “бакалавр”). Відтак, сучасна вища освіта в Іспанії дає можливість кожному здобути освіту різного рівня. При Міністерстві освіти й культури діє Національний інститут оцінювання та якості освіти, що стежить за рівнем освітніх послуг. Інститут виконує функції, які стосуються аналізу ефективності освітньої системи; розробки систем оцінювання для різних освітніх циклів; координації участі Іспанії в міжнародних дослідженнях з проведення таких оцінювань; інформування Державної освітньої ради та суспільства про діяльність іспанської освітньої системи.

Схематично сучасна система освіти в Іспанії представлена на офіційному сайті Міністерства Освіти Іспанії і виглядає так:



**Висновки.** Таким чином, сучасний стан системи освіти Іспанії відповідає високим стандартам Європейського освітнього простору. Реформи, які відбувалися в країні та продовжуються й досі, набагато посилили значення освіти як соціальної цінності, отже, саме освіта відображає рівень соціально-економічного розвитку країни, її положення у світовому просторі [7]. Система освіти Іспанії дає можливість кожному здобути освіту необхідного рівня, а індивідуальний підхід до навчання сприяє високому рівню та якості освіти.

Результати всебічного і досконалого вивчення системи освіти Іспанії, зокрема вищої професійної освіти, можуть надати значний приклад організації, вдосконалення та покращення системи освіти в Україні. Аналіз та систематизація дозволить стежити за досягненнями в системі освіти Іспанії й упроваджувати професійні ідеї в нашій країні з урахуванням

національних особливостей. Подальшого дослідження потребують й інші питання, а саме особливості підготовки вчителів іноземних мов у системі освіти Іспанії.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. – Київ, 2001. – 24 с.
2. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
3. Годлевська В. Реформа системи освіти в умовах консолідації демократичного режиму в Іспанії / В.Годлевська // Україна-Європа-Світ. – К. – С.98-105.
4. Pedagogical Constitution of Europe [Electronic recourse]. <http://arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>
5. Міністерство Освіти Іспанії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/lomce/inicio.html>
6. Сисоєва С.О. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посіб. / С.О.Сисоєва, Т. Є. Кристопчук. – Рівне : Овід, 2012. – 352 с.
7. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція : монографія / Т. І. Левченко. – Вінниця: "Нова Книга", 2007. – 656 с.

**Стаття надійшла до редакції 01.12.2016**

**В. І. Межуєв,**

доктор технічних наук, професор

(Державний університет Малайзії штату Паханг, Куантан, Малайзія)

## **КОМП'ЮТЕРНА СИСТЕМА НАВЧАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ФІЗИЧНИХ ПРОЦЕСІВ ТА ЯВИЩ ДЕМО**

### **Анотація**

У статті розглядаються теоретичні принципи розробки та використання педагогічних програмних засобів навчання фізики. Головна ідея і результат роботи полягають у визначенні моделювання як вихідного чинника, що пов'язує логіку навчального фізичного пізнання, психолого-педагогічні теорії організації навчально-пізнавальної діяльності учнів та можливі шляхи інтенсифікації навчання на основі використання засобів комп'ютерних технологій. Теоретичні принципи розкриваються на практичних прикладах використання розробленої автором комп'ютерної системи навчального моделювання фізичних процесів та явищ ДЕМО.

**Ключові слова:** засоби навчання фізики навчально-пізнавальна діяльність.

### **Summary**

In the paper the theoretical base for the development and use of physics' training tools are considered. The main idea and result of the work is the definition of the modelling as an initial factor, which links logic of physical knowledge, psychological and pedagogical aspects of teaching and cognitive activity and possible ways of their realisation by means of computers technologies. The theoretical principles are disclosed on practical examples of using developed by the author computer system for instructional modelling of physical processes and phenomena DEMO.

**Key words:** training tools, cognitive activity, computer technologies, modeling, physical process

Одним із найважливіших чинників інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності учнів є використання комп'ютерних технологій (КТ) навчання. Зараз створена значна кількість педагогічних програмних засобів (ППЗ), використання яких на уроках фізики активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, сприяє підвищенню рівня знань та практичних навичок школярів. Засоби КТ дозволяють якісно перебудувати *форми та методи* передавання фізичних знань, розширити *зміст* фізичної освіти, здійснити підходи, які принципово неможливі в умовах традиційного навчання. Нові способи подання змісту навчального фізичного матеріалу та методи організації навчально-пізнавальної діяльності учнів дозволяють якісно змінити як *психологічні* (мотивація, активність, рефлексія діяльності та ін.), так і водночас *логічні* аспекти навчання основ фізики (зміст навчальних задач і способи їх розв'язування, шляхи реалізації

теоретичних та експериментальних методів пізнання та ін.).

**Об'єктом** даного дослідження є методологічні, психолого-педагогічні, логічні та технічні засади створення і використання педагогічних програмних засобів навчання фізики.

**Мета** дослідження полягає у визначенні теоретичних принципів розробки та застосування педагогічних програмних засобів навчання фізики.

**Завдання** дослідження полягають в аналізі існуючої системи ППЗ навчання фізики; визначенні *суттєвого* критерію класифікації ППЗ; встановленні доцільності застосування комп'ютера на уроках фізики; визначенні перспективних шляхів розвитку комп'ютерних технологій навчання фізики; встановленні практичних шляхів реалізації визначених принципів із використанням розробленої автором системи навчального комп'ютерного моделювання фізичних процесів та явищ *DEMO*.

**Основна частина.** Шляхи інтенсифікації навчання фізики пов'язані перш за все з формулюванням кінцевої мети навчально-виховного процесу, що визначає можливі *способи організації навчально-пізнавальної діяльності* учнів та зумовлює формування відповідного *рівня знань*. Аналіз літературних джерел та програмних засобів доводить, що найбільша кількість науково-методичних досліджень присвячена виявленню принципів та можливих шляхів організації саме *експериментальної* навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі застосування КТ, характерною ознакою якої є відтворення *емпіричних* методів (спостереження, вимірювання, експеримент) з метою дослідження фізичних явищ або їх комп'ютерних моделей. Зрозуміло, що досягнення мети навчання не може обмежуватись відтворенням лише *емпіричного рівня* фізичного пізнання; у той же час фактично відсутні роботи, присвячені методиці організації *теоретичної навчально-пізнавальної діяльності* учнів в умовах комп'ютерного навчання.

Звернемо увагу на недоліки існуючої систематизації педагогічних програмних засобів навчання фізики. Велика кількість класифікацій комп'ютерних програм, що наводять автори науково-методичних робіт, перш за все зумовлена *складністю* проблеми дослідження, *множинністю* форм та способів використання ЕОМ у навчанні основ сучасної фізики. У той же час повторюваність, змішаність гносеологічних і методичних елементів, указує на *недостатній аналіз основи класифікації* та потребує визначення її суттєвого критерію, яким повинен стати *спосіб* фізичного пізнання, що зумовлює формування відповідного *рівня знань*.

Таким чином, аналіз комп'ютерних навчальних програм доцільно здійснити, взявши за критерій *спосіб* фізичного пізнання, який за своєю структурою та характерними особливостями у самому загальному випадку повинен відповідати *теоретичному* або *експериментальному методу* фізичної науки. Такий підхід дозволяє встановити загальні риси ППЗ навчання фізики, які у переважній більшості випадків відтворюють схему експериментального дослідження комп'ютерної моделі; етап побудови моделі (що потребує використання методів абстрагування, ідеалізації, формалізації та ін.) фактично не є реалізованим, хоча саме він є *основою формування теоретичних знань* учнів.

Доцільність застосування КТ у навчанні основ сучасної фізики перш за все зумовлена неможливістю досягнення мети навчання традиційними засобами. Формування теоретичних знань та розвиток науково-теоретичного мислення учнів мають необхідною умовою використання формалізації та математичних методів – це зумовлено особливою роллю математики у процесі фізичного пізнання. Відзначимо, що створені у наш час математичні програми, які дозволили адаптувати складні математичні методи до їх застосування досить широким колом фахівців, все ж таки призначені для розв'язування спеціальних задач та потребують для свого використання знань, умінь і навичок, не пов'язаних безпосередньо зі змістом шкільного курсу фізики, тому їх застосування учнями середньої школи натрапляє на величезну кількість труднощів.

Якщо застосування математичних програм спрямоване на досягнення власне *результату* розв'язування задачі, що виникла у практичній діяльності людини, то у навчанні фізики на перший план виходить спосіб організації *навчально-пізнавальної діяльності* учнів. На відміну від математичних програм, основним завданням яких є *полегшення* інтелектуальної праці людини, використання ППЗ у школі повинне бути спрямоване на *організацію найбільш ефективної* (з точки зору досягнення мети навчання) розумової діяльності учнів.

Розв'язок цих питань потребує визначення як психологічних, так і логічних чинників інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності учнів, їх розгляду крізь призму принципів нових можливостей, що надають засоби КТ.

Множинність окреслених у науково-методичній літературі чинників інтенсифікації навчання зумовлює різноманітність точок зору на шляхи використання засобів КТ на уроках фізики у сучасній середній загальноосвітній школі. Саме тому розв'язування проблеми потребує визначення системоутворюючого чинника, застосування якого дозволить розглянути під *єдиним кутом зору* множинність факторів інтенсифікації навчання фізики та буде сприяти встановленню шляхів їх практичної реалізації на основі використання засобів КТ.

Концептуальна ідея нашого підходу полягає у розгляді *моделювання* як вихідного чинника, що пов'яже логіку навчального фізичного пізнання, психолого-педагогічні теорії організації навчально-пізнавальної діяльності учнів та можливі шляхи інтенсифікації навчання на основі використання засобів КТ. Розгляд різних елементів системи навчання фізики крізь призму методу моделювання дозволяє використати спільний понятійний апарат для визначення точок дотику та встановлення практичних шляхів реалізації найважливіших чинників інтенсифікації навчання.

Сутність пропонованого підходу полягає у припущенні, що використання засобів КТ з метою організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на засадах *методу моделювання* сприяє розвитку *науково-теоретичного мислення* та інтенсифікує формування *системи фізичних знань*. Модель у цьому випадку повинна відповідати двом основним вимогам: *по-перше*, мати форму загального відношення, конкретизація якого дозволяє охопити певний клас фізичних понять, та, *по-*

друге, слугувати матеріальною опорою розумових дій, що здійснює учень у процесі здобуття знань.

На основі аналізу провідних теорій навчальної діяльності – теорії змістового узагальнення [2] та теорії поетапного формування розумових дій [1] можна зробити висновок про те, що використання моделювання у навчанні зумовлене *внутрішніми психологічними механізмами* процесу засвоєння навчального матеріалу. Причому *структура* навчально-пізнавальної діяльності учнів (визначення властивостей об'єкта пізнання, встановлення зв'язків між ними, аналіз поведінки моделі) повинна відповідати основним етапам здійснення розумових дій, що інтенсифікує формування всіх частин способу дії.

З точки зору В.В. Давидова, мета формування теоретичного мислення учнів потребує визначення деякого *загального відношення*, що є “джерелом походження” системи фізичних понять, та його переведення у форму *моделі*, що “дозволяє знайти у ньому такі властивості, які неможливо виявити у процесі безпосереднього оперування з ним” [2, 223]. Доцільність використання ЕОМ з метою організації діяльності з навчального фізичного моделювання полягає у тому, що засоби КТ надають можливість переведення у форму моделі як фізичних об'єктів, що виходять за рамки безпосереднього чуттєвого пізнання, так і абстрактних зв'язків та відношень, що є “джерелом походження” системи фізичних понять (такі “загальні зв'язки речей” у фізиці фіксуються мовою математики, у формі знаково-символьної моделі реальної фізичної ситуації).

Розглянемо практичні шляхи реалізації визначених принципів з використанням розробленої нами системи навчального комп'ютерного моделювання фізичних процесів та явищ *DEMO* (от англ. *DEmonstrative MOdels making of physical phenomena and processes*) [3]. Наприклад, фіксація у системі *DEMO* закону механічного руху  $\vec{r}(t) = x(t) \cdot \vec{i} + y(t) \cdot \vec{j} + z(t) \cdot \vec{k}$  у конкретній формі та дія на нього операторами розв'язування прямої задачі кінематики дозволяє одержати значення інших параметрів руху (швидкості  $\vec{v}$ , прискорення  $\vec{a}$ ), а також пов'язаних із ними енергетичних величин. Рис. 1 дозволяє уявити можливі способи унаочнення інформації, що зафіксована у знаково-символьних виразах: демонструється траєкторія руху матеріальної точки, напрямки і кількісне значення векторів швидкості та прискорення, а також графік залежності  $E_k(t)$ .

Такий контекст дозволяє розглянути комп'ютерні *моделі* як ефективний *засіб наочності* та обґрунтувати доцільність використання ЕОМ з метою *унаочнення* суттєвих аспектів фізичних явищ. По-перше, засоби КТ надають можливість *оперування з ідеальними*, тобто позбавленими несуттєвих ознак об'єктами, що відбивають лише необхідні (з точки зору досягнення мети навчання) властивості фізичних процесів та явищ. По-друге, комп'ютерна модель дозволяє реалізувати *збіг об'єкта діяльності та об'єкта засвоєння* (у цьому випадку засоби наочності є *зовнішньою опорою внутрішніх, розумових дій*, що здійснює учень у



процесі здобуття знань [1]). Крім того, застосування сучасних комп'ютерних засобів надає можливість відтворення та *оперування* фізичними моделями *різного виду*. Наприклад, знаковими моделями

електричного поля системи точкових зарядів є вирази  $\varphi = \frac{1}{4\pi\epsilon_0\epsilon} \cdot \sum_{i=1}^n \frac{q_i}{r_i}$  та

$\vec{E} = \frac{1}{4\pi\epsilon_0\epsilon} \cdot \sum_{i=1}^n \frac{q_i}{r_i^2} \cdot \frac{\vec{r}_i}{|\vec{r}_i|}$ , графічними (образними) моделями є скалярні та

векторні поля, що можна візуалізувати, якщо поставити кожній точці поверхні екрану ЕОМ у відповідність скалярний потенціал  $\varphi$  або

напруженість електричного поля  $\vec{E}$ . Рис. 2 ілюструє картину силових ліній електричного поля точкових зарядів, що дозволяє відтворити система *DEMO*.

Таким чином, використання засобів КТ дозволяє здійснити інтеграцію двох найважливіших форм психічного відображення дійсності (понятійно-знакової та чуттєво-наочної) шляхом автоматичного перекладу (*перекодування*) інформації з мови графічних моделей на символно-операторну мову та навпаки (наприклад, вектор швидкості  $\vec{v} \leftrightarrow$  стрілка на екрані ЕОМ, поле скалярного потенціалу  $\varphi \leftrightarrow$  розподіл кольорової гами від екранних координат, поле напруженості  $\vec{E} \leftrightarrow$  силові лінії і т. ін.). *Перекодування*, тобто перехід від однієї (наприклад, знакової) форми опису фізичного явища до його відтворення іншими способами (наприклад, засобами графіки ЕОМ) є *необхідною умовою* формування теоретичного мислення учнів та дозволяє відділити формальні та змістові аспекти фізичного знання.

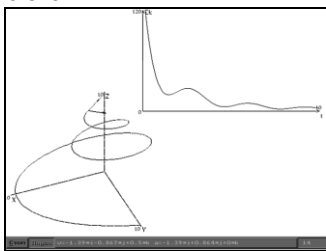


Рис. 1. Система DEMO. Демонстрація руху матеріальної точки

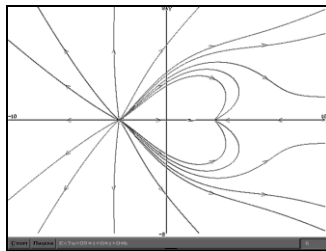


Рис. 2. Система DEMO. Картина силових ліній електричного поля точкових зарядів ( $q_1=6$  Кл,  $q_2=-1$  Кл)

Розроблені нами засоби унаочнення можуть використовуватися і при вивченні інших тем та розділів шкільної фізики. Для прикладу наведемо рис. 3 та 4, підкреслюючи, що ці зображення є не відтвореними на екрані ЕОМ малюнками, а *графічними моделями*, що відбивають зафіксовані у системі *DEMO* реальні фізичні закономірності (у даному випадку закон Біо-Савара-Лапласа; рівняння коливальних та принципи суперпозиції).

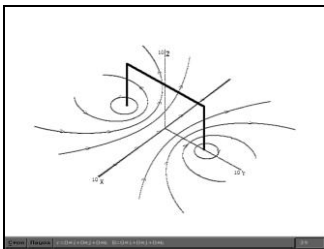


Рис. 3. Система DEMO. Лінії індукції магнітного поля дроту зі струмом

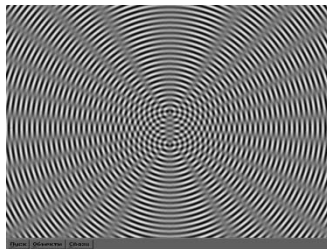


Рис. 4. Система DEMO. Інтерференція механічних хвиль

Таким чином, практичний шлях інтенсифікації формування теоретичних знань учнів ми вбачаємо в організації навчально-пізнавальної діяльності, сутність якої полягає у побудові та дослідженні моделей фізичних процесів та явищ. Цей факт зумовлений *особливим місцем моделювання* серед інших методів наукового теоретичного пізнання (абстрагування, ідеалізації, аналогії, формалізації, висування гіпотези, мисленого експерименту тощо), власне тим, що метод моделювання в явній чи неявній формі використовується у кожному з них. У цьому випадку експериментальний етап дослідження закономірностей поведінки фізичної моделі, хоча і ґрунтується на використанні емпіричних методів, має принципову відмінність від традиційної схеми модельного експерименту та розглядається як *конкретизація сутності* зафіксованих знаково-символьними засобами фізичних закономірностей (що є реалізацією схеми *загальне → конкретне*).

Підкреслимо, що первинність *загального* щодо прилучених до нього окремих явищ зумовлює суттєві відмінності між *навчальним* фізичним моделюванням та моделюванням, як методом *наукового* фізичного пізнання. Структури процесів *навчального* та *наукового* фізичного моделювання не є тотожними, а збігаються лише у певних ключових точках, що визначаються *метою* навчання основ сучасної фізики.

Особливістю нашого підходу є розгляд *моделювання* як чинника інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності учнів, у цьому контексті саме модель є стрижневим елементом навчального фізичного матеріалу, навколо якого концентрується система понять, що підлягає засвоєнню учнями в умовах комп'ютерного навчання. Структурування змісту навчального матеріалу як *системи фізичних моделей* доцільно здійснити, взявши за основу види та форми існування матерії. Такий підхід, необхідний для встановленні властивостей та взаємозв'язків ідеалізованих об'єктів, що відтворюються засобами ЕОМ з метою практичної реалізації діяльності з моделювання, дозволяє охопити широкі кола фізичних закономірностей (на теоретичному й емпіричному рівні).

Діяльність з моделювання у цьому контексті можна визначити як процес установлення закономірних (функціональних та генетичних) зв'язків між ідеалізованими об'єктами, покладеними в основу ППЗ. Такий підхід надає учням можливість розгляду навчальних фізичних моделей з

точки зору їх *структури* (суттєвих відношень та зв'язків між окремими елементами системи).

#### **Висновки.**

1. Найважливішим чинником інтенсифікації навчання фізики в умовах постійного зростання обсягу та складності фактичного матеріалу є використання *нових інформаційних технологій* навчання, що дозволяють якісно перебудувати *форми та методи* здобуття фізичних знань, розширити *зміст* фізичної освіти, здійснити підходи, які принципово неможливі в умовах традиційного навчання.

2. Психологічна доцільність використання ЕОМ з метою організації діяльності з навчального фізичного моделювання полягає у тому, що засоби КТ надають можливість переведення у форму моделі та конкретизації абстрактних зв'язків і відношень, що є "джерелом походження" системи фізичних понять.

3. Використання засобів КТ надає принципово нові можливості для *унаочнення* суттєвих аспектів фізичних явищ. Оперування з моделями різних видів дозволяє здійснити синтез понятійно-знакової та чуттєво-наочної форм відображення дійсності у процесі засвоєння навчального фізичного матеріалу.

4. Доцільність використання засобів КТ з метою інтенсифікації формування наукового-теоретичного мислення учнів полягає в організації діяльності з моделювання фізичних явищ шляхом оперування системою методологічних понять. Такий підхід перешкоджає відчуженню фізичного знання від пізнавальної діяльності учнів.

5. Використання засобів КТ дозволяє здійснити розгляд навчальних фізичних моделей з точки зору їх *структури* (суттєвих відношень та зв'язків між окремими елементами системи). Цей підхід значно розширює можливості експериментального методу та дозволяє простежити, як зміна *виду* зв'язку між фізичними об'єктами приводить до якісної зміни модельованої ситуації.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Введение в психологию. – М.: Книжный дом "Университет", 1999. – 332 с.

2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.

3. Vitaliy Mezhujev, Kamal Z. Zamli. DEMO – the Educational Environments to Support Model-Centred Physics Instruction. Adv. Sci. Lett. 21, Pp. 2404-2408 (2015). (Impact Factor 1.25).

*Стаття надійшла до редакції 05.09.2016*

УДК 378.1: 23

**А. П. Савицька**

(Харківський національний університет Повітряних Сил)

[alla\\_toefl@ukr.net](mailto:alla_toefl@ukr.net)

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ЛЬОТЧИКІВ ДО МІЖНАРОДНИХ МИРОТВОРЧИХ ОПЕРАЦІЙ**

### **Анотація**

Розглянуто проблеми ефективної організації професійної підготовки майбутніх військових пілотів, організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх військових льотчиків до міжнародних миротворчих операцій під час наземної підготовки. Запропоновано рівні професійної підготовки для реалізації зазначених умов: навчальної діяльності, навчально-професійної діяльності, тренажерної підготовки. Наведено психологічні та методичні вимоги для впровадження експериментального спецкурсу.

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні військові льотчики, готовність до міжнародних миротворчих операцій, організаційно-педагогічні умови, навчальний процес.

### **Summary**

There have been considered the problems of effective training of future military pilots, organizational and pedagogical conditions of formation of future military pilots in international peacekeeping operations during ground preparation.

**Key words:** training, future military pilots, commitment to international peacekeeping operations, organizational and pedagogical conditions, educational process.

**Постановка проблеми.** Україна сьогодні входить до десяти найбільших держав-контрибуторів ООН і є учасником забезпечення міжнародної безпеки на всіх рівнях – субрегіональному, регіональному й світовому. За цей час до виконання миротворчих завдань залучалось 19 українських військових формувань типу бригада, тактична група, батальйон, рота, ескадрилья й загін, до складу яких входило понад 32 тисяч військовослужбовців із залученням 2,5 тисяч одиниць техніки та 38 вертольотів [3].

У сучасній світовій практиці сформувались концептуальні основи щодо застосування ЗС у міжнародних миротворчих операціях, викладені у ряді нормативно-правових актів, Постанов Верховної Ради України, Указів Президента України, Постанов Кабінету Міністрів України, згідно з якими участь у ММО (міжнародні миротворчі операції) є одним із основних складових забезпечення воєнної безпеки держави, важливий елемент трансформації та розвитку ЗС України згідно з вимогами сучасного воєнного мистецтва та досвідом ведення воєнних конфліктів.

Підготовка миротворчих контингентів сьогодні – це один із найважливіших аспектів розвитку теорії та практики миротворчої діяльності ЗС України. Тому це викликає потребу вдосконалення

професійної підготовки та визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх військових льотчиків до міжнародних миротворчих операцій під час наземної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наукові засади організації вищої професійної освіти в Україні розробляють В. Биков, Г. Єльнікова, Е. Лузік, Н. Ничкало, В. Радкевич, О. Сухомлинська та ін.

Важливими для нашого дослідження є історичні дослідження ММО (І. Козинець – участь ЗС України в миротворчій діяльності (1992-2006 рр.), П. Кушнір – історія миротворчої діяльності на Близькому Сході в 1945-2000 роках), психологічні дослідження ММО (Н. Агаєв – психологічні чинники адаптації військовослужбовців миротворчого контингенту до діяльності в особливих умовах, Т. Паронянц – виникнення та проявлення посттравматичних стресових розладів у працівників органів внутрішніх справ в умовах виконання миротворчої місії ООН, Д. Сохадзе – професійний психологічний відбір кандидатів для комплектування підрозділів миротворчих сил); політологічні дослідження (С. Акулов – сили та засоби в ММО, А. Німченко – концептуальні засади та політика США щодо миротворчої діяльності ООН), правові (С. Білоцький, І. Коропатнік), медичні (Н. Пономаренко), управлінські (О. Мельник), військові (О. Гуржій, А. Лега та ін.) та педагогічні (Л. Галуза) аспекти ММО.

Проте сучасним теорії та практиці бракує фундаментальних досліджень з проблеми формування готовності майбутніх військових льотчиків до міжнародних миротворчих операцій під час наземної підготовки.

**Постановка завдання.** Першочергового розв'язання, на нашу думку, вимагають такі суперечності підготовки майбутніх офіцерів військової авіації: між вимогами сучасної війни та міжнародних миротворчих операцій до підготовленості майбутнього військового пілота та реальним рівнем його підготовленості до виконання таких завдань; між вимогами до професійних якостей, необхідних майбутньому військовому пілоту в міжнародних миротворчих операціях, та ефективністю їх формування в процесі підготовки у ВВНЗ; між досягненнями науки й рівнем їх застосування в навчальному процесі ВВНЗ; між необхідністю формування готовності майбутніх військових пілотів до виконання завдань під час міжнародних миротворчих операцій та відносною застарілістю форм і методів навчання у ВВНЗ.

**Мета статті** – розглянути проблеми ефективної організації професійної підготовки майбутніх військових пілотів, організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх військових льотчиків до міжнародних миротворчих операцій під час наземної підготовки; запропонувати рівні професійної підготовки для реалізації зазначених умов: навчальної діяльності, навчально-професійної діяльності, тренажерної підготовки; визначити психологічні та методичні вимоги для впровадження експериментального спецкурсу.

**Виклад основного матеріалу.** Результативність системи підготовки курсантів у ВНЗ до ММО визначається науковими знаннями про сутність, закономірності, особливості, принципи, мету, завдання, зміст професійної діяльності та технології її здійснення, їх уміннями та

навичками. Основним показником результативності підготовки у ВНЗ є професійна, психологічна та особистісна готовність курсантів до майбутньої діяльності у ММО.

Українська дослідниця Н. Арсенєва етапами формування готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності вважає такі: попередній етап (первинна військово-професійна підготовка курсантів); основний етап (теоретична підготовка, тренажерна підготовка у ВВНЗ, мовна підготовка, військове стажування, льотна практика в авіаційних бригадах); етап адаптації молодих офіцерів до служби у військах; етап безпосередньої підготовки до участі в миротворчих операціях [1].

Сучасний етап і перспективи участі українських авіаторів у місіях під час виконання миротворчих операцій вимагають урахувувати пріоритети у формуванні інтелектуальної сфери майбутнього льотчика, використовуючи інноваційні способи й методи активізації когнітивної активності курсантів; створювати мережу комп'ютерних навчальних програм, які б обслуговували всі етапи підготовки військових пілотів; формувати іншомовну професійну компетентність для виконання миротворчих операцій, проведення спільних навчань з воїнами різних країн світу тощо.

Оскільки, як правило, командування частин ММО – іноземці, тому це є важливою особливістю, яку необхідно враховувати під час підготовки пілотів до виконання миротворчих завдань у складі миротворчих підрозділів. У зв'язку з цим іноземна мова виступає засобом службової взаємодії миротворців та отримання необхідної інформації. Науковою основою її вивчення є загальнофілософські закони пізнання, дидактичні закономірності, принципи та положення теорій суб'єктно-діяльнісного навчання, поетапного формування розумових дій, проблемного навчання.

На сьогодні панує думка британських фахівців, які до рівнів володіння іноземною мовою відносять рівень елементарного користувача, рівень незалежного користувача та рівень досвідченого користувача. Вона співвідноситься зі світовими загальновідомими рівнями володіння іноземною мовою (STANAG/СТАНАГ 6001) [4].

Провідним принципом навчання курсантів вважаємо військово-прикладну спрямованість іншомовної підготовки. Теми занять мають бути безпосередньо пов'язаними з майбутніми службовими функціями миротворців та сприяти їх ефективному вирішенню під час ММО.

Основними загальнодидактичними принципами до змісту, організації і методики навчання майбутніх військових пілотів до ММО можуть бути такі: відповідність мети та змісту, організації навчання вимогам професійної діяльності майбутніх миротворців в умовах здійснення ММО; науковість і практична спрямованість; свідомість, активність і самостійність курсантів як суб'єктів навчальної діяльності; наочність; систематичність, послідовність і комплексність; контекстність та продуктивність навчання на прикладах миротворчої діяльності; диференційний та індивідуальний підходи під час наземної підготовки.

Учений В. Хацанівський необхідними складовими досягнення успіху в мовній підготовці вважає такі правила: 1) правильний підбір слухачів кожної групи, для чого проводилось обов'язкове попереднє тестування, яке дало змогу

визначити рівень володіння англійською мовою кожним воїном; групи формувалися згідно з результатами тестування; 2) використання автентичних посібників і навчальних матеріалів для іншомовної підготовки воїнів; 3) зацікавленість і мотивація слухачів, впевненість, що вони можуть застосувати отримані знання під час миротворчих місій; 4) регулярність відвідування занять, особливо коли навчальний час обмежений [3].

Педагогічними умовами формування готовності майбутніх військових пілотів до міжнародних миротворчих операцій у нашому дослідженні визначено такі:

- моделювання процесу формування готовності майбутніх військових пілотів до міжнародних миротворчих операцій засобами інтегративних проблемних завдань наземної підготовки;

- мотивування майбутніх військових пілотів до професійної міжсуб'єктної взаємодії з іноземними партнерами з країн-учасниць при виконанні міжнародних миротворчих операцій;

- надання змісту і методиці професійної підготовки майбутніх військових пілотів контекстного професійного характеру, що відтворюють ситуації професійної міжсуб'єктної взаємодії у міжнародних миротворчих операціях;

- використання форм і методів інтерактивного навчання, що базуються на квазіпрофесійних проблемних завданнях, що виникають під час міжнародних польотів та міжнародних миротворчих операцій;

- рефлексивний аналіз майбутніми військовими пілотами рівня сформованості готовності до міжнародних миротворчих операцій у сучасних умовах нових загроз тероризму.

Реалізацію зазначених умов було здійснено на таких рівнях професійної підготовки курсантів:

на рівні навчальної діяльності: лекції-бесіди, що забезпечували безпосередній контакт з аудиторією, давали можливість презентувати сучасний досвід ММО, наводити факти, привернути увагу курсантів до найважливіших питань комунікації та застосування взаємодії під час ММО, пробудити їх зацікавленість; лекції-дискусії, що передбачали вільний обмін між курсантами поглядами з навчальних проблем та надавали можливість формувати необхідні настанови й мотиви; заняття з використанням дискусійних методів ("мозковий штурм", "круглий стіл", "аналіз конкретних ситуацій") для формування комунікативної гнучкості та досвіду;

на рівні навчально-професійної діяльності: організація науково-дослідницької діяльності з проблем ММО (залучення курсантів до написання рефератів; підготовка виступів на науково-практичних конференціях, олімпіадах та конкурсах творчих робіт), постановка цільових завдань на проходження льотної практики, ведення щоденника льотної практики для самовдосконалення;

на рівні тренажерної діяльності: програвання різноманітних імітаційних ситуацій професійного характеру на комплексних тренажерах літака, що давали можливість наблизитись у діях до умов професійної діяльності; відпрацювання вправ з комунікації в екіпажах та з іноземними партнерами в лінгафонних класах для розвитку професійно важливих

якостей та формування іншомовної компетентності.

Курсантам було запропоновано завдання, що реалізують принципи продуктивного навчання: самостійно розробити варіанти дій під час проблемних ситуацій; скласти висновки за матеріалами лекції; виділити ключові слова, на яких базується зміст теми; відобразити схематичні зв'язки заняття, розробити план дій або взаємодії з екіпажем; виділити композиційні блоки; розробити можливий діалог з іноземними партнерами.

Також ми виходили з того, що, як показало вивчення освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців, професіограм, психограм пілотів, поряд із загальними якостями, притаманними професіоналам, у майбутніх військових пілотів необхідно сформувати й специфічні характеристики, обумовлені особливостями їхньої діяльності [1]. Ця умова знайшла своє відображення в розробленому нами спецкурсі “Основи формування готовності майбутніх військових льотчиків до міжнародних миротворчих операцій”, який було запропоновано курсантам експериментальної групи. Необхідність проведення спецкурсу виникла у зв'язку з тим, що в програмах дисциплін кафедр сьогодні недостатньо розкриті питання, пов'язані з формуванням такої готовності. Рівень об'єктивності матеріалів досягався відповідно до таких вимог: відповідність змісту матеріалу функціональним обов'язкам, оптимальний рівень складності; надійність; валідність; усебічність оцінки різних рівнів засвоєння навчальної інформації.

При впровадженні спецкурсу ми враховували певні вимоги:

- психологічні вимоги: формування внутрішньої і зовнішньої мотивації до навчальної діяльності (за допомогою пояснення значущості готовності майбутніх пілотів до ММО), визначення рейтингу за підсумком навчання;

- методичні вимоги: застосування активних методів навчання та врахування особливостей ММО; побудова міжпредметних зв'язків, взаємозв'язок методичних одиниць, методів навчання та форм контролю.

**Висновки.** Таким чином, у статті розглянуто організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх військових льотчиків до міжнародних миротворчих операцій під час наземної підготовки. Запропоновано рівні професійної підготовки для реалізації зазначених умов, наведено психологічні та методичні вимоги для впровадження експериментального спецкурсу.

Напрямки подальшого пошуку – використання методів продуктивного навчання курсантів під час тренажерної підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арсен'єва Н.Б. Аналіз проблеми формування пізнавальної самостійності майбутніх військових льотчиків у ВВНЗ в умовах інформатизації освіти / Н.Б. Арсен'єва // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Вип. 28-29. – 2010. – С. 122-126.

2. Нецадим М.І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : [монографія] / М. І. Нецадим. – К., 2003. – 852 с.

3. Хацановський В.С. Методична система підготовки миротворчих контингентів і миротворчого персоналу Збройних Сил України / В.С. Хацановський // Педагогіка і психологія професійної освіти : наук.-метод. журн. – 2012. – № 5. – С. 78-87.

4. STANAG 6001. Language Testing Seminar: materials (BILS): р.Н. (Appendix A). – Germany : Marshal Centre, 2005.

**Стаття надійшла до редакції 05.10.2016**



**О. О. Слюсаренко,**  
старший викладач  
(Національний фармацевтичний університет)  
[olegs15@mail.ru](mailto:olegs15@mail.ru)

## **ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ В СИСТЕМІ ВИМОГ ДО ФАХІВЦІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ**

### **Анотація**

Стаття присвячена характеристиці лідерських якостей фахівців фармацевтичної галузі. Розкрито сучасні вимоги до фармацевтів. Визначено основні якості лідера-фармацевта (гнучкість, проникливість, комунікабельність, енергійність, прагнення вчитися, схильність до керівництва, оптимізм, емпатія, відповідальність, креативність, чесність, емоційна стійкість). Висвітлено фактори, що впливають на формування лідерських якостей фармацевтів: фактори мікросередовища, мезосередовища та макросередовища.

**Ключові слова:** фармацевт, лідерські якості, вимоги, фактори.

### **Summary**

The article is dedicated to characterization of leadership qualities of pharmaceutical sphere. The modern requirements to pharmacist have been revealed. The main qualities of leaders-pharmacists have been determined. They are flexibility, shrewdness, desire for changes, communicativeness, energy, desire to learn, inclination to leadership and managements, optimism, empathy, responsibility, creativity, honesty, emotional stability. The factors, which influence the formation of pharmacists' leadership qualities, have been determined. They are factors of microenvironment, meso-environment and macroenvironment.

**Key words:** pharmacists, leadership qualities, requirements, factors.

**Постановка проблеми.** Розвиток постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження гуманістичних цінностей детермінують докорінну зміну парадигми освіти, вектор якої спрямовується на формування в студентської молоді не тільки знань, умінь і навичок, а й необхідних з точки зору соціального замовлення компетентностей, зокрема, активної життєвої позиції, мотивів реалізації власного потенціалу та самовдосконалення впродовж життя. Зміни в громадському житті неможливо уявити без зростання духовного потенціалу людини, формування її лідерських умінь та навичок, потенціалу.

Не є винятком і фармацевтична освіта, яка згідно з Концепцією “фармацевта семи зірок”, розробленою й запропонованою ВООЗ та Міжнародною фармацевтичною федерацією, покликана здійснювати підготовку сучасного, висококваліфікованого, ринково-зорієнтованого працівника медичної галузі, спроможного виконувати 7 головних функцій (фахівець, що надає допомогу; особа, що приймає рішення; комунікатор;

менеджер; довічний учень; наставник; лідер). Потребуваність лідерства у фармацевтичній галузі зумовлена тим, що в рамках міждисциплінарної медичної допомоги або відсутності спеціалістів інших медичних напрямів фармацевт має бути готовим узяти на себе лідерську місію в забезпеченні благополуччя пацієнта та суспільства.

З огляду на це актуальним є питання розгляду особливостей у фахівців фармацевтичної галузі лідерських якостей визначення їх потенціалу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз стану наукової розробки досліджуваної проблеми дозволяє зробити висновок про те, що науковцями розкрито певні аспекти проблеми формування лідерських якостей особистості. Основними напрямками досліджень є: виховання лідерських якостей школярів (О. Галенко, О. Хмизова, В. Ягоднікова), студентів – майбутніх учителів (Н. Мараховська, Н. Семченко), учителів-практиків (А. Анцибор), менеджерів (О. Білоус, Л. Борщ, А. Доронін, А. Карнаухова, О. Петряєв), громадських активістів (О. Болотська, А. Мітлош, Р. Скірко, Н. Шелест), державних службовців (М. Іжа, С. Попов, С. Давтян) та політичних лідерів (С. Денисюк, О. Крутій, С. Кузнєцова, А. Лисюк, К. Луценко, А. Пахарєв, М. Школяр). Водночас проблема лідерських якостей фахівців фармацевтичної галузі окремо не розглядалася, що і зумовило цей науковий пошук.

Це дослідження є частиною програми науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**Мета статті** – розкрити особливості лідерських якостей фахівців фармацевтичної галузі.

**Виклад основного матеріалу.** За останні роки роль фармацевта значно змінилася: зараз вона включає обов'язки з відбору, закупівлі, зберігання, доставки, розподілу, видачі й застосування якісної продукції з метою покращення здоров'я пацієнта, не нанесення шкоди. Головною метою, що постає перед фармацевтичною практикою, є надання медичної допомоги, яка фокусується на пацієнті й супроводжується всіма необхідними функціями (консультування, надання інформації з лікарських засобів, моніторинг лікарської терапії, а також технічні аспекти щодо надання фармацевтичних послуг, включаючи регулювання забезпечення лікарськими засобами) [4].

З огляду на це в провідних документах, що визначають діяльність фармацевтів (положення МФФ “Про професійні стандарти фармацевтичної допомоги”, Концепція “фармацевта семи зірок”, заява МФФ “Про професійні стандарти у визначенні ролі фармацевта в покращенні прихильності до тривалої терапії”), робиться акцент на необхідності розширення й удосконалення підготовки фармацевтів, їх становлення як лідерів у боротьбі з хворобами, а також активної участі в діяльності фармацевтичної індустрії, адміністративних органах, професійних асоціаціях, закладах охорони здоров'я, навчальних закладах [4].

Лідер – це найавторитетніша особистість у певній групі людей, яка завдяки своїм особистим якостям відіграє головну роль у різних моральних, соціальних та інших ситуаціях, спільній діяльності членів групи має значний

вплив на них, приймає рішення у значущих для групи ситуаціях і несе за них відповідальність. Лідерські якості – це якості особистості, що забезпечують ефективне лідерство, тобто такий вплив і спрямованість у системі взаємостосунків із людьми, що допомагають досягнути поставленої мети [8; 9].

Серед основних якостей, якими повинен володіти лідер, у тому числі у фармацевтичній галузі, можна виділити такі [1-9]:

- гнучкість (емоційна, поведінкова, когнітивна), що виявляється в здатності оперувати значною кількістю тактик і стратегій, обираючи ту модель поведінки, яка дозволить досягти позитивного результату не загальною, а в чітко визначених умовах, перебудувати, переоцінити вже наявні способи дії, багатопланово підходити до можливості їх змін, ефективно працювати з людьми (особливо тими, хто потребує специфічної медичної допомоги), ефективно керувати в середовищі, що постійно змінюється, і розв'язувати завдання і проблеми, які виникають унаслідок цього;

- адаптивність, що передбачає здатність оцінювати ситуацію (особливості завдання, індивідуальні та групові характеристики колег і пацієнтів), а також власні можливості (ресурси сили і лідерські навички) для вибору найбільш оптимального способу поведінки;

- проникливість, далекоглядність (здатність розуміти й використовувати наявні можливості для точної діагностики проблеми, прогнозування можливих результатів та ускладнень; визначення фармацевтом основних питань і розробка нових стратегічних напрямів і планів своєї діяльності, зокрема, і фармацевтичної галузі, загальною; здатність розуміти особливості розвитку глобального середовища);

- точна самооцінка (усвідомлення фармацевтом своїх сильних і слабких сторін і здатність оцінити, як його дії впливають на оточуючих людей, їх діяльність і самопочуття);

- прагнення до змін (постійних пошук можливостей (і заохочення до цього інших людей) для використання новаторських підходів до розв'язання проблемних ситуацій та завдань, що постають перед фармацевтом);

- комунікабельність, що передбачає здатність вчасно допомогти порадою, інструкцією і рекомендацією людям, які їх потребують, а також забезпечення зворотного зв'язку щодо результатів їхньої діяльності, чітко й коротко висловлювати свої думки, почуття та ідеї; впоратися з конфліктною ситуацією; користуватися мовленнєвими засобами і привертати увагу; виявляти розуміння до особливостей і проблем людей, які потребують допомоги; адаптуватися до різних стилів і норм спілкування, прийнятих у різних культурах, використовувати потрібні методи і засоби міжособистісного спілкування для впливу на людей і побудови ефективних взаємостосунків;

- енергійність (володіння фізичними і розумовими здібностями, необхідними для розв'язання різних професійних ситуацій, активна життєва позиція, високий рівень домагань), цілеспрямованість та ініціативність, уміння концентруватися на головному, наполегливість;

- прагнення вчитися (вияв особистого прагнення навчатися; постійна робота із забезпечення можливостей розширювати свої знання з медицини, фармації тощо), прагнення до постійного самовдосконалення і

критичного сприйняття дійсності, висока вимогливість до рівня досягнень;

- схильність до керівництва (здатність визначати стратегічний напрям розвитку свого відділу або закладу охорони здоров'я, що спрямований на забезпечення співробітництва, досягнення успіху; здатність визначати курс дій на довгий строк і враховувати всі обмежувальні фактори; здатність мобілізувати ресурси та правильно розподіляти повноваження серед інших співробітників, ефективно керувати їх роботою шляхом ретельного планування робочого часу і правильного визначення пріоритетів, вимог та можливостей; здатність порівнювати і зіставляти технічні можливості, збирати необхідну інформацію та визначати основні моменти, дотримуватися обраного курсу; здатність впливати на людей; спрямованість на результат);

- позитивний настрій, оптимізм (вияв позитивного настрою в складних ситуаціях, конструктивне ставлення до труднощів; забезпечення оптимістичного й одночасно реалістичного ставлення до майбутнього);

- емпатія, здатність розуміти інших людей, схильність до надання допомоги, підтримка оточуючих, їх навчання;

- відповідальність, здатність керувати часом, собою і стосунками;

- турботливість (здатність враховувати інтереси, сумніви, успіхи інших людей);

- креативність, що передбачає "відчуття" нового, використання можливостей, ерудованість, швидкість і гнучкість розуму;

- чесність (дотримання норм моралі, культура поведінки);

- емоційна стійкість (урівноваженість, здатність контролювати свої емоції, виваженість у діях і вчинках), доброзичливість, тактовність.

Водночас можна виокремити негативні якості лідера, що можуть призвести до погіршення якості його роботи [1], зокрема: залежність і надмірне прагнення до схвалення оточуючих, надмірна схильність до суперечок, зверхність, нерішучість, надмірна ексцентричність, байдужість, імпульсивність, надмірне прагнення до перфекціонізму, мінливість.

На розвиток лідерських якостей фармaceutа значний вплив мають [3] фактори мікросередовища (сімейні стосунки; освіта; друзі), мезосередовища (культурна різноманітність, релігія (духовність), отримувана інформація, подорожі) та макросередовища (суспільно-політичний устрій держави).

Ефективність впливу значною мірою визначається засобами впливу, які лідер застосовує свідомо і несвідомо. У цілому, засоби впливу поділяються на вербальні і невербальні. Вербальні засоби – словесний вплив на свідомість людей. Невербальні засоби – засоби несловесного впливу, зокрема рухи тіла, фізичні характеристики, вираз очей, інтонація, манера вимови, що відображає емоційні переживання людини [9].

Під впливом конкретних умов діяльності і на основі генетично визначених факторів у лідера формуються моделі поведінки, яка відрізняє його від інших людей. Великий вплив на формування моделей поведінки мають потреби, інтереси, схильності й цілі особистості. Звичні моделі поведінки можуть бути як мимовільними (обирається без свідомого дослідження взаємозв'язку інтересів, цілі та засобів досягнення), так і раціональними (похідними від свідомого аналізу потреб та інтересів

індивіда в конкретній ситуації, при визначенні мети і необхідних ресурсів для її досягнення). В останньому випадку лідер краще адаптується до ситуації і, як правило, обирає найбільш ефективні моделі поведінки.

В арсеналі лідера є значна кількість моделей поведінки, до яких він може звернутися в тій чи іншій ситуації. Найчастіше моделі поведінки, що використовуються лідером відносно оточуючих людей, визначають стиль лідерства. Зокрема, найпоширенішими стилями лідерства є: авторитарний, ліберальний і демократичний. У кожного лідера формуються домінуючий і другорядні стилі лідерства [9].

**Висновки.** Отже, сучасні вимоги до фармацевтів передбачають збільшення їх ролі в медичній і фармацевтичній сферах, посилення впливу в управлінських органах, закладах охорони здоров'я, освітніх установах, становлення фармацевтів як лідерів у боротьбі з хворобами. Основними якостями лідера-фармацевта є такі: гнучкість, проникливість, прагнення до змін, комунікабельність, енергійність, прагнення вчитися, схильність до керівництва, оптимізм, емпатія, відповідальність, турботливість, креативність, чесність, емоційна стійкість тощо. Формування лідерських якостей, у свою чергу, зумовлюється впливом внутрішніх та зовнішніх факторів.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Ця стаття не висчерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними є висвітлення особливостей формування лідерських якостей в освітньому просторі вищих фармацевтичних навчальних закладів, розкриття потенціалу фізкультурно-оздоровчої діяльності для виховання якостей лідера.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Байхэм У. С. Воспитай своего лидера. Как находить, развивать и удерживать талантливых руководителей / У. С. Байхэм, О. Б. Смит, М. Дж. Пизи. – М. : Издательский дом "Вильямс", 2002. – 416 с.
2. Кричевский Р. Л. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р. Л. Кричевский. – М. : Дело, 1998. – 284 с.
3. Мітлош А. В. Моделі лідерської обдарованості / А. В. Мітлош // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. – К. : "Логос", 2006. – Том VII: Екологічна психологія. Вип. 9. – С. 238-244.
4. Развитие фармацевтической практики: фокус на пациента. – Б. : СитиХоуп Интернешнл, 2008. – 112 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.fip.org/files/fip/publications/DevelopingPharmacyPractice/DevelopingPharmacyPracticeRU.pdf>
5. Смит Д. Лидерство в сфере профессиональных услуг / [Д. Смит]; пер. с англ. Л. И. Байсара. – Днепропетровск : Баланс Бизнес Букс, 2005. – 288 с.
6. Стаут Л. Лидерство: от загадок к практике / Л. Стаут; пер. с англ. Т. Таланова, И. Ющенко. – М. : ООО "Добрая книга", 2002. – 320 с.
7. Трэйси Б. Цель – абсолютное лидерство / Б. Трэйси. – М. : АО "Интер-эксперт", 2003. – 400 с.
8. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / В. В. Ягоднікова. – Луганськ, 2006. – 21 с.
9. Яхонтова Е. С. Эффективность управленческого лидерства / Е. С. Яхонтова. – М. : ТЕИС, 2002. – 501 с.

**Стаття надійшла до редакції 30.11.2016**

УДК 371.134+78

Л. В. Соляр,  
асистент

(Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія  
ім. Тараса Шевченка)

[solarlarisa@mail.ru](mailto:solarlarisa@mail.ru)

## СЕНДВІЧ-МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

### Анотація

У статті обґрунтовується авторська чотириохшарова сендвіч-модель формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка включає професійно-когнітивну, етнокультурну, особистісно-мотиваційну та операційно-рефлексивну площини. Основна увага акцентується на елементах, які входять до цих площин, та їх значенні у презентованій сендвіч-моделі.

**Ключові слова:** етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва, сендвіч-модель, площина.

### Summary

The author's four level sandwich-model of future music art teachers' ethnocultural competence, which includes professional and cognitive, ethnocultural, personal and motivational and operational and reflexive planes is considered in the article. The main attention is focused on the elements, that make up the planes, and their value in the presented sandwich-model.

**Key words:** future music art teachers' ethnocultural competence, sandwich- model, plane.

**Постановка проблеми.** У документах ООН і ЮНЕСКО щодо проблеми навчання підростаючого покоління у XXI ст. зазначається, що підготувати молодь до життя в етнокультурному просторі – одне із пріоритетних завдань сучасної освіти. Національна доктрина розвитку освіти свідчить, що вона утверджує національну ідею; сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями. У зв'язку із цим необхідно використати великий етнопедagogічний та етнокультурний потенціал з метою розвитку особистості, формування в ній етнокультурної компетентності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчив, що до окресленої проблеми зверталися такі вчені-педагоги як: О. Гуренко, Л. Маєвська, О. Міланова, Т. Поштарьова, С. Федорова, Н. Шагаєва, Н. Ширяєва та ін. Окрім цього, вчені лише обґрунтовували моделі етнокультурної компетентності, проте сендвіч-модель формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва ми презентуємо вперше. Саме тому **метою статті** є обґрунтування та визначення площин й елементів сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Досягнення поставленої мети зумовлює виконання низки важливих

завдань. Зокрема, з'ясування сутності понять “модель”, “сендвіч-модель” та розкриття сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Термін “модель” широко вживаний не лише в науковій літературі, причому залежно від ситуації в нього вкладається різний зміст. Дефініція “модель” походить від латинського “*modulus*”, що означає міра, мірило, зразок, норма. У найширшому сенсі під поняттям “модель” розуміють деякий образ об'єкта (зокрема, умовний чи уявний), що нас цікавить, або, навпаки, – прообраз деякого об'єкта чи системи об'єктів [2].

У методології *модель* виступає як аналог (схема, структура, знакова система) певної фрагменту природної чи соціальної реальності, яка служить для збереження та розширення знань про оригінал, його властивості та структуру, для перетворення та управління ним.

В основу побудову моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва покладемо відносно нове математичне поняття “багатошарової моделі”, тобто моделі, що складається з цілого ряду багатофункціональних площин, і які у подальшому будемо називати сендвіч-моделями [1, с. 268; 3, с. 11-16; 4]. Розглянемо детальніше спосіб її застосування. За міркуваннями Н.Сидорчук, шари сендвіч-моделі – це площини, які відповідають функціональним складовим досліджуваного явища і складаються з елементів та зв'язків між ними. За таких умов враховуються як зв'язки, що існують у межах кожної площини, так і ті, що існують між самостійними одиницями сендвіч-моделі. Кожна її площина розглядається як самостійна модель ряду складових. Крім того, її площини можуть включати структури різних організаційних та функціональних складових. Застосування саме сендвіч-моделі обумовлено необхідністю відображати в досліджуваних моделях наявність, накладення та взаємодію в системі освіти окремих структурних одиниць, підрозділів [1, С. 268-269].

Презентована авторська сендвіч-модель являється чотиришаровою, тобто має чотири площини: професійно-когнітивну, етнокультурну, особистісно-мотиваційну та операційно-рефлексивну, а наскрізним ядром є процес формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

У процесі подальшого дослідження розглянемо більш детально особливості прояву кожної площини розробленої авторської сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перша площина сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва – **професійно-когнітивна**, що передбачає систему компетентностей, засвоєння яких забезпечує формування у свідомості майбутніх учителів музичного мистецтва наукової картини світу, озброює діалектичним підходом до пізнавальної і практичної діяльності. Це базова площина запропонованої моделі, оскільки без неї неможлива будь-яка професійна діяльність.

Професійно-когнітивна площина включає такі елементи:

1. *Загально-світоглядні орієнтири*, які в запропонованій сендвіч-моделі відповідають за реалізацію майбутніми учителями музичного мистецтва світоглядної функції на основі теоретичного ставлення до етнокультурної дійсності, звертаючись до фактів її побудови, виробляючи критерії для свідомого пошуку і відбору етнокультурних поглядів.

2. *Професійно-світоглядні орієнтири*, що в авторській сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва спрямовані не лише на обізнаність компетентностей цієї проблеми, а й проявляються в орієнтації на педагогічне співробітництво студента і викладача, самоуправління майбутніх вчителів та творчої співпраці, розвиток особистості майбутнього вчителя, поваги до його гідності. За таких обставин метою цих орієнтирів є загальний розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва як особистості та найвищої цінності суспільства: розвиток їх талантів, культурних і творчих здібностей, виховання високих моральних якостей, формування національної свідомості, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його етнокультурного рівня, забезпечення передачі народних традицій підростаючому поколінню.

3. *Професійна самоосвіта* – особисте ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійних вимог, формування самосвідомості як творчого фахівця. Зміст такої підготовки ґрунтується насамперед на гуманістичному уявленні про завдання професійної діяльності (знання історії української музичної культури, народної творчості, народознавства та народного фольклору України, володіння грою на музичних інструментах, диригентськими жестами, постановкою голосу та ін.), зокрема творчому мисленню та активних діяч у межах компетенції.

4. *До етнокультурної діяльності* можна віднести фольклорні гуртки, де вивчаються певні обряди тих чи інших свят, ставляться народні фольклорні вистави та виконуються обрядові пісні; етнокультурна діяльність лежить у контексті етнотворчості – складного процесу між минулим і сьогодишнім, пов'язаного з пізнавальною діяльністю, яка є відображенням об'єктивного світу у свідомості людини. Вона вивчає історію походження та розвиток етнорегіональних груп; передачу етнокультурного досвіду – розповідь легенд про етнічну культуру народу, вивчення народних етнічних інструментів, костюмів, святкування давно забутих свят та обрядів до них. Етнокультурна діяльність майбутніх учителів музичного мистецтва може бути теоретичною (вивчення в аудиторії), практичною (фольклорні, обрядові ансамблі, етновиставки) та науково-пошуковою (збір фольклорного матеріалу майбутніми учителями музичного мистецтва в різних регіонах України, його опрацювання та презентація на фольклорних конференціях навчального закладу).

Професійно-когнітивна площина в авторській сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відповідає за вивчення історії культури; розвиток її в різних етнорегіональних групах; за формування творчого мислення; впровадження в професійну діяльність компетентностей, які спрямовані на формування етнокультурної компетентності.



Друга площина авторської нами сендвіч-моделі – **етнокультурна**, яка передбачає сукупність сформованих етнопедагогічних компетентностей, що проєктують етнокультурну компетентність та особистісні якості майбутніх учителів музичного мистецтва.

Етнокультурна площина включає такі елементи:

1. *Звичаї*, спрямовані на виховання в майбутніх учителів музичного мистецтва любові до праці і побуту народу, його працьовитості, волелюбності, справедливості і чесності. В основу цього елемента закладена повага до старших, любов до рідного краю, ненависть до гнобителів, а також прояви рис характеру українського народу, які стали визначальними для його духовного складу.

2. *Традиції* – жива та цікава народна спадщина, яка формувалася багато століть. Тому, незважаючи на культурологічну відносну молодість України як держави, за допомогою вивчення українських традицій ми повинні навчити майбутніх учителів музичного мистецтва берегти духовну скарбницю, розвивати та вміло передавати її наступним поколінням.

3. *Обряди* – це елемент етнокультурної площини у запропонованій нами моделі відповідає за відродження та розвиток народних християнських обрядів, що пов'язані з побутом та життям людей, створенням сім'ї. Важливо, щоб у кожному етнографічному регіоні дотримувались і передавали наступним поколінням свої традиції, які всі разом творять самобутній родинний лад українців.

4. *Вірування*, які представлені в етнокультурній площині сендвіч-моделі, впливають на світогляд українського народу, який формувався на давньоязичницьких уявленнях, християнських переказах, що втілювались у формі легенд, колядок і щедрівок, народних звичаїв та обрядів. Важливо, щоб досвід власного народу поєднався з досвідом інших, набуття нових народних рис, які треба засвоювати та розвивати.

Етнокультурна площина авторської сендвіч-моделі обумовлює вивчення багатой культури, величезний скарб якої складається з пріоритетів, надбаних поколіннями. Із давніх-давен до нас переходить життєва мудрість, закладена в українських звичаях, обрядах, традиціях, віруваннях, фольклорі, де відображаються світовідчуття та світосприймання нашого народу. Саме етнокультурна площина пояснює й обґрунтовує майбутнім учителям музичного мистецтва взаємини між людьми; єдність духовної культури окремої людини і народу взагалі.

Третьою площиною сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є **особистісно-мотиваційна**, яка відповідає за професійну діяльність, пов'язану із визначеними компетентностями майбутніх учителів музичного мистецтва, та супроводжується сукупністю зовнішніх та внутрішніх умов, які викликають у них відповідну активність.

Елементи особистісно-мотиваційної площини:

1. *Мотиви* – елемент у авторській сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, який відповідає за якість і зміст процесу етнокультурної діяльності. Її основоположним елементом є етнокультурна творчість, неперервність

процесу професійного становлення і розвитку етнокультурної компетентності майбутнього учителя музичного мистецтва та оволодіння позитивним навчально-виховним досвідом.

2. *Цінності* площини займають важливе місце у вивченні та сприйнятті етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва за рахунок знань та вивчення людського способу життя предків, що збережені донині.

3. *Особистісна культура* в сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відповідає за можливість бачити, відчувати цінності етнокультурного світу, засвоювати їх, розвивати себе, створювати або коригувати власну сукупність здібностей та використовувати їх у професійній діяльності.

4. *Особливі етнокультурні риси* особистісно-мотиваційної площини в авторській моделі несуть поглиблені етнокультурні знання на основі регіональних традицій.

Особистісно-мотиваційна площина в сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відображає орієнтацію педагогічної діяльності за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять; дозволяє забезпечувати й підтримувати процеси самопізнання, самореалізації особистості; розвиток етнокультури її народу. В особистісно-мотиваційній площині розвиток й саморозвиток майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюється на основі виявлення їх індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання й етнокультурної діяльності; процес оволодіння компетентностями має відбуватися в атмосфері професійних, творчих й естетичних відчуттів, що визначають духовний світ особистості.

Четвертою площиною сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва є **операційно-рефлексивна**, що забезпечує формування цілого ряду умінь (елементів) майбутнього учителя музичного мистецтва.

Здійснений аналіз засвідчив, що педагогічні дії формує порівняно невеликий перелік основних умінь, які представлені в педагогічній практиці здобутками вітчизняних та зарубіжних вчених: Л. Арчажнікової, О. Безпалько, О. Гуренко, А. Деркача, Т. Нестеренко, О. Олексюк і ін. Покликаючись на міркування науковців, у контексті досліджуваної проблеми визначимо основні спеціальні уміння, що наповнюють операційно-рефлексивну площину нашої сендвіч-моделі:

1) гностичні уміння; 2) соціально-перцептивні уміння;  
3) конструктивні уміння; 4) організаційні уміння.

Стисло проаналізуємо сутність кожної групи умінь.

1. *Гностичні уміння* дають можливість майбутнім учителям музичного мистецтва аналізувати особисту діяльність і діяльність учнів, спостерігати й аналізувати зміни в їх поведінці й навчанні. У контексті досліджуваної проблеми виокремлюємо такі уміння:

1. Використовувати логічні прийоми мислення: порівняння, класифікація, аналіз, синтез, аналогія щодо дослідження та формування етнокультурної компетентності.

2. Використовувати науково обґрунтовані способи аналізу ефективності роботи з вивчення майбутніми учителями музичного мистецтва наукових понять, пов'язаних із концептом “етнокультурної компетентності”.

3. Бачити і усвідомлювати головне і другорядне в процесі етнокультурної діяльності.

4. Аналізувати майбутнім учителям музичного мистецтва свою діяльність в етнокультурному середовищі.

5. Спостерігати та аналізувати стосунки між учнями різних етнічних груп.

6. Визначати умови, шляхи і засоби підвищення експериментальної результативності формування етнокультурної компетентності.

Сутністю гностичних умінь у операційно-рефлексивній площині нашої сендвіч-моделі є отримання, аналіз та узагальнення інформації, необхідної для формування наукових понять, дотичних із етнокультурною компетентністю майбутніх учителів музичного мистецтва.

2. *Соціально-перцептивні уміння* – здатність до розуміння і сприйняття навколишнього середовища/суспільства системи традицій, звичаїв, обрядів, що акумулює між поколіннями етнокультурну інформацію. Виділяємо такі вміння:

1. Сприйняття і спостереження, що дозволяють учням різних етнічних груп швидше адаптуватися до умов спілкування, надають можливість уникати труднощів у етнокультурній діяльності, запобігають можливим конфліктам у взаємодії й спілкуванні.

2. Знання можливостей, труднощів сприйняття іншої етнічної групи і способів попередження найбільш ймовірних помилок сприйняття.

3. Впевнено і вільно оперувати етнокультурним матеріалом, що впливає на соціальне сприйняття інших етнічних груп.

4. Планувати виховну роботу міжрегіонального характеру.

5. Визначити види та характер етнокультурної діяльності різних етнічних груп учнів на уроці.

6. Здобувати навички і досвід самостійного рішення проблем, що виникають у етнокультурній взаємодії та сприйнятті інших етнічних груп.

Соціально-перцептивні уміння операційно-рефлексивної площини, пов'язані з розвитком різної сфери особистості майбутнього учителя музичного мистецтва, збагачують їх досвідом соціальної та етнокультурної взаємодії, сприяють виробленню індивідуальної стратегії поведінки спілкування з учнями різних етнічних груп.

3. *Конструктивні уміння* – це здатність майбутнього учителя музичного мистецтва на основі особистого досвіду знань та навичок, які реалізуються шляхом складання спеціально розроблених планів та ефективних засобів їх реалізації. У змісті проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва можемо виділити такі конструктивні вміння:

1. Користуватися інноваційними технологіями в процесі формування етнокультурної компетентності.

2. Встановити взаємозв'язок між різними видами музичної

діяльності в процесі вивчення етнокультурної компетентності.

3. Розробити розгорнутий план вивчення етнокультурної компетентності.

4. Вміти вивчати та узагальнювати сучасний досвід вітчизняних та зарубіжних фахівців із проблеми етнокультурної компетентності.

5. Передбачити зростання самостійності учнів у навчально-виховному процесі.

6. Реалізовувати та конструювати елементи творчості у взаємодії з подальшою самооцінкою.

Конструктивні вміння операційно-рефлексивної площини в сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відповідають за процес етнокультурних конструктив засобами конструювання та засвоєння спеціальних етнокультурних знань, а також системи вправ, спроможної формувати професійні здібності й розвивати особистісні якості. Ефективне формування конструктивних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечить розуміння ними узагальненого правила, а також зворотнього зв'язку в процесі розв'язання етнокультурних завдань.

4. *Організаційні вміння* дозволяють майбутньому вчителю музичного мистецтва організувати свою професійну діяльність на основі особистих задатків. Відмітимо такі організаційні вміння:

1. Організувати процес професійної діяльності: аудиторію, зразки етнічної культури, виступи фольклорних вечорів, етновистав, етновиставок та ін.

2. Виявляти представників різних етнічних груп, які володіють власним національним мистецтвом і залучати їх до педагогічного процесу.

3. Адаптувати конкретну аудиторію до сприйняття етнокультурної інформації.

4. Вчити працювати з етнокультурним матеріалом.

5. Відвідувати етнічні музеї, користуватися етнічною літературою.

6. Організувати виступи фольклорних ансамблів та етноколективів.

Організаційні вміння операційно-рефлексивної площини нашої сендвіч-моделі відповідають за орієнтування майбутніх учителів музичного мистецтва в часі, а також раціональне його збереження.

Операційно-рефлексивна площина сендвіч-моделі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва відповідає за систему компетентностей, що відносяться до навчально-виховної діяльності; формування завдань етнокультурної діяльності та вивчення її змісту; сформованість практичних навичок та умінь в етнокультурній діяльності. Усе це може здійснювати майбутній учитель музичного мистецтва із сформованою етнокультурною компетентністю та професійними знаннями; розвиненими творчими, дослідницькими здібностями; високим рівнем інтелігентності, духовно-морального потенціалу, здібностей до безперервної освіти.

**Висновки.** Отже, в основі досліджуваної проблеми обґрунтовано та розроблено багатозарову сендвіч-модель формування етнокультурної

компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка складається із чотирьох площин: професійно-когнітивна, яка передбачає вивчення історії культури; розвиток її у різних етнорегіональних групах; за формування творчого мислення; впровадження в професійну діяльність компетентностей, спрямованих на формування етнокультурної компетентності; етнокультурна (вивчення багатой культури, величезний скарб якої складається з пріоритетів, надбаних багатьма поколіннями, яка закладена в українських звичаях, обрядах, традиціях, віруваннях, фольклорі, де відображається світовідчуття та світосприймання нашого народу); особистісно-мотиваційна (відображає орієнтацію педагогічної діяльності та за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, дозволяє забезпечувати й підтримувати процеси самопізнання, самореалізації особистості, розвиток етнокультури її народу); операційно-рефлексивна (система компетентностей, що відносяться до навчально-виховної діяльності, формування завдань етнокультурної діяльності та вивчення її змісту; визначеність плану дій впровадження етнокультурної діяльності).

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

Розроблена сендвіч-модель формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва окреслює перспективи обґрунтування та побудови авторської програми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Сидорчук Н. Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору : історико-педагогічний аспект : [монографія] / Н. Г. Сидорчук / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 608 с. – С. 268-269
2. Шарапов О. Д. Економічна кібернетика : навч. посіб. / О. Д. Шарапов, В. Д. Дербенцев, Д. Є. Семьонов. – К. : КНЕУ, 2004. – 231 с.
3. Шутюк С. В. Моделирование комплексной системы взаимоотношений компании "Российские железные дороги" с регионами / С. В. Шутюк, В. М. Сай // Транспорт Урала. – 2004. – №1. – С. 11-16
4. Шутюк В. Н. Моделирование системы взаимоотношений к крупным компании с регионами : [научн. монография] / Шутюк С. В. – М. : ВИНТИ РАН, 2006. – 336 с., ил

**Стаття надійшла до редакції 12.10.2016**

УДК 378:373.31

**К. І. Степанюк,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Бердянський державний педагогічний університет  
[stepekaterina@mail.ru](mailto:stepekaterina@mail.ru)

## **ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

### **Анотація**

У статті розглядаються практичні аспекти формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи, зокрема, запропоновані завдання навчально-виховної та виробничої практики в школі. Досліджується метод портфоліо та його можливості у формуванні дослідницьких умінь студентів напряму 6.010102 Початкова освіта.

**Ключові слова:** дослідницькі вміння, педагогічні вміння, педагогічна практика, метод портфоліо.

### **Summary**

The article is devoted to the problem of formation of research skills of future teachers of primary school. Theoretical and methodological approaches to the determination of basic concepts skills, pedagogical skills, research skills have been analyzed. Attention is accented on pedagogical practice as effective means of forming of research skills.

**Key words:** research skills, pedagogical skills, pedagogical practice, method portfolio.

**Постановка проблеми.** Сучасна теорія і практика освіти майбутніх учителів базується на системі методологічних, загальнопедагогічних, дидактичних і психологічних принципів. Зростання темпів наукового прогресу та розвиток інформаційного суспільства визначають необхідність формування в студентів низки компетенцій, розуміння логіки наукового дослідження, розвитку дослідницьких умінь та навичок. Як зазначає Р. Вернидуб, зміст педагогічної освіти визначається сьогодні як система узагальнених, спеціальних, психолого-педагогічних і методичних знань, дослідницьких умінь і способів діяльності [2, с.50].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За останні десятиліття у вітчизняній педагогічній науці здійснені спеціальні дослідження змісту професійно-педагогічних умінь (О. Абдулліна, О. Остряньська, В. Сластьонін, Л. Спірін та ін.) та особливостей формування дослідницьких умінь окремих категорій фахівців, а саме: майбутніх учителів іноземної мови (М. Князян), трудового навчання (В. Борисов, Є. Кулик, О. Рогозіна, В. Стешенко), географії (О. Миргородська), музики (В. Лісовий, М. Фалько), математики і фізики (В. Базурін), суспільствознавчих дисциплін (І. Єрмакова); студентів: педагогічного коледжу (С. Балашова), агротехнічного інституту (Н. Гловин), біологічних спеціальностей (О. Тимошенко), технічних університетів (А. Нізовцев); майбутніх інженерів-педагогів (В. Кулешова), бакалаврів з фізичного виховання і

спорту (Г. Омельяненко), керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти (В. Базелюк). Історичний аспект підготовки майбутнього вчителя до дослідницької діяльності вивчався Г. Кловак.

Процес формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи передбачає педагогічний дискурс між суб'єктом та об'єктом навчального процесу у ВНЗ, а саме: впровадження експериментальних досліджень у власній педагогічній діяльності; об'єктивне визначення результатів педагогічного дослідження; здатність формувати дослідницькі уміння молодших школярів, моделювання та проведення уроків з різних предметів початкової школи.

Оскільки **метою статті** є висвітлення практичних аспектів формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи, варто визначити сутність поняття „дослідницькі вміння” через характеристику його складових понять „дослідження” та „вміння”.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” поняття “дослідження” визначається як: 1) дія за значенням досліджувати; 2) “наукова праця, у якій досліджується яке-небудь питання” [2, с.321]. Є. Рапацевич у великій сучасній енциклопедії “Педагогіка” тлумачить “дослідження” як процес і результат наукової діяльності, спрямований на отримання суспільно значущих нових знань про закономірності, структуру, механізми навчання та виховання, теорії та історії педагогіки, методику організації навчально-виховної роботи, її зміст, принципи, методи та організаційні форми” [9, с.222–223]. В Українському педагогічному словнику за редакцією С. Гончаренка термін “дослідження” не тлумачиться. Проте, характеризуючи „дослідницький метод у навчанні”, автор зазначає, що „внесення елемента дослідження в навчальні заняття сприяє вихованню в школярів активності, ініціативності, допитливості, розвиває їхнє мислення, заохочує потребу дітей і підлітків у самостійних пошуках” [5, с.102].

Таким чином, уміння в широкому розумінні розглядають як дії, що дозволяють узагальнити досвід особистості в процесі практичної діяльності, оскільки вона виступає результатом оволодіння способом, яка базується на знаннях та їх використанні в процесі розв'язання складних завдань; готовності свідомо це виконувати; передбачає здатність орієнтуватися в нових умовах, використання елементів творчості в процесі діяльності.

Узагальнюючи результати досліджень В. Базуріна, М. Олейнікової, Г. Кловак, І. Чернецького, М. Фалько, Г. Ягенської та ін., можна виділити такі групи вмінь: загальні педагогічні уміння, що відповідають видам загальнонавчальної діяльності; конкретні вміння, які відповідають окремим видам педагогічної праці; дослідницькі уміння, які в структурі окремого виду діяльності відіграють роль дій та операцій.

У контексті нашого дослідження необхідно звернути увагу на педагогічні вміння майбутніх учителів. Різні аспекти цієї проблеми висвітлені в працях О. Абдулліної, І. Зимньої, Н. Кузьміної, О. Острянської, В. Сластьоніна та ін. Так, Є. Рапацевич термін “педагогічні вміння”

тлумачить як “сукупність різноманітних дій учителя, які співвідносяться з функціями педагогічної діяльності” [9, с.618].

О. Абдулліна розглядає педагогічні вміння як важливу соціальну та професійну функцію в структурі діяльності вчителя. Учена зазначає, що оволодіння способами, прийомami навчання та виховання базується на усвідомленому використанні психолого-педагогічних та методичних знань [1, с.55].

Важливим аспектом формування педагогічних умінь Н. Кузьміна вважає наявність педагогічної задачі. Дослідниця розглядає педагогічне вміння як здатність людини виконувати на основі знань та навичок певні види діяльності в умовах, що швидко змінюються [7, с.12]. Як зазначає І. Зимня, педагогічні вміння є сукупністю різноманітних дій учителя, які, насамперед, співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою визначають його індивідуально-психологічні особливості та свідчать про предметно-професійну компетентність [6, с.23].

В. Сластионін, визначаючи сутність педагогічних умінь, наголошує на їх творчому характері та виокремлює чотири групи: уміння “перетворювати” зміст процесу виховання в конкретні педагогічні завдання; уміння побудувати логічно завершену педагогічну систему і забезпечити її реалізацію; уміння виділяти і встановлювати взаємозв'язки між компонентами і факторами виховання, приводити їх у дію; уміння вести облік й оцінювати результати педагогічної діяльності [10, с.315]. О. Остряньська дає визначення комплексних педагогічних умінь майбутніх учителів початкових класів як володіння сукупністю вмінь, що складають структурне, ієрархічно взаємопов'язане і відносно закінчене утворення, яке поділяється на блоки, класи, роди, види і забезпечує педагогічно доцільну взаємодію вчителя початкових класів з усіма суб'єктами педагогічної діяльності [8, с.70].

Грунтовне вивчення наукових праць, присвячених визначенню сутності ознак та класифікації педагогічних умінь, свідчить, що всім класифікаціям умінь притаманні виокремлення дослідницьких умінь як невід'ємного компонента їх структури.

Зазначимо, що педагогічні уміння в працях різних авторів характеризуються варіативністю ступенів узагальненості і класифікуються за логічними обґрунтуваннями. Концептуально-термінологічний аналіз свідчить, що характерним для класифікацій умінь є невід'ємний компонент – дослідницькі вміння.

Поняття „дослідницькі вміння” в працях різних авторів (С. Балашова, Н. Гловин, І. Єрмакова, М. Князян, Є. Кулик, В. Кулешова, В. Лісовий, Г. Омеляненко, О. Рогозіна, М. Фалько та ін.) характеризуються як системні, узагальнені та комплексні; поєднання простих умінь і навичок; умова і результат дослідницької діяльності; вищий рівень індивідуального досвіду; зазначається, що система сформованих умінь та навичок є необхідною основою для будь-якого виду практичної творчої діяльності, забезпечує готовність самостійно виконувати завдання в нових умовах.

У нашому дослідженні ми розглядаємо *дослідницькі вміння як один*



*із видів професійних умінь педагога, що є інтегрованим утворенням розумових і практичних дій, які забезпечують здійснення багатофункціональної пошукової діяльності, самовизначення та професійний саморозвиток особистості, здатної до проведення різних досліджень, ефективного розв'язання професійних завдань в умовах модернізації початкової загальної освіти.*

З метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи нами був проаналізований Галузевий стандарт вищої освіти напряму підготовки 6.010102 Початкова освіта, у якому містяться вимоги до організації різних видів практик (польова, у дитячих оздоровчих таборах, спостереження за навчально-виховною роботою вчителя-класовода, навчально-виховна практика в школі, виробнича) [4]. Для формування дослідницьких умінь особливе значення мають останні дві.

Педагогічна практика є проміжною ланкою між теоретичним навчанням і самостійною педагогічною діяльністю. У процесі проходження практики студенти потрапляють у реальні умови майбутньої професійної діяльності, що вимагає осмислення та корекції отриманих знань, ціннісних орієнтирів, способів здійснення педагогічної діяльності.

Навчальними планами підготовки фахівців напряму 6.010102 "Початкова освіта" передбачено проходження педагогічної практики у V, VI, VII семестрах. Відповідно до програм практик студенти повинні самостійно провести уроки з дисциплін початкової школи. Така діяльність є передумовою формування дослідницьких умінь майбутніх педагогів, оскільки вимагає детального спостереження за роботою вчителя та учнів, аналізу педагогічної діяльності, формулювання висновків та рекомендацій щодо проходження практики. Для консультування й допомоги студентам призначаються групові керівники з числа викладачів кафедр педагогіки та початкової освіти.

У контексті нашого дослідження необхідно було підвищити дослідницький характер педагогічної практики для забезпечення формування дослідницьких умінь. На настановній конференції з цією метою майбутнім учителям початкової школи було запропоновано індивідуальні теми для розробки уроків з різних предметів початкової школи з включенням завдань дослідницького характеру. Ураховуючи дослідницьку орієнтацію професійно-педагогічної практики, для студентів експериментальних груп було уточнено програму виробничої практики на основі проектної діяльності. Завданнями практики було визначено: розвивати дослідницькі уміння майбутніх учителів початкової школи; закріпити комплекс знань щодо організації проектної діяльності в початковій школі; формувати вміння щодо здійснення інтелектуальної співтворчості учнів і вчителя; виробити стійку дослідницьку позицію до реалізації завдань сучасної початкової школи.

Відповідно до програми практики зміст дослідницької роботи студентів-практикантів включав: вивчення науково-педагогічної літератури з проблем формування дослідницьких умінь молодших школярів; проведення експериментальних досліджень за темами курсового проектування; удосконалення дослідницьких умінь у практичній діяльності.

Під час педагогічної практики студенти спостерігали, прогнозували, а також складали рекомендації з проведення уроків; застосовували знання, уміння, навички в творчій педагогічній діяльності; обґрунтовано вибирали ефективні методи навчання і виховання молодших школярів; ставили і вирішували конкретні навчально-виховні задачі, залучали учнів до елементарного дослідження, сприяли розвитку їхніх творчих здібностей; проводили експеримент і оцінювали його результати; узагальнювали матеріали, отримані під час роботи з дітьми; складали за допомогою різних дослідницьких методик звіт про власну пошукову діяльність; оцінювали рівень розвитку своїх професійних здібностей і розробляли план подальшого професійного самовдосконалення.

У процесі проходження педагогічної практики майбутні фахівці користувалися власним „Портфоліо проектів для молодших школярів”, матеріали до якого добиралися самостійно (власні розробки проектів, педагогічний досвід упровадження проектного методу в початковій школі та ін.).

Метод портфоліо досліджено такими вченими, як Е. Мельникова (в контексті оцінювання навчально-дослідницької компетентності студентів та визначення продуктивності співтворчості викладача і студента), І. Кисельова (в аспекті потенційних можливостей як навчального засобу), Р. Чернишова, В. Андрюханова (з погляду пріоритетного напрямку реалізації інноваційних педагогічних технологій в умовах допрофільного та профільного навчання), Н. Гавриш, Л. Коваль, В. Прошкін, Л. Суценко (в контексті інтеграції в процесі професійної підготовки фахівців у педагогічному університеті) та ін.

Аналіз праць вищезазначених авторів дозволяє стверджувати, що портфоліо виконує такі функції: мотиваційну, оскільки стимулює та орієнтує студентів на досягнення високих навчальних і професійних результатів, розвиток пізнавальних і творчих здібностей; оцінювальну, тому що дозволяє здійснити незалежне оцінювання результатів у будь-якій сфері; рефлексивну, бо дозволяє самопрезентувати, самооцінити власну діяльність та зробити висновки щодо подальшого самовдосконалення. Використовувані з метою формування дослідницьких умінь портфоліо мали традиційну структуру: 1) титульний аркуш – назва навчального закладу, проекту, автори, група, науковий керівник, термін виконання та захисту проекту; 2) зміст – перелік основних частин проекту; 3) вступ (розкривається сутність роботи, обґрунтування актуальності теми, визначається мета і кінцевий результат проекту); 4) основна частина структурується згідно з етапами, діями, методами, проміжними результатами проектної діяльності (опис і аналіз отриманих результатів теоретичних досліджень; практичне вирішення означеної проблеми (наявні шляхи, методи усунення та вирішення проблеми); 5) висновки – відповідність гіпотези результатам діяльності, оцінка методів розв'язання поставлених завдань, рекомендації, власні пропозиції; 6) список використаних джерел (згідно з чинними стандартами); 7) додатки (схеми, таблиці, малюнки, фото, діаграми, графіки тощо); 8) відомості про автора(ів) проекту (проектної групи, роль кожного тощо).

Під час практики вчителями та методистами оцінювався рівень сформованості дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи, здійснювався порівняльний аналіз результатів практики студентів експериментальних та контрольних груп. Студенти, що працювали за експериментальною програмою, показали середній (68% на IV та 54% на V курсах) і високий (32% на IV і 46% на V курсах) рівні. Студенти контрольних груп, які працювали за традиційною програмою педагогічної практики, показали такі результати: у 30% на IV та 42% на V курсах зафіксовано середній рівень і тільки у 15% IV та 21% на V курсах визначено високий рівень оволодіння дослідницькими вміннями.

Отримані результати підштовхують до висновку, що процес формування і розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи значною мірою залежить від характеру керівництва педагогічною практикою з боку викладача. При зорієнтованості на формування дослідницьких умінь у студентів під час педагогічної практики вони в повній мірі оволодівають такими вміннями: визначати розвивальний потенціал навчальних завдань; зосереджувати увагу на формуванні особистості молодшого школяра – ціннісного та естетичного потенціалу; висловлювати оцінні судження; здійснювати рефлексію та самоконтроль у процесі діяльності; вивчати та аналізувати передовий педагогічний досвід на практиці.

Підсумкові конференції за результатами практик на IV та V курсах проводилися за спільною темою „Проектні технології навчання – засіб підвищення рівня дослідницького потенціалу майбутніх учителів початкової школи”. Звітуючи про проходження практики, студенти визначали труднощі, які виникали під час організації навчальної діяльності молодших школярів, обговорювали розгорнуті плани-конспекти. Таким чином, уточнена нами програма педагогічної практики дозволила підвищити рівень дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Результати проходження педагогічної практики та аналіз звітів засвідчують глибоке усвідомлення студентами основ дослідницької діяльності, бажання розвивати дослідницькі вміння, що сформувалися в умовах навчально-виховного процесу.

**Висновки.** Отже, формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи буде ефективним за дотримання таких умов: підвищення дослідницького характеру педагогічної практики, використання методу портфоліо, здійснення керівництва педагогічною практикою на засадах компетентнісного підходу.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Проведення дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми, а передбачає продовження науково-пошукової роботи. Подальшого наукового обґрунтування потребують питання формування дослідницьких умінь майбутніх магістрів початкової освіти.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Абдуллина А. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: пособ. [для пед. спец. высш. учеб. заведений] / А. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.*

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / кер. вид. проекту М. П. Мовчан, В. В. Нісінчук, В. Й. Клічак. – К. : Видавництво „Дніпро”, 2009. – 1332 с.
3. Вернидуб Р. Науково-дослідницька діяльність у структурі забезпечення професійної підготовки вчителя / Роман Вернидуб // Вища освіта України. – 2012. – №1. – С. 49-55.
4. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 „Початкове навчання” / за заг. ред. В. І. Бондаря. – К., 2006. – 140 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник [автор-укл. Гончаренко С. У]. – [2-ге вид., доп. і випр.]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
6. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. – Ижевск, 2001. – 98 с.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.
8. Остряньська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Остряньська Олена Анатоліївна. – К., 2002. – 259 с.
9. Педагогика: Большая современная энциклопедия [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн. : “Современное слово”, 2005. – 720 с.
10. Слостенин В. А. Педагогика. Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 223 с.

**Стаття надійшла до редакції 02.11.2016**

УДК 371.13.001.76:81

**О. А. Халабузар,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний педагогічний університет)  
[oxa-khalabuzar@ukr.net](mailto:oxa-khalabuzar@ukr.net)

## **ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЛІНГВІСТІВ У КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

### **Анотація**

Стаття присвячена актуальним питанням оновлення парадигми освіти. Автором підкреслено значення вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх лінгвістів у контексті сучасної освіти.

**Ключові слова:** парадигма освіти, оновлення фахової підготовки, професійна підготовка лінгвістів.

### **Summary**

The article deals with the actual problems of the upgrading of the educational paradigm. The author underlines the meaning of the improving of the professional-pedagogical training of the future linguists in the context of the modern education.

**Key words:** paradigm of the education, upgrading of the professional training, professional training of the linguists.

У сучасних умовах трансформації освіти України на якісно нові парадигми, глобалізації та розвитку гостро постає проблема підготовки компетентних педагогічних кадрів, здатних на високому інтелектуальному рівні організувати навчально-виховний процес, спираючись на свої вміння логічно мислити, аргументувати думки. Необхідність підвищення професійно-педагогічної підготовки лінгвіста, яка є предметом нашої розвідки, обумовлена також вимогами до рівня загальнокультурної та спеціальної підготовки випускників, зміною загальноосвітніх парадигм, що відображено в низці державних документів: Конституції України, Законі України “Про освіту” (1996), Законі України “Про загальну середню освіту” (1999), Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття) (1994) та Національній доктрині розвитку освіти в Україні (2002), Законі України “Про вищу освіту” (2014) та ін.

**Метою** статті визначено дослідження сучасних напрямів оновлення парадигми освіти та окреслення шляхів підвищення фахової підготовки лінгвіста.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Питання вдосконалення загально-педагогічної підготовки досліджували: О. Абдулліна, А. Акімова, Ю. Бабанський, В. Сластьонін, Р. Хмельюк. Загальні питання розвитку мислення суб'єкта вивчали психологи П.Блонський, А. Брушлинський, Л. Виготський, С. Рубінштейн та інші. Одним із напрямів підвищення якості підготовки студентів до педагогічної діяльності є розвиток їхнього мислення, що досліджували В. Брюшинкін, В. Гриньова, Г.Дмитренко, Є. Іванов, В. Лозова. С. Марисюк, І. Нікольська, В. Осинська,

В. Паламарчук, В. Сухомлинський та інші. Окремі аспекти усвідомлення знань за допомогою умовиводів розкрито в працях О. Івіна, П. Копніна. Пошуку шляхів розвитку логічного мислення присвячено кандидатські дисертації Г. Лаврешиної, О. Федоренко, Я. Хачімян та ін. Зростання обсягу наукової інформації особливого значення набуває раціональна побудова процесу навчання у вищому навчальному закладі. У наш час високо цінуються особистості, яким притаманні такі риси, як розвинена загальна культура, послідовність мовлення, логічність мислення. Йдеться про особистість, що має високу логічну культуру. Інтенсивні методи навчання, що передбачають раціональне добирання потрібної інформації між другорядною, потребують високої культури логічного мислення, яка є необхідною умовою для втілення нових методів навчання. Майбутні лінгвісти мають діяти згідно з певними правилами: мислення, раціонального вивчення, розгляду та вирішення проблеми. З огляду на вимоги суспільства в освіті спостерігається пошук і конкуренція різних парадигм, здебільшого під гаслами гуманізму і гуманітаризації (наприклад, “від парадигми знань до парадигми розвитку особистості” та ін.). Як відомо, у науці парадигма – сукупність ідей, теорій, методів і зразків розв’язку різноманітних проблем, що приймаються як зразок науковим загалом певної епохи, або напрямку у відносно спокійний період розвитку. У пошуках парадигми освіти поняття гуманізації й гуманітаризації часто ототожнюються й чітко не розділяються, хоча гуманізація як спрямованість на розвиток особи й гуманітаризація як ознайомлення індивіда з культурою є провідними тенденціями сучасної освіти. Вважаємо правомірним підхід, що полягає у виділенні гуманізації як принципу, а гуманітаризації – як засобу його реалізації. Науковці визначають гуманізацію освіти як один із новітніх принципів сучасної педагогіки, що орієнтує спрямованість розвитку системи освіти на гуманні відносини в суспільстві як загальнолюдську цінність.

Гуманізація освіти передбачає зміну організаційних форм, змісту, методів, засобів навчання, яка ґрунтується:

1) на підвищенні в студентів задоволення від навчання, що ґрунтується на взаємозв’язку економічних і педагогічних механізмів стимулювання освіти й конкретної навчальної діяльності;

2) на формуванні гуманних відносин між студентами та педагогічними працівниками;

3) на збагаченні процесу навчання впровадженням сучасних педагогічних технологій;

4) на розробці правових основ соціального захисту прав молоді в умовах ринкової економіки.

При навчанні майбутніх лінгвістів принцип гуманізації, перш за все, виявляється в змісті предмета: основи базових дисциплін розглядаються з точки зору їх зв’язку з сучасністю і перспективами розвитку, розкривається взаємодія між мовою та культурою, особлива увага звертається на інтердисциплінарність.

Однією з таких концепцій є особистісно-орієнтоване навчання студентів, що базується на науково обґрунтованій організації взаємодії, за

якої створено оптимальні умови для розвитку в суб'єктів навчання здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності й самореалізації. Зважаючи на вагомість цієї педагогічної концепції, спинимося на її основних теоретичних положеннях:

1. Головною метою навчання є розвиток особистості лінгвіста. Це положення змінює місце суб'єкта освіти на всіх етапах навчального процесу й передбачає суб'єктивну активність.

2. Орієнтація на індивідуальну траєкторію розвитку особистості лінгвіста призводить до зміни співвідношення між нормативними вимогами до результатів освіти, поданими в державних стандартах освіти, та потребою в самовизначенні, самоосвіті, самостійності в навчально-професійних видах діяльності, посиленні особистісного компонента освіти.

3. Запорукою повноцінної організації навчального процесу є творча індивідуальність учителя (викладача), нормою стають авторські педагогічні технології.

Особісно-орієнтований підхід до навчання означає:

- створення умов для розвитку всіх учасників навчального процесу;
- створення дієвих стимулів розвитку суб'єктів навчання, акцентування уваги на розвитку індивідуальності лінгвіста, забезпечення можливості реалізувати себе в різних видах діяльності;
- упровадження в навчальний процес сучасних педагогічних технологій розвитку особистості, забезпечення емоційної комфортності й соціальної захищеності суб'єктів освіти;
- забезпечення моніторингу розвитку всіх суб'єктів освіти, тобто регулярної й оперативної діагностики, яка входить у систему зворотного зв'язку в процесі розвитку особистості;
- розвиток варіативної освіти, спрямованої на розширення можливостей самовизначення й на саморозвиток особистості;
- корекція соціального й професійного самовизначення особистості.

Дослідники шукають шляхи й засоби розкриття в процесі навчання всіх потенційних можливостей і сутнісних сил особистості й, насамперед, пізнавальних можливостей студентів з метою подальшого розвитку суспільно-історичного прогресу у сфері пізнання.

Одним із питань, на які повинна відповісти логіка побудови стратегії підготовки майбутнього лінгвіста, є те, як треба будувати об'єкт пізнання, тобто як треба структурувати навчальний матеріал. Крім визначення способів структурування навчального матеріалу і шляхів формування позитивної мотивації, потреба в пошуку побудови технології навчання, спрямованої на введення студентів у реальний процес оптимального професійного формування, викликає необхідність урахувати і характер взаємовідносин суб'єктів пізнання, що впливають на хід навчально-виховного процесу.

Дамо стисло характеристику змін, що відбулися в межах кожного напрямку модернізації:

- а) демократизація структури освіти. Закон "Про освіту", чітко

окресливши структуру освіти в Україні, забезпечує соціально-педагогічні умови створення демократичного поля для самореалізації особистості лінгвіста в навчанні, відхід від тотальної стандартизації навчання та уніфікації навчальних планів. Демократизація структури освіти стосовно мов призвела до ґрунтовних змін у навчальних планах шкіл, у програмах, системі підручників, забезпечивши учневі (а також і вчителеві) широкі можливості вибору: навчання у ліцеї чи гімназії гуманітарного спрямування або у звичайній загальноосвітній школі з відповідними рівнями вивчення мов. Цю тенденцію підкреслює також і “Закон про середню школу”. У концептуальному плані проблема вирішена введенням нових Стандартів навчання мов;

б) оновлення змісту навчання. На відміну від традиційного обмеження навчання мови лише інформаційним компонентом (знання, вміння і навички) все більшого значення набуває діяльнісний компонент навчання з виділенням трьох рівнів або типів навчально-пізнавальної діяльності учнів (репродуктивна, пошукова і дослідницька). Продовжуються пошуки як у напрямку переосмислення самого змісту курсу для всіх типів шкіл, так і перерозподілу навчального матеріалу з мови за роками навчання, вироблення стандарту мовної освіти;

в) удосконалення організаційних форм, методів та засобів навчання.

Реалізація особистісно-орієнтованого навчання при вивченні мов потребує вдосконалення форм організації навчання. Поряд з уроком все більшого значення набувають інші форми організації навчання – лекції, семінари, конференції, екскурсії, практичні і самостійні роботи. Одноразово практика технологізації навчального процесу з мовних дисциплін виявляє тенденцію переходу від фронтальної форми навчання до групової та індивідуальної. Все частіше на заняттях з мови в середній школі провідним стає опосередковане спілкування вчителя й учнів, питома вага якого різко зростає у зв'язку з введенням у навчальний процес такого потужного засобу навчання, як комп'ютер. Уточнення в дидактиці поняття методів навчання, їх класифікація у межах відношення між категоріями мети, засобу і результату, руху від зовнішнього до внутрішнього дозволило визначити умови вибору методів навчання вчителем мови на основі їх взаємозв'язку та взаємодії.

Традиційна система підготовки майбутнього вчителя мови породжує суперечність між наявним рівнем базових знань та умінь з методики навчання мови випускника вищого педагогічного навчального закладу й тими кардинальними, зумовленими зміною освітньої парадигми, зрушеннями в методах, формах і засобах навчання мови. Шляхи вирішення цієї суперечності можуть бути різними. Один із них – спеціальна підготовка майбутнього вчителя мови до впровадження сучасних технологій навчання. Проте перш ніж вести мову про таку підготовку, необхідно визначитися, що ми розуміємо під навчальним процесом, який зміст, характеристики, складові технології навчання мови та інноваційної технології, які співвідношення між поняттями “дидактична система”, “методична система”, “методика навчання мови”, з одного боку, та



“технологія навчання” – з іншого. Традиційна система підготовки лінгвіста, попри її позитивні риси, не враховує ще однієї суттєвої сторони технологізації навчального процесу з мови – широкої змістовної, процесуальної й організаційної варіативності навчання мови.

Суттєвими для останніх десятиріч були процеси диференціації фахової підготовки лінгвістів в умовах університетського навчання. Проте останні роки засвідчили необхідність інтеграції цієї підготовки з огляду на питому вагу міждисциплінарних програм та підручників, предметів і курсів, плідні пошуки вчителів-практиків та методистів-мовників з інтегративного навчання мов. Безперечно, проблема узгодженого поєднання процесів диференціації та інтеграції в теорії й практиці навчання мовам стосується й інноваційних процесів у дидактиці мови. Особливим чинником такого поєднання постає технологія навчання мови, яка узгоджує й реалізує методи, форми і засоби навчання мови в єдиному навчальному процесі.

Орієнтація на технологічний підхід до навчання, з одного боку, веде до суттєвих змін процесуальної складової навчання в середній школі, з іншого боку – вимагає спеціальної підготовки майбутнього лінгвіста, здатного забезпечити ці зміни як з точки зору проектування, моделювання майбутньої навчальної діяльності вчителя та учнів, так і практичного втілення створеної моделі. Формування технологічних знань і умінь студентів-лінгвістів, прогностичний характер підготовки до використання інноваційних технологій навчання в середній школі детермінують модернізацію традиційної системи підготовки майбутніх лінгвістів, розробку і реалізацію інноваційних технологій нового типу, які ґрунтуються на суттєвих змінах у взаємовідносинах викладач-студенти, викладач-студент, студент-студент. Суттєвим чинником такої модернізації є послідовне застосування діяльнісного підходу з метою зростання професіоналізму майбутнього фахівця.

Отже, можна зробити **висновок**, що в умовах сучасної соціально-педагогічної ситуації основною метою оновлення парадигми освіти є переформатування професійно-педагогічної підготовки особистості лінгвіста, яка володіє високим рівнем загальної та педагогічної культури, тобто мати активну педагогічну позицію, широкий науково-педагогічний світогляд, нове педагогічне та логічне мислення, **Перспективи подальших досліджень** полягають у визначенні ефективних шляхів оновлення фахової підготовки майбутніх лінгвістів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. – К. : Высшая школа, 1986. – 200с.
2. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В. М. Гриньова. – Х. : Основа, 1998. – 300 с.
3. Прокопчук В. Є. Методична підготовка у професійній освіті майбутніх вчителів / В. Є. Прокопчук // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 136-140.
4. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. [для ВНЗ] / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335с.

**Стаття надійшла до редакції 01.10.2016**

УДК 378.

**О. С. Хорошайло,**

кандидат педагогічних наук, доцент

**Ю. Л. Яковенко,**

кандидат історичних наук, доцент

(ПВНЗ Донбаський інститут техніки та менеджменту

Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Ю.Бугая)

[khoroshajlo@rambler.ru](mailto:khoroshajlo@rambler.ru)

## **ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЯК ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ ЕДУКАЦІЇ**

### **Анотація**

У статті аналізується проблема використання дидактичних ігор у вищих навчальних закладах. Акцентується увага на питанні використання інтерактивних методів у процесі викладання фахових дисциплін. Визначаються шляхи дослідження проблеми едукації.

**Ключові слова:** едукація, інтерактивні методи, дидактична гра, навчально-виховний процес, інтерактивне навчання.

### **Summary**

The article analyzes the problem of using didactic games in higher educational institutions. The attention is paid on the problem of using the interactive methods in the process of special disciplens teaching.

**Key words:** education, interactive methods, didactic games, educational process, interactive training.

**Постановка проблеми.** Демократизація суспільного життя, становлення й активізація діяльності громадянських інституцій, швидкий розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій на сучасному етапі вимагають корінної трансформації педагогічної концепції для вищої школи. Вища освіта – це важіль прогресу, система, що повинна готувати фахівців, орієнтованих на інновації, якісні зміни, економічне зростання, культурне піднесення. В основі нової педагогічної концепції науковці покладають таке ключове поняття, як “едукація”. Воно передбачає ефективну взаємодію викладача і студента з метою підготовки останнього як творчої та відповідальної особистості, яка критично мислить, здатна до самоосвіти та саморозвитку протягом усього життя. Серед методів едукаційного процесу варто звернути увагу на інтерактивні, в першу чергу, на дидактичні ігри.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Значний внесок у розробку теорії та прикладних аспектів змісту едукації в процесі професійної підготовки фахівців в умовах вищого навчального закладу зробили вітчизняні педагоги: О. Вишневський, І. Підласий, А. Кочубей. Над проблемою впровадження інтерактивних методів навчання працюють сучасні вчені: П. Шевчук і П. Ферих, О. Пометун, О. Січкарук та багато інших.

З їхніх досліджень очевидно, що формування змісту підготовки фахівця потрібно розглядати як цілісну, комплексну проблему, розв'язання

якої необхідно здійснювати на основі ґрунтовних теоретико-методологічних підходів. Серед ефективних інтерактивних методів навчання у вищому навчальному закладі можна вказати дидактичні ігри, що є складними за своєю структурою і результативними у процесі навчання, виховання та розвитку студентів.

**Мета статті** – дослідити особливості використання дидактичних ігор у вищій школі як інтерактивного методу ефективного та сучасного едукативного процесу.

В основі концепції сучасної педагогічної науки в Україні лежить поняття “едакація” – це процесуальний компонент освіти – навчання, розвитку і виховання [1].

Процес едакації у вищій школі повинен відбуватись через реалізацію ідеї партнерства викладача і студентів, рівність учасників цього процесу, чітку розмежованість функцій [1].

І. Підласий серед особливостей едукативного процесу виділяє такі:

- а) єдність педагога, учня і предмета навчання,
- б) спеціально створені умови, розроблені плани і програми,
- в) відповідність цілей потребам суспільства, досягненням науки та загальнолюдським цінностям,
- г) висока кваліфікація викладача,
- д) гарантований результат,
- є) відповідальність учасників за діяльність і поведінку [2, с. 185-186].

Зміст едакації повинен реагувати на соціальне замовлення. Демократизація суспільного життя вимагає від фахівця будь-якої спеціальності самостійності, відповідальності, вимогливості до себе і оточуючих, особистісного та професійного вдосконалення, креативності і кмітливості. У соціальному замовленні головними стають діяльнісні можливості людини [3]. Демократизація змісту едакації передбачає створення умов для ефективної та повноцінної діяльності молодого людини відповідно до її потреб і здібностей [1].

Традиційна структура навчально-виховного процесу базується на переважанні навчання. Але сучасний етап розвитку суспільства, час інноваційних технологій вимагає розширення обсягів самостійної роботи студентів [3], що є фундаментом для формування людини як суб'єкта демократичних стосунків [1]. Активні форми навчальної діяльності (моделювання, конструювання навчально-виховних, виробничих ситуацій, дидактичні ігри) допоможуть студентам усвідомити необхідність змінювати себе і навколишній світ [4].

Крім активних, ефективними і актуальними на сучасному етапі розвитку людства стають інтерактивні методи і прийоми навчання.

Сутність поняття “інтерактив” (у перекладі з англ. “inter” – взаємний та “act” – діяти, “interact” – взаємодіяти) О. Пометун визначає як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачену мету – створити комфортні умови для навчання, за яких той, хто навчається, відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [5, с. 8].

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії поняття “інтерактивне навчання” здебільшого розглядається як навчання,

побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем; навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою й викладачем.

Інтерактивне навчання включає в себе кілька етапів, кожен з яких є дуже важливим у процесі засвоєння знань та набутті навичок [6, с. 28]:

Етап 1. Визначення потреб адресатів у навчанні – незалежно від того, чи це давно відомі нам слухачі, чи кимось створена, незнайома викладачеві навчальна група, чи врешті-решт група, котра тільки повинна бути створена в результаті інформаційно-рекламних заходів.

Етап 2. Визначення мети навчання, тобто суми результатів, яких хочемо досягнути, завдяки проведеним заняттям.

Етап 3. Створення концепції навчання, тобто формування суми знань та інформації, які подаються на заняттях, а також пакету вмінь, на основі яких повинні потренуватися учасники – на цьому етапі слід розглядати навчання як однорідну, взаємопов'язану цілісність.

Етап 4. Підбір методів навчання, котрі найкраще відповідають визначеним цілям, а також пристосовані до характеру та можливостей учасників навчання.

Етап 5. Аналіз та підготовка необхідних ресурсів, з допомогою яких проводитиметься заняття: компетентні викладачі, навчальні приміщення, технічні засоби навчання, методичні, навчальні та інформаційні матеріали тощо.

Етап 6. Створення кінцевого варіанту навчальної програми – загальна тривалість заняття та окремих його частин, визначення тривалості та кількості перерв, уточнення принципів співпраці всіх викладачів, які проводять навчання.

До основних принципів інтерактивного навчання відносять:

- принцип діалогічної взаємодії,
- принцип кооперації й співробітництва,
- принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання.

До форм і методів інтерактивного навчання можуть бути віднесені: евристична бесіда, презентації, дискусії, “мозкова атака”, метод “круглого столу”, метод “ділової гри”, конкурси практичних робіт з їхнім обговоренням, рольові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи, моделювання певного виду діяльності або ситуацій, проектування й написання бізнес-планів, різних програм, обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо [7].

Серед ефективних інтерактивних методів навчання у вищому навчальному закладі можна вказати дидактичні ігри, які є складними за своєю структурою і результативними в процесі навчання, виховання та розвитку студентів.

Багатьма дослідниками доведено, що дидактична гра – це ефективний метод активізації навчального процесу, підвищення інтересу до предмета, який доцільно використовувати й у вищій школі [8, с.243]. У її структурі поєднуються два елементи – власне гра і навчання [9, с. 186].

Відомо, що і школярі, і студенти із задоволенням беруть участь у різних ігрових формах роботи. Тому педагоги, методисти, викладачі різних предметів трактують гру як дієвий метод навчання, аналізують її складові, функції, особливості, етапи, а також пропонують свої сценарії [10; 11].

Класифікацій дидактичних ігор існує багато. Усі вони умовні, бо гра – це комплексна дія, яка поєднує декілька видів діяльності. Серед ділових ігор можна виділити рольові, імітаційні. Їх ефективність підкреслюється багатоманітністю дослідниками в галузі методики викладання різних дисциплін [8; 9; 10].

У роботі над дидактичними іграми можна виділити такі етапи: підготовчий, ігровий, підсумковий [11]. На першому етапі відбувається написання сценарію або плану гри, інструктаж учасників, підбір та вивчення необхідної літератури та інших матеріалів, у тому числі, наочних. На другому етапі проводиться гра. На заключному обговорюються та аналізуються досягнені результати, оцінюється робота учасників; викладач робить висновок про ефективність конкретної гри та можливість внесення коректив у її план [8, с. 245; 9, с. 189].

Викладач у ході гри залежно від поставленої мети може виконувати різні функції – інструктора, судді, тренера, ведучого [10, с.5]. Навчальний процес, організований у формі ігрових ситуацій, потребує від викладача ретельної підготовки, кропіткої роботи [12, с. 92]. У сучасних умовах педагог повинен відійти від традиційних лекцій та семінарів, звернути увагу на більш ефективні, інноваційні моделі навчання, стати креативною особистістю і привчати своїх студентів до творчості [8, с. 190]. Актуальною є розробка дидактичних ігор для студентів за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій [13].

Серед функцій дидактичних ігор фахівці називають соціокультурну, творчу, комунікативну, діагностичну, корекційну, розважальну; функція самореалізації студента [9, с. 186].

Серед переваг дидактичних ігор слід зазначити можливість досягнення високого рівня спілкування, досягнення конкретних результатів, формування корисних умінь та навичок [14].

З метою залучення студентів вищих навчальних закладів до світової культурної спадщини, розширення кругозору пропонується план дидактичної гри для студентів некультурологічних спеціальностей з дисципліни “Зарубіжна культура”.

Тема гри “Італійське та Північне Відродження як прояв нової культурної парадигми”.

Мета гри – глибоке засвоєння студентами навчального матеріалу шляхом самостійної роботи та подальшого обговорення в групах, їх залучення до культурної спадщини зазначеної епохи, вдосконалення пізнавальних здібностей, розвиток студентів як всебічно і гармонійно розвинених особистостей, ерудитів.

Обладнання: репродукції картин (демонстрація на екрані за допомогою проектора), таблиці.

#### Хід гри

На першому етапі гри студенти опрацьовують різноманітну літературу з теми, переглядають рекомендовані навчальні фільми,

аналізують твори гуманістів, виявляють відмінні та загальні риси Італійського й Північного Відродження, аналізують поняття “Ренесанс”. Викладач надає список основної та додаткової літератури, перелік навчальних фільмів, який студенти за бажанням можуть розширювати.

На другому етапі формуються дві студентські групи: одна – аналізує поняття “Італійське Відродження”, інша – досліджує Ренесанс в Нідерландах та Німеччині. Відбувається обговорення в групах причин та специфічних рис цих культурних явищ, впливу гуманістичної думки на розвиток науки, живопису, скульптури, архітектури. Викладач виступає спостерігачем.

На третьому етапі організовується діалог між групами щодо причин, періодизації, сутності, значення, відмінних рис Італійського та Північного Відродження, у ході якого студенти демонструють наочні матеріали (репродукції картин, фотографії або схеми споруд), наводять афоризми гуманістів, використовують прийоми персоніфікації, драматизації, стилізації, а також заповнюють табл. 1 і табл. 2. Викладач надає допомогу, ставить запитання.

Таблиця 1

**Італійський та Північний Ренесанс як прояви нової культурної парадигми**

Сфера діяльності	Італійське Відродження	Північне Відродження
Гуманістична думка і розвиток науки		
Живопис і графіка		
Скульптура		
Архітектура		

Таблиця 2

**Спільні та відмінні риси Італійського й Північного Ренесансу**

Спільні риси	Відмінні риси

На четвертому етапі відбувається підведення підсумків, аналіз таблиць, їх редагування, оцінювання та самооцінка роботи студентів. Викладач робить загальний висновок, який містить рекомендації щодо подальшого вивчення дисципліни для учасників гри.

**Висновки.** Проведений нами аналіз дозволяє зробити висновки: при інтерактивному навчанні всі учасники навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з розв’язання низки проблем відповідно до їх інтересів, потреб і запитів. При цьому відбувається постійна зміна видів навчальної діяльності: ігри, дискусії, робота в малих групах, невеликий теоретичний блок (міні-лекція).

Упровадження інтерактивного навчання у вищому навчальному закладі передбачає створення умов для активного опанування знаннями та реалізацію творчого потенціалу кожного студента. При цьому викладач виконує роль організатора, консультанта тощо та спонукає студента до самостійного пошуку необхідної інформації, що підвищує його внутрішню

мотивацію через постійний зворотний зв'язок. У процесі оцінювання викладач ураховує активність студента, його зусилля, вміння співпрацювати з іншими та продемонструвати результат діяльності. Це сприяє актуалізації особистісних функцій студента, його професійному саморозвитку, створює умови для його самореалізації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. Вишневський. – К. : Знання, 2008. – 566 с. – Режим доступу: <http://westudents.com.ua/knigi/356-teoretichn-osnovi-suchasno-ukranksko-pedagogiki-vishnevckiy-o.html>
2. Подласый И. Педагогика : учебник / И. Подласый. – В 2т. – Т.1. Теоретическая педагогика. – М. : Юрайт, 2013. – 777 с.
3. Кочубей А. Едукація як ефективний засіб цілісності навчально-виховного процесу в технічному ВНЗ / А. Кочубей // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 12. – С. 32-36. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd\\_2013\\_1](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1)
4. Бондар В. Традиційна і нова парадигма педагогічних кадрів / В. Бондар // Наука і освіта. – 2011. – № 4. – С. 9-13. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/old\\_jrn/Soc\\_Gum/NiO/2011\\_4\\_1/statti/Bondar.htm](http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/NiO/2011_4_1/statti/Bondar.htm)
5. Пометун, О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
6. Інтерактивні методи навчання [Текст] : навч. посіб. / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін : Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
7. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. / С. О. Сисоева ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ВД "ЕКМО", 2011. – 324 с.
8. Яворська Ж. Ділові ігри та їхня роль у підготовці сучасних фахівців [Текст] / Ж. Яворська // Вісник Львівського університету: Серія "Педагогіка". – 2005. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 241-246.
9. Кожушко С.П. Дидактичні ігри як засіб підготовки майбутніх фахівців комерційної діяльності до професійної взаємодії [Текст] / С. П. Кожушко // Педагогіка формування творчої особистості у вищих і загальноосвітніх школах : зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 28 (81). – С. 184-191.
10. П'ятакова Г.П. Рольові імітаційні ігри як засіб адаптації студентів до педагогічної діяльності : навч.-метод. посіб. для студентів і магістрантів вищої школи [Текст] / Г. П. П'ятакова. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 50 с.
11. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
12. Ковальчук О. Дидактичні ігри як метод активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення педагогіки / О. Ковальчук // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – 2004. – Вип. 18. – С. 89-97.
13. Ягулов В. В. Педагогіка : навч. посіб. [Електронний ресурс] / В. В. Ягулов // Онлайн-бібліотека освітньої та наукової літератури. – К.: Либідь, 2002.- 560с. – Режим доступу: [http://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=199](http://eduknigi.com/ped_view.php?id=199)
14. Сіренко Ю. І. Застосування ділової гри як інноваційного методу навчання студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Ю. І. Сіренко // Глобальні та національні проблеми економіки: Електронне наукове фахове видання МНУ ім. В.О.Сухомлинського. – 2015. – Вип. 5. – С. 594-597. – Режим доступу: <http://global-national.in.ua/issue-5-2015/13-vipusk-5-traven-2015-r/862-sirenko-yu-i-zastosuvannya-dilovoi-gri-yak-innovatsijnogo-metodu-navchannya-studentiv-ekonomichnih-spetsialnostej-u-vishchikh-navchalnikh-zakladakh>

**Стаття надійшла до редакції 17.10.2016**

УДК 378. 09: 796

**А. В. Чепелюк,**

кандидат педагогічних наук, старший викладач

**О. Г. Федак,**

старший викладач

**Я. О. Максим'як**

старший викладач

(Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка)

[anna.chepelyuk@mail.ru](mailto:anna.chepelyuk@mail.ru)

## **ОСОБЛИВОСТІ ДИФЕРЕНЦІЙНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ**

### **Анотація**

У статті проведений аналіз літературних джерел з проблеми диференційного підходу в процесі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури; визначено та охарактеризовано його особливості; умови від яких залежить успішність диференційованого навчання; виділено види диференціації, які застосовуються в навчально-виховному процесі підготовки вишу.

**Ключові слова:** диференційоване навчання, підхід, студент, фізична культура, навчально-виховний процес, підготовка.

### **Summary**

The peculiarities of differential approach in the educational process of training of future physical culture teachers have been analyzed in the article.

**Key words:** differentiated learning approach, students, physical education, the educational process training.

**Постановка проблеми.** Розвиток освіти в більшості країн світу віднесено до найважливіших національних пріоритетів.

В Україні також відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу [13].

Нові вимоги до фізкультурної освіти потребують технологій у навчально-виховному процесі, які сприятимуть високому рівню як теоретичної, так і практичної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, переорієнтацію навчально-виховного процесу на особистість студента та досягнення ним належного рівня знань, умінь і навичок.

У нашій статті важливе значення має вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури шляхом використання в навчально-виховному процесі педагогічних технологій, зокрема, диференційного підходу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У наукових працях Т. Архіпова [2], Л. Демінської [5] висвітлюється питання міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.



Зауважимо, що науковці В. Волков [4], Ю. Шкретій [13] розглядали створення ступеневої системи підготовки вчителів фізичної культури.

У підвищенні якості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури важливого значення надають використанню нових освітніх технологій О. Аксьонова [1], А. Черноштан [12].

У працях науковців (О. Падалка, А. Нісімчук, І. Смолюк, О. Шпак) розкрито психолого-педагогічні й методичні основи диференційного навчання [8].

**Метою статті є** визначити та охарактеризувати особливості диференційного підходу в навчально-виховному процесі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Зазначимо, що навчально-виховний процес повинен будуватися відповідно до потреб та індивідуальних можливостей особистості, зростання їх самостійності й творчої активності [6].

Використання диференційного підходу в навчально-виховному процесі зумовлюється і впливом гуманістичної тенденції у вихованні особистості студента. Завдання для одних студентів є складним, а для інших – простим та легко виконуваним [10].

Саме тому успішність засвоєння навчального матеріалу, темп оволодіння ним, міцність збереження та рівень знань залежать не лише від діяльності викладача, але й від пізнавальних можливостей і здібностей студентів, зумовлених багатьма чинниками: особливостями сприймання, пам'яті, мислення, а також фізичною підготовленістю [4].

Вирішення цього завдання тісно пов'язане з послідовною реалізацією диференційного підходу в навчально-виховному процесі.

Зміст диференційного навчання викладач визначає відповідно до змісту і конкретних завдань кожного заняття. З метою організації практичної діяльності студентів слід широко застосовувати диференційні завдання на заняттях фахової підготовки [6].

Необхідною умовою ефективності навчально-виховного процесу є різнобічне знання особистості студента, його особливостей та можливостей.

У навчально-виховному процесі дії викладача повинні бути спрямовані на те, щоб впливати на особистість студента, спираючись на відповідні дидактичні принципи, і за допомогою певних методичних прийомів створювати умови, за яких навчання стає виховним, таким, що формує переконання та особистісні якості [14].

Диференційне навчання по-новому вирішує проблеми навчально-виховного процесу: чого навчати (зміст), для чого вчити і як навчати (форми організації навчально-виховного процесу) [2].

Диференційне навчання – це спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність, яка, враховуючи вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, їхній соціальний досвід і стартовий стан, спрямована на оптимальний фізичний, духовний та психічний розвиток особистості, засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами і програмами [5].

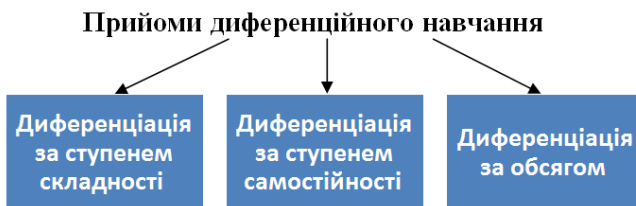
<b>Успішність диференційного навчання залежить від умов, коли викладач</b>
передбачає труднощі, що можуть виникнути в студентів під час засвоєння матеріалу
враховує рівень засвоєних знань, здатність самостійно працювати, ставлення до роботи
використовує в навчальному процесі диференційні завдання індивідуального та групового характеру
проводить аналіз занять (для чого плануються завдання, чому їх треба використати саме на цьому занятті, як продовжувати реалізацію завдань на наступних заняттях)

Найефективніше реалізувати диференційний підхід можна на етапі закріплення матеріалу під час виконання самостійних робіт. У процесі використання диференційних завдань необхідно здійснювати поступовий перехід від колективних форм роботи студентів до частково самостійних і повністю самостійних завдань на заняттях [3].

У навчально-виховному процесі школи застосовують такі види диференціації [9]:



Кожному студенту важливо дати як знання, так і способи їх здобуття.



Розглянемо кожний з прийомів диференційного навчання детальніше. Диференціація за ступенем складності використовується як засіб систематичного і послідовного розвитку мислення студентів та для формування позитивного ставлення до навчання. Поступове ускладнення завдань дає студентам можливість перейти на вищий

рівень пізнавальної діяльності [11].

Диференціація за ступенем самостійності використовується, коли всім студентам пропонуються завдання однакової складності. Інформація на заняттях варіюється за характером: конкретизація завдання, розв'язання допоміжних завдань, що приводять до вирішення основного завдання, вказівка на прийом розв'язання, надвідні завдання [7].

Диференціація за обсягом передбачає завдання однакового змісту, але диференціюється обсяг завдання або час на його виконання [14].

Процес формування вмінь у студентів виконувати завдання має бути диференційованим. Основою впровадження диференційного підходу до формування вмінь виконувати завдання та організації навчально-виховного процесу (відбору методів, прийомів, засобів і організаційних форм) є дидактичні принципи навчання, а саме: науковості, доступності, послідовності, наступності, міцності і дієвості, свідомості й активності, наочності, адаптивно високого рівня складності матеріалу [13].

Вироблення вмінь спрямоване на інтенсивну самостійну діяльність –пошуки нової інформації, дослідження цікавих і оригінальних способів розв'язування тощо. Окрім загальних знань про завдання, студенти мають знати додаткові характеристики його складових.

Диференційне навчання – це один із способів досягнення загальноосвітньої мети навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

**Висновки та перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Диференційний підхід має пронизувати весь навчально-виховний процес у виші. Плануючи заняття з використанням диференційного підходу, викладач обов'язково повинен зіставляти їх мету і зміст з рівнем знань і розвитком особистості студента, шукати спільне в змісті й характері завдань, без чого не можна правильно визначити рівень складності, необхідний об'єм завдань на занятті.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Аксьонова О. Інтерактивні форми діяльності учнів на уроках фізичного виховання / О. Аксьонова // Фізичне виховання. – 2007. – № 6. – С. 35–39.
2. Архіпова Л. П. Формирование эколого-валеологической готовности учителей в системе внутришкольного непрерывного повышения квалификации : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики" / Л. П. Архипова. – Челябинск : Челяб. гос. пед. ин-т, 2007. – 22 с.
3. Володько В.М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В.М.Володько // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С.9-17.
4. Волков В. Основи теорії та методики фізичної підготовки студентської молоді : навч. посіб. / В. Л. Волков. – К. : Освіта України, 2008. – 256 с.
5. Демінська Л. Міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Демінська Л. О. – Луганськ : Луганський держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка, 2004. – 20 с.
6. Корсакова О. Про технологію диференційованого навчання / О. Корсакова // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С.44-46.
7. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за ред. Пехоти О. М. – К. : А.С.К.,

2001. – 256 с.

8. Падалка О.С. Педагогічні технології : навч. посіб. для вузів / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Г. Шпак. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1995.

9. Сікорський П.І. Теоретико-методичні основи диференційованого навчання. – Львів: Каменярь, 1998. – 196 с.

10. Фурман А. В. Психодіагностика в системі диференціації навчання / А. В. Фурман. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.

11. Чайка В. Основи дидактики. Тексти лекцій і завдання для самоконтролю / В. Чайка. – Тернопіль : Астон, 2002. – 244 с.

12. Черноштан А. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / А. Г. Черноштан. – Луганськ, 2002. – 20 с.

13. Чепелюк А. В. Формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури у вищому навчальному закладі : автореф. дис. канд. пед. наук / А. В. Чепелюк. – Хмельницький, 2014. – 20 с.

14. Шкретій Ю. Спортивне законодавство зарубіжних країн і перспективи удосконалення системи фізичної культури і спорту в Україні (Правові основи фізичної культури і спорту в Україні) / Ю. М. Шкретій // Теорія та методика фізичного виховання : журнал / голов. ред. Худолій О. М. – 2005. – № 1 – С. 2–7.

15. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

**Стаття надійшла до редакції 17.10.2016**

О. В. Юдіна,  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Запорізький національний університет)  
[olga\\_judina@ukr.net](mailto:olga_judina@ukr.net)

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ДІЛОВОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

### Анотація

У статті представлено методичні засади навчання студентів іноземної мови для ділового професійного спілкування. Визначено чинники оптимізації процесу іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі відповідно до потреб суспільства та сучасних тенденцій мовної освіти.

**Ключові слова:** ділове професійне спілкування, іншомовна професійна підготовка, організація навчального процесу, іноземна мова професійного спрямування, технології навчання.

### Summary

The article is devoted to the methodical bases of training the students for business professional communication in foreign language. The factors of optimization the process of foreign language professional training of future specialists in higher education as for society demands and modern trends of language education have been determined.

**Key words:** business professional communication, foreign language professional training, organization of the teaching process, professionally-oriented foreign language, technologies of training.

**Постановка проблеми.** Інтеграція системи вищої освіти України в Європейській освітній простір, поширення міжнародних зв'язків нашої країни з навколишнім світом обумовили зростання ролі іноземної мови як міжнародної в сучасному суспільстві, що ставить перед українською вищою школою завдання підготувати студентів з таким рівнем володіння іноземною мовою, який відповідає загальноновизнаним світовим стандартам та надає можливість застосовувати іноземну мову в майбутній фаховій діяльності, зокрема і з використанням новітніх технологій, а також для встановлення ділових контактів та розвитку співпраці з фахівцями інших країн відповідної сфери діяльності. Такий підхід до розуміння ролі іноземної мови відповідає основним засадам Болонської декларації щодо уніфікації системи вищої освіти в Європі та максимального наближення навчальних програм до єдиних міжнародних стандартів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Автори сучасних педагогічних та методичних праць займалися дослідженням різних аспектів проблеми іншомовної підготовки студентів до професійного спілкування (Ю. Авсюкевич, О. Биконя, В. Борщовецька, Д. Бубнова, Я. Дьячкова, Н. Жданова, Н. Зінукова, З. Корнева, Л. Личко, О. Пенькова, А. Петрова, С. Радецька, Ю. Семенчук, Г. Скуратівська, О. Устименко, І. Федорова, А. Чуфарлієва та інші). Дослідники звертають увагу на той

факт, що ділове професійне спілкування є процесом двосторонньої взаємодії суб'єктів, які виступають у певних соціально-комунікативних ролях і здійснюють спільну трудову діяльність, вирішують актуальні для своїх професійних справ завдання.

Аналіз наукових праць та власний педагогічний досвід у вищій школі дозволяють констатувати, що орієнтування сучасної освітньої системи на формування всебічно розвинутої особистості студента вимагає вирішення питання щодо раціональної організації процесу навчання іншомовного ділового професійного спілкування на основі новітніх ефективних педагогічних технологій відповідно до сучасних вимог та реальних умов навчання іноземної мови, зокрема професійного спрямування. Необхідність подальших досліджень проблеми іншомовної підготовки студентів до ділового професійного спілкування обумовлена соціальним замовленням суспільства на кваліфікованих фахівців у галузі менеджменту, маркетингу, туризму, міжнародних відносин, міжнародної економіки та вимогами нормативних документів МОН України щодо іншомовної підготовки бакалаврів та магістрів з врахуванням європейського виміру у сфері вищої освіти. Тому вона система освіти потребує розроблення нових принципів, стратегій, методик, технологій навчання для організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності студентів з метою засвоєння ними системи наукових знань, вмінь, навичок, розвитку відповідних компетентностей.

Раціональна організація процесу іншомовної підготовки студентів до ділового професійного спілкування, застосування сучасних методів та прийомів навчання іноземної мови під час аудиторної й позааудиторної роботи, врахування міждисциплінарних зв'язків дає змогу створити методичні передумови, на основі яких збільшиться працездатність студентів і викладачів, підвищиться продуктивність їх праці; зростають пізнавальна самостійність студентів, ініціатива і творча активність; виникає мотивація до вивчення іноземної мови для ділового професійного спілкування.

**Мета статті** – дослідити методичні основи навчання студентів іноземної мови для ділового професійного спілкування та визначити чинники оптимізації процесу іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі відповідно до потреб суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** В умовах розвитку інформаційного суспільства та модернізації системи вищої освіти відбувається докорінна зміна підходів до освіти. Суть змін в освіті полягає в узагальненні світового досвіду, корекції освітнього процесу, в переході від окремих педагогічних функцій до системних, від типових педагогічних технологій до інноваційних, творчих, особистісно-орієнтованих [3]. У методиці навчання іноземних мов і культур останніми роками розроблено значну кількість ефективних технологій: технології колективного і групового навчання, ігрові технології, технології проблемного навчання, технології інтенсивного навчання, технології проектного навчання, технології програмованого (комп'ютерного) навчання, технології інтегрованого навчання, технології модульного навчання, інформаційно-комунікаційні технології, технології

“Діалог культур”, технології “Портфоліо”, технології “Case Study” тощо. Кожна із зазначених технологій має чітку специфіку її застосування в навчанні іноземних мов і культур.

Під технологією навчання, слідом за А. Щукіним, розуміємо спеціально відібрані й розташовані в певному порядку прийоми навчання, якими користується викладач у своїй роботі [7, с. 345]. Це науково обґрунтована послідовність дій викладача та студента, яка відповідає основним положенням того чи іншого методу навчання. Кожен з методів навчання іноземної мови і культури має свою технологію: автори методу визначають основні прийоми і їх послідовність у курсі навчання або в межах одного заняття [3, с. 13].

Акцентуючи увагу на зазначених вище технологіях навчання іноземної мови і культури, підкреслимо, що кожна з них має певну домінанту, наприклад: навчання з використанням професійно-орієнтованих проєктів; навчання іноземної мови з використанням опор, комп'ютерних програм, Інтернет-ресурсів; навчання аудіювання, монологічного (діалогічного, писемного) мовлення; навчання двостороннього перекладу з використанням мовного портфеля; навчання дискусії, евристичної бесіди; комп'ютерне тестування; організація самостійної роботи тощо. Однак важливим є розуміння того, що технологія навчання завжди є комплексною. Всі зазначені технології мають певні дидактичні та методичні переваги навчання іншомовного спілкування, сприяють цілеспрямованому й систематичному впровадженню в практику ефективних прийомів, способів, дій і засобів навчання та створюють підґрунтя для успішного формування комунікативної компетентності.

Організація повноцінного навчально-виховного процесу відбувається під керівництвом викладача, який створює організаційно-педагогічні умови керування навчальною діяльністю студентів: впорядковує навчальні матеріали, застосовує відповідні технології, методичні прийоми, щоб забезпечити розвиток у студентів умінь іншомовного мовлення, необхідних їм для здійснення кваліфікованої професійної діяльності в різних сферах спілкування. Вирішувати всі ці завдання необхідно на основі аналізу багатьох чинників: цілей, змісту, етапу навчання, програмних вимог та атестаційних вимог до рівня володіння іноземною мовою відповідно до Державного стандарту, мотиваційно-ціннісних установок, професійних потреб майбутнього фахівця, комунікативних стратегій ділового професійного спілкування, відповідності наукової концепції обраної технології навчання реальним перспективам підготовки студентів тощо.

У чинних програмах з іноземної мови професійного спрямування для вищих навчальних закладів визначено мету навчання, яка полягає у формуванні в студентів спроможності ефективно спілкуватися іноземною мовою в культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ [4; 5]. Це дає підстави вважати, що формування в студентів здатності до ділової міжкультурної комунікації є стратегічною метою навчання іноземної мови професійного спрямування, а іншомовне ділове професійне спілкування є змістом та засобом досягнення цієї мети. У процесі навчання

іноземної мови за професійним спрямуванням першорядною є проблема формування вмінь спілкуватися іноземною мовою з носіями цієї мови у повсякденному житті та у певній галузі професійної діяльності, досягати міжкультурного взаєморозуміння і реалізовувати комунікативні цілі професійного спілкування.

Іншомовне ділове професійне спілкування є активною взаємодією ділових партнерів, у ході якої вони організують спільну діяльність за допомогою мовних засобів. В умовах бізнес-орієнтованого суспільства всі підприємства залежать одне від одного в сфері виробництва і розповсюдження товарів і послуг. Успішний міжнародний бізнес спирається на вміння ефективного ділового професійного спілкування фахівців у галузі менеджменту, маркетингу, туризму, міжнародних відносин та економіки. Ділові партнери, носії різних культур і мов, мають поважати інші цінності, культуру, вміння вибирати відповідні стратегії, прийоми та засоби спілкування, що є показником толерантності та рівня культури спілкування. Вміння правильно вести дискусію і переконувати опонента під час переговорів, слухати співрозмовника та взаємодіяти є вагомими аспектами успішного спілкування. Адже важливими є не тільки знання мови, але і внутрішня культура, форма спілкування, етикет.

Діловий етикет є невід'ємним складником ділового професійного спілкування й бізнес-етики, яка сьогодні перебуває в Україні на стадії активного формування. Діловий етикет є регламентом поведінки в конкретних задалегідь відомих ситуаціях (привітання, знайомство, поведінка в трудовому колективі тощо). Етикет як сукупність певних правил і норм поведінки означає дотримання зовні пристойного способу поводження, що засвідчує зовнішню культуру моральних стосунків. Моральна й естетична грані культури поведінки існують у тісній єдності і взаємодії. З першого погляду можна оцінити рівень вихованості людини з одягу, розмови, манери, міміки, жестів. Тому знання мовленнєвого етикету, правил та норм поведінки, вміння ними користуватися є складниками змісту навчання ділового професійного спілкування. Необхідно стимулювати студентів вільно і творчо проявляти свою мовленнєву активність, пояснити їм, що для порозуміння з діловим партнером важливим є не тільки мовна коректність, а й уміння взаємодіяти.

Важливою дидактичною та методичною передумовою для створення чітко структурованого навчального середовища та успішного навчання іншомовного спілкування є питання відбору змісту навчання та мовленнєвого матеріалу, а також його обробки й організації в систему. Добір та організація навчального матеріалу – важлива умова ефективності навчання іноземної мови. Оскільки іноземна мова для ділового професійного спілкування є лінгвістично організованою системою мовлення, що застосовується фахівцями певної галузі для спілкування в ситуаціях, безпосередньо пов'язаних з професійними аспектами трудової діяльності [3, с. 127].

Вирішувати питання змісту навчання іноземної мови необхідно насамперед на основі аналізу професійних потреб майбутніх фахівців певної галузі для того, щоб виявити потенційні ситуації спілкування, у яких



їм доведеться спілкуватися іноземною мовою у межах своєї діяльності. У відборі змісту навчання професійно орієнтованої іноземної мови головним чинником є його предметний зміст (сфери, тематика, проблеми, ситуації спілкування, професійні соціально-комунікативні ролі, зміст навчальних текстів), оскільки саме він визначає які складові й у якій послідовності мають бути включеними до лінгвістичного, процесуального та психофізіологічного аспектів навчання [6, с. 43]. Тільки такий відбір відповідає принципу професійної спрямованості навчання іноземної мови.

Оскільки численні ситуації охоплюють більш ніж одну сферу діяльності, то професійна сфера діяльності, яка є провідною у навчанні іноземної мови для ділового професійного спілкування, є відкритою для інших сфер і ніякою мірою не може розглядатися як ізольована. Тому в контексті головної мети – навчання ділового професійного спілкування – вважаємо корисними виділити й інші сфери, до діяльності в яких мають бути підготовлені студенти. Такими відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій Ради Європи з мовної освіти є освітня, публічна (суспільна), особиста [1, с. 14]. Ці сфери можуть зазнати впливу ділових відносин (наприклад, у закордонному відрядженні необхідно забезпечити проживання в готелі, харчування, користування міським транспортом тощо). Освітня сфера пов'язана з навчальним контекстом, що передбачає оволодіння специфічними знаннями та вміннями; публічна – з суспільними та діловими транзакціями: візит партнерів, прийом закордонних гостей, ділова подорож, сервіс, культура, контакт із засобами масового зв'язку; особиста – з індивідуальними соціальними видами діяльності (наприклад, персональна ідентифікація).

Для оптимальної організації процесу навчання іншомовного ділового професійного спілкування однаково важливим є і усне спілкування (переговори, доповіді, розмови), і писемне (звіти, ділові документи, листи, в тому числі з комп'ютерною підтримкою). Релевантними ситуаціями, предметом та завданнями ділового професійного спілкування, на наш погляд, є такі: 1) зустрічі, знайомство з діловими партнерами, дотримання загальноприйнятих правил етикету: вітання, звертання (у різних ситуаціях спілкування), початок та завершення телефонної розмови, поздоровлення зі святом, вручення подарунків, квітів, “безпечні” теми та теми “табу”; 2) персонал фірми, професії та діяльність, адміністративна структура підприємства, використання візитних карток у діловій комунікації, стосунки з колегами і клієнтами: контроль і допомога, планування заходів і завдань, дискусії на робочому місці; телефонна розмова, планування часу ділової або приватної зустрічі, запрошення у кафе або ресторан, бізнес-ланчі, етикет за столом; 3) робота з кореспонденцією, культура ділового листування, написання офіційного листа, наприклад, з метою презентації і передачі інформації про фірму, товари і послуги та налагодження ділових контактів. Велику роль у спілкуванні має візуальний канал зв'язку, оскільки через нього комуніканти сприймають більшість невербальних сигналів або парамову, яка є функціональним компонентом мовленнєвої системи. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне включити у навчальні матеріали з іноземної мови для професійного спілкування мінімум невербальних

засобів спілкування для ознайомлення з ними студентів з метою запобігання непорозуміння в ситуаціях ділової міжкультурної комунікації.

Таким чином, у відборі змісту навчання іноземної мови для ділового професійного спілкування необхідно враховувати: 1) сфери діяльності (професійна, освітня, публічна, особиста); 2) види спілкування (усне і писемне); 3) тематику спілкування, ситуації, професійні соціально-комунікативні ролі та завдання спілкування; 4) форми спілкування: а) діалог (телефонне спілкування, обговорення виробничих питань); б) монолог (звіти, презентації, публічні виступи); в) інтерактивне спілкування (переговори, інтерв'ю, кооперативні трансакції, електронне спілкування – листування, в тому числі факсом, електронною поштою); г) писемне спілкування (заповнення формулярів, укладання та написання ділових листів).

Крім того, реалізація цілей навчання іноземної мови, відповідно до рівня сформованості в студентів знань, навичок і вмінь іншомовного спілкування, вимагає врахування реального навчального часу. У зв'язку з цим виникає необхідність мінімізації змісту навчання, яка полягає в кількісному обмеженні мовного матеріалу, в різному обсязі рецептивного і продуктивного мовного мінімуму, а також у значному обмеженні ситуацій спілкування, тематики та предметного змісту мовлення [3, с. 48], адже відомо, що будь-який відбір – це обмеження обсягу матеріалу, його мінімізації, у здійсненні якої беруться до уваги такі чинники, як програма, розподіл навчальних годин, етап навчання, контингент студентів.

**Висновки.** Таким чином, викладені вище положення є методичною основою та передумовою оптимізації процесу навчання іноземної мови для ділового професійного спілкування в українських вищих навчальних закладах з метою формування в студентів іншомовної комунікативної компетентності на рівні європейських стандартів, що є запорукою успішному втіленню в освітній процес положень та принципів Болонської декларації. Володіння професійно орієнтованими іншомовними вміннями спілкування є важливою умовою забезпечення ефективної фахової діяльності в галузях зовнішньої політики, міжнародних відносин, менеджменту, міжнародної економіки, туризму та підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Зважаючи на складність і багатовекторність проблеми іншомовної професійної підготовки студентів, перспективні напрямки подальших наукових досліджень вбачаємо в розробленні критеріїв добору технологій навчання іншомовного ділового професійного спілкування та механізмів впровадження обраних технологій у реальний процес навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

3. 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. Соболевої]. – К. : Ленвіт, 2015. – 444 с.
4. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [колектив авторів: Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.] – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
5. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [колектив авторів : С. М. Амеліна, Л. С. Аззоліні, Н. Є. Беньямінова, М. М. Гавриш та ін.]. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.
6. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения : учебн. пособ. / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – 192 с.
7. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь более 2000 единиц / А. Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

**Стаття надійшла до редакції 17.10.2016**

## ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УДК 37.014.25:378.4(4)(09)“71”

**О. В. Дацко,**

аспірант

(Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка)

[ydataskosumy@mail.ru](mailto:ydataskosumy@mail.ru)

### **СПІВПРАЦЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ З АРАБСЬКИМИ ТА АФРИКАНСЬКИМИ ОСВІТНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ У СФЕРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

#### **Анотація**

У статті розглянуто шляхи налагодження зв'язків між Європейською асоціацією університетів (ЕАУ) та освітніми організаціями за межами Європи. Схарактеризовано проекти щодо співпраці ЕАУ з Асоціацією арабських університетів та Асоціацією африканських університетів. З'ясовано перспективи розвитку партнерських взаємовідносин між організаціями у сфері забезпечення якості вищої освіти.

**Ключові слова:** забезпечення якості вищої освіти, співпраця, партнерство, міжрегіональний діалог, інтернаціоналізація, національне середовище, Європейська асоціація університетів, Асоціація арабських університетів, Асоціація африканських університетів.

#### **Summary**

The article describes the ways of networking between the European University Association (EUA) and the educational organizations outside Europe. It identifies the projects on cooperation of the EUA, the Association of Arab universities and the Association of African universities. The prospects for the development of partnerships between the organizations in the field of higher education quality assurance are clarified.

**Key words:** higher education quality assurance, cooperation, partnership, interregional dialogue, internationalization, national environment, European University Association, Association of Arab Universities, Association of African Universities.

**Постановка проблеми.** Безсумнівним є той факт, що вища освіта сьогодення має розвиватися в атмосфері співпраці та партнерства. З відкриттям кордонів між державами активізується мобільність фахівців із різних галузей науки, техніки й мистецтва. Інтеграційні процеси сприяють створенню єдиного світового простору освіти та формуванню розвиненого демократичного суспільства. Тому надзвичайно актуальним є вивчення досвіду Європейської асоціації університетів щодо співпраці з освітніми організаціями різних континентів, спрямованої на поглиблення міжрегіонального діалогу в сфері вищої освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Проблемам забезпечення якості вищої освіти присвячені праці таких вітчизняних науковців, як Н. Авшенюк,

В. Білокопитов, М. Бойченко, Н. Лавриченко, О. Локшина, А. Сбруєва та ін., а також праці зарубіжних учених: А. Економю, Дж. К. Верховен, Л. Харві, К. Тюн, С. Теппер та ін.

**Мета статті** – схарактеризувати проекти й розглянути шляхи налагодження зв'язків Європейської асоціації університетів з Асоціацією арабських університетів та Асоціацією африканських університетів.

**Виклад основного матеріалу.** Європейська асоціація університетів (ЕАУ) є однією з найбільших організацій в Європі, що активно діє в усіх сферах вищої освіти й дослідницької діяльності. Організація активно діє як на Європейському просторі, так і на глобальному, зокрема її місія полягає в розповсюдженні свого досвіду на інших континентах [3].

Необхідно зазначити, що європейські університети завжди часи намагалися розвивати міжнародні контакти та співробітництво з закладами-партнерами в усьому світі. Проте останнім часом потреба вищих навчальних закладів в інтернаціоналізації навчання, викладання та науково-дослідної діяльності значно зростає.

Слід наголосити, що Болонський процес із самого початку своїм змістом повертає увагу до системних реформ у європейському освітньому просторі. Європейський Союз постійно збільшує інвестиції в освітні програми щодо співпраці з залученням найбільш географічно віддалених зон. Вищі навчальні заклади зацікавлені в таких процесах. Спостерігається тенденція до інтернаціоналізації, зокрема, через створення університетами своїх міжнародних офісів [5].

У цьому контексті Європейська асоціація університетів розробила стратегію інтернаціоналізації (International Agenda 2006), яка надає особливого значення створенню освітніх організацій та асоціацій за межами Європи; рівноправному партнерству, обміну досвідом; спільним ініціативам у сфері вищої освіти на глобальному освітньому просторі й розвиткові політики інтернаціоналізації в Європі та за її межами [6].

Європейська асоціація університетів спрямовує свої зусилля на налагодження зв'язків із освітніми організаціями за межами Європи. Пріоритетним напрямом є створення всесвітнього єдиного глобального простору вищої освіти, у якому викладачі, науковці, студенти можуть вільно обмінюватися досвідом, запроваджувати реформи, розвивати свої власні ідеї та втілювати нові ініціативи.

ЕАУ плідно працює у сфері налагодження зв'язків із освітніми арабськими та африканськими організаціями, які виявили бажання спілкуватися й обмінюватися інформацією з метою вдосконалення якості вищої освіти у своїх регіонах. Світ стрімко розвивається, і тому представники інтелектуальної еліти Африки усвідомлюють контраст у рівні свого життя порівняно з європейськими країнами. Отже, відбувається відходження від власних освітніх традицій. Представники арабських країн намагаються розширити свій світогляд, який виходить за межі мусульманських традицій, адже релігія диктує їм спосіб мислення, що суперечить вимогам сьогодення. Тому останнім часом започатковуються організації, які зацікавлені у зв'язках із освітою Європи.

У 1964 році Арабські країни створили Асоціацію арабських

університетів – ААУ (Association of Arab Universities – AArU), яка поширює ініціативи ЄАУ. ААУ – незалежна, легальна, неурядова організація, до складу якої входять 260 арабських університетів. ААУ є однією з перших організацій у цьому регіоні, яка спрямовує зусилля на налагодження зв'язків між арабськими та європейськими університетами. Основна місія ААУ полягає в підтримці арабських університетів у їхніх намаганнях підготувати професійних фахівців, які в майбутньому стануть корисними арабському суспільству і збережуть його унікальну культуру. Асоціація арабських університетів ставить за мету: сприяння співпраці арабських університетів та європейських вищих навчальних закладів; заохочення університетів до спільних проектів та обміну досвідом; активізацію дослідницької роботи; покращення якості вищої освіти у своєму регіоні. У сфері підвищення якості вищої освіти в арабському світі ААУ зіткнулася з труднощами, що стосуються відсутності чітких пріоритетів і стратегій у дослідницькій роботі, недостатньої кількості часу й фінансування для розвитку дослідницької діяльності, низького усвідомлення важливості і впливу якісних наукових досліджень на рівень життя суспільства, “відпливу мізків”, а також обмеження встановлення міжнародних зв'язків у сфері забезпечення якості вищої освіти. Отже, у розробці стратегії розвитку вищої освіти у своєму регіоні ААУ усвідомила гостру потребу в міжнародній співпраці та свою відповідальність за забезпечення якості вищої освіти в арабських країнах. Посилення інтернаціоналізації освіти у своєму просторі вимагає активної співпраці ААУ з Європейською асоціацією університетів [2].

Зупинимось детальніше на низці важливих зустрічей Європейської асоціації університетів та Асоціації арабських університетів. Перша зустріч ЄАУ та ААУ відбулася в Барселонському університеті в Іспанії (травень 2013 року). У конференції брало участь близько 220 учасників, у тому числі представники 19 арабських і 19 європейських країн. Принцеса Йорданії Сумая, яка є великою покровителькою науки в країні, наголосила у своїй промові на культурі освіти в арабському світі [4].

Учасниками конференції було розглянуто конкретні теми арабо-європейського співробітництва й порівняно досягнення у сфері вищої освіти двох регіонів за останні декілька років. Основними темами для обговорення стали: тенденції розвитку вищої освіти в Європі та арабському світі; еквівалентність систем вищої освіти (Болонський процес як приклад); працевлаштування (культурні, соціальні й економічні перспективи); дослідницька робота і докторська освіта; інтернаціоналізація вищої освіти; розширення співробітництва у сфері вищої освіти між Європою та арабським світом. У сесіях, присвячених Болонському процесу, було акцентовано на стратегії зміцнення співробітництва між європейськими та арабськими університетами в мінливому світі на основі діалогу, взаєморозуміння та обміну знаннями. Під час зустрічі ректори, віце-ректори та президенти університетів або їх делегати з обох регіонів намагалися налагодити системні зв'язки й підписати угоди про співпрацю.

Суттєвою була також друга зустріч ЄАУ та ААУ, на якій зібралося понад 250 учасників, у тому числі 150 лідерів арабських і європейських

університетів. Другу арабо-європейську конференцію з вищої освіти, яка відбулася в Аммані (26 червня 2014 року), присвячено посиленню співробітництва арабо-європейських університетів і проведено на базі Йорданського Технічного університету імені принцеси Сумаї (Princess Sumaya University for Technology – PSUT). Конференцію організовано спільно Асоціацією арабських університетів, Європейською асоціацією університетів та Барселонським університетом [11].

На другій арабо-європейській конференції було висвітлено низку важливих питань, що стосувалися мобільності та співробітництва між двома регіонами, а саме: двостороння мобільність повинна бути збільшена шляхом заохочення більшої кількості студентів та викладачів з Європи до навчання й викладання в арабських університетах; створення спільних освітніх програм; упровадження освітніх програм і заходів щодо здійснення мобільності студентів і викладачів на інституційному рівні.

Учасниками конференції було приділено увагу питанню створення в арабських країнах програми обміну студентів, викладачів та науковців країн-членів ЄС, а також Ісландії, Ліхтенштейну, Македонії, Норвегії, Туреччини (накшталт програми “Еразмус”). Метою програми є надання можливості студентам і викладачам навчатися, проходити стажування чи викладати в іншій країні.

Темі університетської автономії та академічної свободи, прописаній у Великій Хартії Університетів, було присвячено засідання круглого столу конференції, де обговорювалося питання наукових співробітників-біженців із Сирії, які потребують підтримки університетської спільноти. Міжнародною організацією “Вчені в небезпеці” (Scholars at Risk – SAR) було запрошено університетських лідерів для вирішення питання працевлаштування емігрантів-науковців.

Конференції 2013 та 2014 років були продовженням співпраці ЄАУ та ААУ. У 2015 року Берлінським технічним університетом на території університету в El Gouna (Єгипет) за сприяння Міністерства вищої освіти Єгипту було організовано конференцію “Мережевий університет: можливості та виклики для вищої освіти між арабським світом і Європою” (The networked university: opportunities and challenges for Higher Education between the Arab World and Europe). На конференції було проаналізовано шляхи та можливості вирішення проблем, із якими стикається сектор вищої освіти в Європі та арабському світі, шляхом вивчення моделей передової практики в Технічному університеті Берліна й університетах по всьому світу. Понад 150 учасників із 30 країн і керівники університетів з країн Європи та арабського регіону брали участь у заходах щодо подальшого зміцнення співробітництва і партнерства, вже існуючого між двома регіонами в межах тісної співпраці між Асоціацією арабських університетів та Європейською асоціацією університетів. На конференції було наголошено на важливості обміну студентами та викладачами в межах глобального підвищення якості викладання і навчання, спільних програмах обміну й офшорних кампусах.

Конференція, що стала продовженням тісної співпраці між ЄАУ та ААУ, відбулася 25–27 травня 2016 року в Барселонському університеті

(Іспанія) під назвою “Можливості та виклики арабських і європейських університетів у реалізації їх соціальної місії” (***Opportunities and Challenges for Arab and European universities in fulfilling their social mission***). До участі в конференції запросили керівництво університетів для поширення власного освітнього досвіду.

Арабо-Європейську конференцію з вищої освіти (AECHE – Arab-Euro Conference on Higher Education) було присвячено темі розвитку міжрегіонального діалогу, міжнародного співробітництва та вирішення конфліктів, що стосуються значного збільшення кількості людей, які змушені залишати свої домівки. Низка семінарів конференції була спрямована на виявлення й запровадження механізмів фінансування щодо підтримки стратегій інтернаціоналізації та соціального розвитку через досягнення цілей і визначення місії університетів. Дискусії було зосереджено на ключових питаннях щодо надання знань студентам та оволодіння необхідними навичками; міжнародної взаємодії і співпраці; спільних цінностей європейських і арабських університетів.

Отже, аналіз основних документів зустрічєї Європейської асоціації університетів з Арабською асоціацією університетів дозволяє зробити висновок про те, що розвиток співпраці між арабською та Європейською системами вищої освіти є ключовим напрямом діяльності ЄАУ.

Європейська асоціація університетів спрямовує зусилля для налагодження співпраці з освітніми організаціями різних країн світу, адже її метою є створення єдиного світового простору науки й науково-дослідної роботи. У цьому контексті зазначимо, що ЄАУ тісно співпрацює з Асоціацією африканських університетів – ААУ (Association of African Universities –AAU), яку було засновано в 1967 році. Нині до її складу входить 358 вищих навчальних закладів із 46 африканських країн. Основною метою діяльності цієї асоціації є сприяння співпраці між університетами та міжнародною академічною спільнотою. Асоціація сприяє створенню мережі контактів між закладами вищої освіти з питань викладання, наукових досліджень, обміну інформацією та її поширення на регіональному рівні. Асоціація африканських університетів опікується питанням забезпечення якості вищої освіти в африканських університетах, зокрема, запровадження на інституційному рівні програми оцінювання Європейської асоціації університетів. ААУ співпрацює з Європейською асоціацією університетів у межах окремих освітніх проєктів, а саме: “Доступ до успіху: посилення довіри та обміну між Європою та Африкою” (“Access to Success: Fostering Trust and Exchange between Europe and Africa”) (2008–2010) та «Зв’язок якості Європа-Африка: розвиток інституційного партнерства» (“Europe-Africa Quality Connect: Building institutional capacity through partnership”) (2010–2012).

Проєкт “Доступ до успіху: посилення довіри та обміну між Європою та Африкою” спрямований на підвищення доступу до вищої освіти в Африці та Європі; подолання перешкод, пов’язаних із мінливими запитами соціально-економічних середовищ різних країн. Проєкт передбачає ефективне співробітництво в Європі та Африці на інституційному рівні, зокрема, мобільності викладачів та студентів, побудови партнерських



взаємовідносин та підтримки з боку урядів та спонсорів країн. Проект надавав інформацію про доступ до вищої освіти в 16 африканських та 19 європейських країнах. У межах проекту відбулася зустріч європейських та африканських ректорів, керівництва університетів та факультетів, організацій-спонсорів, державних агенцій, а також студентів та регіональних органів державної влади. На семінарах обговорювалися кращі практики щодо доступу до вищої освіти в обох регіонах, програми інституційної співпраці між Африкою та Європою; питання спонсорства вищої освіти та дослідницької роботи; мобільності в Африці і Європі. Результати проекту було представлено в документі «Біла книга» та обговорено з директивними органами, установами з питань співробітництва та університетською спільнотою на фінальній конференції в Брюсселі [7].

Не менш важливим проектом, у якому беруть участь Європейська асоціація університетів та Асоціація африканських університетів, став «Зв'язок якості Європа-Африка: розвиток інституційного партнерства», основною метою якого є покращення міжнародного діалогу з питань розвитку вишів та забезпечення якості вищої освіти між Африкою та Європою, обмін досвідом та налагодження контактів між європейськими та африканськими експертами, побудова інституційних зв'язків між університетами Африки, а також сприяння Європі як привабливому регіональному партнеру для африканських університетів і асоціацій. У межах проекту було акцентовано увагу на інституційній програмі оцінювання Європейської асоціації університетів, було здійснено оцінювання п'яти університетів з різних регіонів Африки за Інституційною програмою оцінювання ЄАУ. Основною метою запровадження програми в африканських університетах стало поширення прогресивного європейського досвіду у сфері забезпечення якості вищої освіти. Слабкі та сильні сторони діяльності університетів, що проходили оцінювання, обговорювалися на семінарах вищезазначеного проекту представниками з різних університетів Африки і Європи, а також агенцій із забезпечення якості вищої освіти. Отже, цей проект спрямований на обмін практичним досвідом у сфері забезпечення якості вищої освіти на рівні Африка-Європа [8].

**Висновки і перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Таким чином, проведений аналіз свідчить про значний внесок Європейської асоціації університетів у забезпечення якості вищої освіти в усьому світі. Ідея арабо-європейського та афро-європейського співробітництва з питань забезпечення якості вищої освіти є корисною для зазначених регіонів із геополітичних та економічних причин. ЄАУ створює мережу з обміну досвідом між університетами Європи та університетами вищезазначених регіонів. Діяльність ЄАУ спрямована на покращення процесів мобільності, розвиток науково-дослідної діяльності, збільшення фінансування, вирішення питань університетської автономії та академічної свободи в секторі вищої освіти в Африканському та Арабському регіоні.

Перспективними напрямками подальших досліджень можуть стати програми співробітництва ЄАУ у сфері науково-дослідної діяльності.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. AAU: Association of African Universities [Electronic resource]. – URL: <http://www.aau.org/>
2. AAru: Association of Arab Universities, Jordan. [Electronic resource]. – URL: <http://www.reconow.eu/en/association-of-arab-universities.aspx>
3. EUA: European University Association [Electronic resource]. – URL: [www.eua.be](http://www.eua.be)
4. EUA: Home/Activities and Services/Events. The First Arab-Euro Conference on Higher Education (30-31 MAY,2013). [Electronic resource]. – URL: [http://www.ub.edu/aeche/first\\_aeche/index.html](http://www.ub.edu/aeche/first_aeche/index.html)
5. EUA membership consultation 2 013. Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support. [Electronic resource]. – URL: [http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA\\_International\\_Survey.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_International_Survey.pdf?sfvrsn=0)
6. EUA's International Agenda European University Association, 2006. [Electronic resource]. – URL: [http://media.ehea.info/file/AG1\\_20160112\\_Paris/86/1/AG1\\_2016\\_01\\_12\\_EUA\\_InternationalAgenda\\_626861.pdf](http://media.ehea.info/file/AG1_20160112_Paris/86/1/AG1_2016_01_12_EUA_InternationalAgenda_626861.pdf)
7. EUA (2010) Africa-Europe Higher Education Cooperation for Development: Meeting Regional and Global Challenges. White Paper. Outcomes and Recommendations of the Project “Access to Success: Fostering Trust and Exchange between Europe and Africa” (2008-210), European University Association. [Electronic resource]. – URL: [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/ Africa-Europe\\_Higher\\_Education\\_Cooperation\\_White\\_Paper\\_EN\\_FR.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/ Africa-Europe_Higher_Education_Cooperation_White_Paper_EN_FR.sflb.ashx)
8. Europe-Africa quality connect: Building Institutional Capacity Through Partnership Project Results and Future Prospects [Electronic resource]. – URL: [http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA\\_QA\\_Connect\\_ENG\\_FR\\_web.pdf?sfvrsn=0](http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_QA_Connect_ENG_FR_web.pdf?sfvrsn=0)
9. Hayward, F.M. Graduate Education in Sub-Saharan Africa: Prospects and Challenges/ F.M. Hayward. International Higher Education. – 2012. – N°66. P. 21–22.[Electronic resource]. – URL: <http://www.bc.edu/content/bc/research/cihe/ihe/issues/2012.html>
10. Lenga, F.K. Regional approaches to quality assurance – the Africa perspective / F.K. Lenga//Quality Assurance International Conference Brussels. – 2011. [Electronic resource]. – URL: <http://www.qaconnect-africa.eu/en/qa-in-africa>
11. Second Arab-Euro Conference on Higher Education Strengthening Arab-Euro University Collaboration: The Importance of Regional Mobility. Princess Sumaya University for Technology. Amman, Jordan (10-11 June, 2014). Conference Conclusions. [Electronic resource]. – URL: <http://www.ub.edu/aeche/>
12. Union for the Mediterranean. 3-d Arab-Euro Conference on Higher Education (AECHE). University of Barcelona, Barcelona, 25-27 May 2016. [Electronic resource]. – URL: <http://ufmsecretariat.org/3rd-arab-euro-conference-on-higher-education-aeche/>

**Стаття надійшла до редакції 01.10.2016**

УДК 378.4

**О. І. Кравченко,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”  
м.Старобільськ)

## **ПРИНЦИПИ МОДЕЛЮВАННЯ СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТУ**

### **Анотація**

Обґрунтовуються принципи моделювання стратегічного розвитку університету як фундаментальні вихідні положення розвитку університетської діяльності в довгостроковій перспективі. Акцентується увага на важливих питаннях моделювання стратегічного розвитку університету.

**Ключові слова:** принципи, моделювання, стратегічний розвиток, університет.

### **Summary**

Principles of modeling of university's strategic development as fundamental assumptions of the university's activity in the long term perspective are considered in the article. The attention is paid on the important issues of modeling of university's strategic development.

**Key words:** principles, modeling, strategic development, university.

**Постановка проблеми.** Актуальність моделювання стратегічного розвитку університету зумовлена загостренням конкуренції між вищими навчальними закладами. Відсутність стратегічного розвитку університету призводить до зниження кількісних та якісних показників діяльності навчального закладу. У зв'язку з цим виникає потреба в ефективному моделюванні стратегічного розвитку університету. За умови здійснення моделювання стратегічного розвитку університет має можливість посилити свої позиції на освітньому ринку, задовольнити потреби споживачів та досягати намічених цілей. Науково-практичний інтерес становить визначення принципів моделювання стратегічного розвитку університету як основних положень, якими мають користуватися керівники вищих навчальних закладів, фахівці зі стратегічного менеджменту в галузі освіти. Таким чином, негайного вирішення потребує проблема визначення принципів моделювання стратегічного розвитку університету. Питання моделювання стратегічного розвитку університету є одним з найменш досліджуваних аспектів в теорії управління навчальними закладами.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Підґрунтя нашого дослідження складає теорія стратегічного управління організацією, вивчення якої уможливило визначення принципів та закономірностей власне стратегічного управління як ядра теоретичних основ змістової складової процесу моделювання стратегічного розвитку університету. Загальні теоретичні основи стратегічного управління розглянуто в працях Р. Акоффа, І. Ансоффа, Ч. Барнарда, К. Боумена, Дж. Брайсона,

Г. Волкера, П. Дженстера, П. Друкера, В. Євтушевського, К. Ендрю, Б. Карлофа, Д. Кенуели, К. Ковальської, Б. Мізюк, Г. Мінцберга, Д. О'Ніла, М. Портера, К. Прахалад, А. Садєкова, Д. Сазерленда, Г. Саймона, Дж. Сав'єра, Г. Томаса, А. Томпсона, Д. Хасси, Г. Хемела, А. Чандлера.

Істотним внеском у розгляд проблеми моделювання стратегічного розвитку є праці із загальних теоретичних засад управління освітніми системами (А. Аношкін, В. Алфімов, Є. Березняк, В. Бондар, Ю. Васильєв, О. Голік, М. Гриньова Т. Давиденко, М. Дарманський, Д. Дзвінчук, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, О. Кірдан, Ю. Конаржевський, М. Кондаков, О. Кривильова, В. Крижко, В. Кукушкін, О. Лебідь, В. Маслов, С. Немченко, С. Ніколаєнко, В. Олійник, Н. Островерхова, О. Орлов, Є. Павлютенков, І. Палкін, В. Пікельна, С. Салига, Т. Сорочан, М. Сунцов, Г. Федоров, Л. Фесік, Є.Хриков, П. Худоминський, Т. Шамова Р. Шиян, І. Шоробура, О. Яришко, В. Яценко).

Різні аспекти стратегічного менеджменту в освіті розкрито в працях Н. Аніскіної, Р. Вдовиченко, В. Григораша, Л. Грицяк, П. Дудка, О. Коляди, Л. Калініної, Н. Касьянкової, І. Кочарян, О. Мармази, О. Макавєєвої, С. Натрошвілі, В. Огаренка, Л. Пасечнікова, М. Поташника, А. Прокопенка, С. Салиги, Л. Соколова, Н. Ткач, С. Шишова, О. Яришко та ін.

**Мета статті** полягає у визначенні принципів моделювання стратегічного розвитку університету як фундаментальних вихідних положень, що впливають із закономірностей розвитку всіх аспектів університетської діяльності в довгостроковій перспективі.

Стратегічний розвиток університету стає скоріше правилом, ніж винятком, тому перед керівниками постають проблеми виживання вищих навчальних закладів у конкурентній боротьбі й проблеми певної управлінської культури. Стратегічний розвиток університету базується на стратегічному управлінні як концепції виживання в конкурентних умовах; формуванні уявлення майбутнього навчального закладу; формуванні певної позиції на ринку освітніх послуг та фіксації всіх станів університету до досягнення кінцевих результатів. У цьому контексті ми розуміємо, що стратегічний розвиток передбачає певний набір сутнісних змін в основних процесах університету за допомогою заздалегідь визначених дій.

Моделювання стратегічного розвитку університету передбачає врахування специфічних принципів та закономірностей, які дозволяють здійснити глибокий науковий аналіз досліджуваного явища. Так, на нашу думку, моделювання стратегічного розвитку університету можна охарактеризувати як певний процес, при якому відбувається зв'язок теперішнього й минулого з позицій майбутнього; здійснюється прийняття ефективних управлінських рішень щодо визначення стратегічних орієнтирів та забезпечення єдиних темпів розвитку всіх підсистем; відбувається посилення конкурентоспроможності університету на освітньому ринку.

Слово "принцип" походить від латинського *principium* – початок, основа. У принципах узагальнюються всі відомі сучасній науці закони та закономірності, а також емпіричний досвід. Принципи управління – керівні правила, що визначають основні вимоги до системи, структурі та організації управління [3].

Визначення принципів моделювання стратегічного розвитку університету дозволяє виявити особливості управлінської діяльності щодо зазначеного процесу та виявити способи його коригування. В основу визначення принципів моделювання стратегічного розвитку університету було покладено сукупність теоретичних положень стратегічного управління (І. Ансофф, В. Веснін, О. Виханський, З. Галушко, І. Комарницький, В. Пономаренко, З. Шершньова та ін.), прогностики (І. Бестужев-Лада, Д. Гвішіані, Б. Гершунський, В. Лисичкін, В. Матвієнко, М. Скаткін та ін.), освітнього менеджменту (Т. Давиденко, Г. Єльнікова; В. Коваленко, О. Мармази, Т. Сорочан, П. Третьяков, Є. Хриков та ін.).

Отже, зазначимо принципи моделювання стратегічного розвитку. Одним з перших є принцип своєчасного реагування на зміни в освітньому середовищі. Цей принцип акцентує увагу керівників вищих навчальних закладів на тому, що зовнішнє оточення постійно змінюється, у ньому відбуваються якісні перетворення, які впливають на подальший розвиток університету. Отже, своєчасне реагування на зміни в освітньому середовищі є найважливішим чинником успішного виживання в ринкових умовах.

**Принцип комплексного вивчення зовнішнього середовища та внутрішнього потенціалу університету.** Відповідно до цього принципу процес моделювання стратегічного розвитку передбачає здійснення стратегічного аналізу університету. Добре проведений аналіз надає реальну інформацію щодо наявних ресурсів та можливостей університету та є відправною крапкою для прийняття стратегічних рішень.

Стратегічний аналіз – це комплексне дослідження позитивних і негативних факторів, які можуть вплинути на економічне становище та конкурентну позицію організації (у т.ч. підприємства) у перспективі, а також шляхів досягнення її (його) стратегічних цілей [5, с.67]. Стратегічні рішення, які приймаються на підставі аналізу лише внутрішнього або тільки зовнішнього середовища, характеризуються недостатньою системністю, що, у свою чергу може призвести до помилок.

**Принцип розроблення стратегії розвитку університету відповідно до його конкурентної позиції на освітньому ринку.** Моделювання стратегічного розвитку передбачає розроблення певної стратегії розвитку університету, яка має спрямовувати діяльність навчального закладу до позитивних змін: покращення конкурентної позиції університету на освітньому ринку, розширення та створення унікальних освітніх продуктів, збільшення контингенту серед споживачів освітніх послуг, розробку передових досліджень та ін.

Конкурентна позиція вищого навчального закладу може розглядатися як його системна (комплексна) характеристика, що дозволяє ідентифікувати та оцінити його відносні переваги над іншими закладами-конкурентами відповідно до об'єктивних (узагальнених для ринку освітніх послуг) критеріїв, у тому числі щодо наявності та ефективності використання певних стратегічних ресурсів [2, с.60]. Ефективна стратегія має ґрунтуватися на глибокому розумінні конкурентного оточення.

**Принцип прогнозування майбутнього в довгостроковій перспективі.** Моделювання стратегічного розвитку університету базується

на гіпотезі про можливість передбачення і контролювання майбутнього. С.Гончарова зазначає, що прогнозування – це своєрідне вміння передбачати, аналізувати ситуації й очікуваний хід і її зміни в майбутньому [1, с. 51]. Прогнозування пов'язане з візією університету, його майбутнім. На практиці спостерігається той факт, що, чим чіткіше визначено бачення майбутнього, тим легше розробити стратегічні цілі та критерії оцінювання їх досягнення. Спроби розробити стратегію розвитку в достатньо довгостроковій перспективі без визначення конкретних показників розвитку університету перетворюються на мрії та побажання.

**Принцип відповідальності за виконання місії університету перед суспільством.** На сайтах вітчизняних університетів розміщуються їх місії, візії, цілі та ін. Л. Пшенична зауважує, що сутність місії полягає в тому, що вона відображає загальні цінності і погляди, пов'язана з культурою закладу, поділяється всіма учасниками навчального процесу, формулюється таким чином, щоб можна було оцінити ступінь її реалізованості [4, с.152].

У ході розгляду місій вітчизняних університетів маємо зазначити, що більшість місій розроблено напівусвідомлено, оскільки вони більше схожі на гасла, заклики та ін., а не на генеральну мету навчального закладу або сукупність цілей, „філософію існування навчального закладу” та ін. Таким чином, університет має розробити таку місію, згідно з якою будуть розроблятися стратегічні цілі та стратегічні завдання. Місія повинна бути легко зрозумілою і привабливою для населення, що, на нашу думку, дозволить збільшити кількість студентів, залучити провідних фахівців до співпраці, створювати стратегічні альянси та ін.

**Принцип обґрунтованості стратегічних цілей щодо розвитку університету.** Стратегічні цілі є основним орієнтирами, які узгоджуються з місією та баченням. Ми погоджуємося з науковцями в галузі стратегічного менеджменту, що стратегічних цілей може бути від двох до десяти відповідно до розмірів вищого навчального закладу. Таким чином, кількість цілей, вимірюваність, досяжність, терміни, узгодженість з попередніми мають бути чітко обґрунтовані. А. Череп наголошує, що цілі, невірно або погано визначені, можуть призвести до дуже серйозних негативних наслідків [6, с.55].

**Принцип визначення стратегічних альтернатив розвитку університету.** В основі вироблення стратегії розвитку та стратегії університету лежить принцип альтернативності, який полягає у визначенні конкурентної поведінки тощо. Вибір стратегічних альтернатив здійснюється на основі порівняння різних видів діяльності, встановлення певних пріоритетів розвитку університету. Вважаємо, що моделювати стратегічний розвиток неможливо „раз та назавжди”. У ході моделювання стратегічного розвитку університету не можна передбачити всі можливості, тому доводиться користуватися достатньо узагальненою, неповною та нечіткою інформацією про різні альтернативи.

Принцип гнучкого реагування на інформаційні потоки. Згідно з цим принципом процес прийняття стратегічних рішень здійснюється залежно від стадії накопичення інформації про виникнення нових проблем. Цей принцип впливає з динамічного характеру слабких та сильних

інформаційних сигналів із внутрішнього та зовнішнього середовища університету. Зазначений принцип полягає в здатності змінювати свій напрям у зв'язку з виникненням непередбачених обставин, оскільки сучасні університети функціонують у складних умовах конкуренції.

**Принцип цілеспрямованої управлінської діяльності з адаптації університету до його стратегічних цілей.** Застосування цього принципу означає, що зміст стратегічних цілей університету та очікувані результати повинні бути роз'яснені всім учасникам управлінського та педагогічного процесу. Наявність спільних інтересів на всіх рівнях управління відбиває розуміння вирішення існуючих проблем та механізмів досягнення цілей, а також урахування особистого вкладу кожного співробітника університету.

Таким чином, за умови дотримання цих принципів виявляється можливим успішне розв'язання завдань моделювання стратегічного розвитку університету.

**Висновки.** Отже, моделювання стратегічного розвитку університету пов'язане з постановкою цілей, підтримкою взаємовідносин із зовнішнім середовищем, визначенням внутрішніх можливостей, визначенням очікуваних результатів щодо якісних та кількісних показників. На наше переконання, базовими принципами моделювання стратегічного розвитку університету є: принцип своєчасного реагування на зміни в освітньому середовищі; принцип комплексного вивчення зовнішнього середовища та внутрішнього потенціалу університету; принцип розроблення стратегії розвитку університету відповідно до його конкурентної позиції на освітньому ринку; принцип прогнозування майбутнього в довгостроковій перспективі; принцип відповідальності за виконання місії університету перед суспільством; принцип обґрунтованості стратегічних цілей щодо розвитку університету; принцип визначення стратегічних альтернатив розвитку університету; принцип гнучкого реагування на інформаційні потоки; принцип цілеспрямованої управлінської діяльності з адаптації університету до його стратегічних цілей.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження** вбачаємо в розробленні моделі стратегічного розвитку університету.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гончарова С. Ю. Стратегічне управління: навч. посіб. / С. Ю. Гончаренко, І. П. Отенко. – Харків : Вид-во ХНЕУ, 2004 – 164 с.
2. Дудко П. М. Стратегічне управління вищим навчальним закладом на основі конкурентних переваг : дис... канд... екон. наук : спец. 08.00.04 економіка та управління підприємствами (за видами економічної діяльності) / Павло Миколайович Дудко; Київ. нац. ун-т технологій та дизайну. – К., 2015 – 227 с.
3. Принципи менеджменту [Електронний ресурс] — Режим доступу : [http://stud.com.ua/19336/menedzhment/printsipi\\_menedzhmentu](http://stud.com.ua/19336/menedzhment/printsipi_menedzhmentu)
4. Пшенична Л. В. Менеджмент в освіті / Л.В.Пшенична. – Суми: Мрія, 2012 – 216 с.
5. П'ятницька Г. Т. Стратегічне управління: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Г. Т. П'ятницька, Л. В. Лукашова, Н. В. Ракша ; за ред. Г. Т. П'ятницької – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2013 – 408 с.
6. Череп А. В. Стратегічне планування і управління: навч. посіб. / А. В. Череп, А. В. Сучков. – К. : "Кондор", 2011. -334 с.

**Стаття надійшла до редакції 17.10.2016**

УДК: 37:347.191.11(73)

**І. М. Литовченко,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(Національний технічний університет України

“Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”)

[irinalyt@mail.ru](mailto:irinalyt@mail.ru)

## **ОРГАНІЗАЦІЯ, ЩО НАВЧАЄТЬСЯ, ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ЕКОНОМІКИ ЗНАТЬ: АМЕРИКАНСЬКИЙ КОНТЕКСТ**

### **Анотація**

У статті визначено сутнісні характеристики організації, що навчається, як новітнього феномену, що виник у відповідь на виклики економіки знань, зокрема: здатність адаптуватися до сучасних викликів завдяки вмінню навчатися, системно здійснювати управління знаннями, спрямовувати навчання на досягнення своєї мети й завдань.

**Ключові слова:** організація, що навчається; економіка знань; навчання в організації; управління знанням; корективне навчання; трансформаційне навчання; Сполучені Штати Америки.

### **Summary**

The article outlines the essential characteristics of the learning organization as a modern phenomenon that emerged in response to the challenges of the knowledge economy, in particular, adaptability to modern challenges due to the ability to learn, systematically conduct knowledge management, use training to achieve organizational goals and objectives.

**Key words:** learning organization; knowledge economy; organizational learning; knowledge management; single-loop learning; double-loop learning; the United States of America.

В умовах сучасної економіки знань та пов'язаних з нею стрімких перетворень у всіх сферах життя заклади вищої освіти не в змозі повністю забезпечити потреби сучасних компаній у кадрах, що мають необхідні професійні компетентності, отже, корпоративна сфера змушена брати на себе функцію навчання й підготовки своїх працівників. Для нашої країни особливо актуальним є вивчення досвіду західних держав, зокрема Сполучених Штатів Америки, які завдяки високому рівню розвитку корпоративної освіти досягли статусу провідної економіки світу.

Дослідженню різних аспектів корпоративної освіти присвячено праці багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких І. Бласс (E. Blass), Т. Дейвенпорт (T. Davenport), П. Друкер (P. Drucker), А. Карневейл (A. Carnevale), Л. Кремін (L. Cremin), Л. Лук'янова, Д. Мейстер (J. Meister), Н. Ничкало, І. Нонака (I. Nonaka), Р. Ноу (R. Noe), О. Огієнко, Н. Пазюра, Н. Юріх (N. Eurich) та ін. Проте проблема особливостей організації, що навчається, потребує подальшого аналізу. Це зумовило вибір теми нашого дослідження, мета якого – визначення сутнісних характеристик організації, що навчається, як новітнього феномену в умовах економіки знань.



Поняття “економіка знань” (knowledge-based economy) базується на розумінні того, що сучасний етап розвитку суспільства є результатом стрімкого розвитку інформаційних і телекомунікаційних технологій, зростання сфери послуг та наукоємних галузей промисловості. Прискорення розвитку підприємств, реорганізації компаній, посилення конкуренції, глобалізаційні процеси, характерні для економіки знань, приводять до усвідомлення компаніями пріоритетного значення нематеріальних активів, а відтак і важливості навчання своїх працівників. Системне дослідження цієї проблеми розпочинається на початку 60-х рр. XX ст., зокрема в працях Річарда Сієрта (Richard Cyert), Джеймса Марча (James March), Вінсента Кангелосі (Vincent Cangelosi), Уільяма Діла (William Dill) та ін. і згодом набуває швидкого подальшого розвитку в теорії та практиці професійної освіти. Основна увага вчених зосереджується на тому, як в організаціях відбувається процес накопичення, розповсюдження та використання знань з метою досягнення тактичних і стратегічних завдань та як в результаті виникає феномен організації, що навчається.

Одним із учених, які зробили найбільший внесок в обґрунтування теоретичних засад концепції організації, що навчається, вважають Пітера Сенге (Peter Senge). Його також називають стратегом століття та одним із тих, хто здійснив найбільший вплив на спосіб ведення бізнесу в наш час. Вивчаючи проблему розвитку здатності організацій до адаптації в Масачусетському технологічному інституті (Massachusetts Institute of Technology – MIT), він написав книгу “П’ята дисципліна” (1990), яку видання “Harvard Business Review” у 1997 р. назвало однією з основоположних праць із менеджменту за останні 75 років [6].

Організаціями, що навчаються, П. Сенге [5, с. 3 – 4] називає “організації, у яких люди постійно розширюють свої можливості досягати результатів, до яких вони по-справжньому прагнуть, де сприяють розвитку інноваційного мислення, творчому натхненню колективу і люди постійно навчаються вчитися разом». Визначення науковця базується на тому, що в умовах стрімких і постійних змін успіху можуть досягнути лише гнучкі, здатні адаптуватися компанії, і щоб стати такими, вони повинні навчитися заохочувати та всіляко розвивати здібності своїх працівників до навчання та створювати для нього всі необхідні умови. П. Сенге розглядає навчання як механізм творчого стимулювання людей. Зокрема, він зазначає, що для організації, що навчається, крім “навчання заради виживання” (survival learning) чи, як його ще називають, “адаптивного навчання” (adaptive learning), важливе значення має “творче навчання” (generative learning), яке розвиває наші можливості творити [5, с. 14].

Науковець обґрунтовує основні характеристики організації, що навчається, зокрема, виокремлює п’ять звичних для неї принципів та практик, які він називає дисциплінами [5]:

- системне мислення (systems thinking);
- особиста майстерність (personal mastery);
- ментальні моделі (mental models);
- побудова спільного бачення (building shared vision);
- навчання в командах (team learning).

Системне мислення П. Сенге вважає концептуальною основою діяльності організації, що навчається, п'ятою дисципліною, яка інтегрувала всі інші дисципліни в єдиний масив теорії і практики. Вона є втіленням його бачення теорії систем (systems theory), яка, даючи розуміння про ціле як систему взаємопов'язаних складових, дає йому змогу інтегрувати в цю дисципліну всі інші. Науковець наголошує на важливості системного мислення, без якого ми замість цілого зосереджуємось на окремих частинах, і це заважає нам бачити організацію як динамічний процес.

Важливе значення для організацій має особиста майстерність, оскільки організації навчаються лише завдяки тому, що навчаються їх працівники. П. Сенге зазначає, що індивідуальне навчання працівників не гарантує організаційного навчання, але без нього ніякого навчання в організації не відбувається. Навчання в цьому контексті не означає отримання нової інформації, натомість – це розширення можливостей досягати результатів, яких ми по-справжньому прагнемо в житті. Люди з високим ступенем особистої майстерності навчаються протягом усього свого життя. П. Сенге наголошує, що особиста майстерність – це не те, чим ти володієш. Це процес, дисципліна, яку ти вивчаєш усе життя [5, с. 157].

Наступною дисципліною, яку виокремлює П. Сенге, є ментальні моделі. Учений звертає увагу на те, що багато найкращих ідей ніколи не втілюються в життя, і це відбувається тому, що нові ідеї суперечать глибоко закарбованим у нашій свідомості уявленням про те, як влаштований світ, уявленням, які не дають нам вийти за межі звичних, усталених способів дій та мислення. Відповідно вміння управляти нашими ментальними моделями, тобто, коригувати, випробовувати та розвивати наші уявлення про світ, дає змогу організаціям здійснювати важливі відкриття, прориви, досягати технічного вдосконалення.

Обґрунтовуючи важливість четвертої дисципліни, яка стосується побудови спільного бачення, П. Сенге зазначає: "Якщо якась ідея про лідерство колись надихала організації на цілі тисячоліття, то це була ідея про здатність однаково уявляти собі майбутнє, яке ми прагнемо створити" [5, с. 9]. Важко уявити успішну компанію, що досягла б свого статусу, не маючи місії, мети, цінностей, які поділяли б усі її працівники. Для різних компаній таке спільне бачення майбутнього мало різний зміст. Для IBM – це були послуги, для Polaroid – миттєве фото, для Ford Motor Company – автомобілі для простих людей, для Apple – комп'ютери для широких мас. Але всім їм удалося досягнути найголовнішого – перетворити особисте бачення лідерів на спільне бачення, яке стимулює до дії всю організацію. Коли є справжнє бачення, вони досягають найкращих результатів і навчаються не тому, що вони змушені це робити, а тому, що вони цього хочуть.

П. Сенге надає особливого значення вмінню людей навчатися в командах. Науковець ставить питання: "Як таке можливо, щоб команда з високо вмотивованих менеджерів з індивідуальними IQ близько 120 мала колективне IQ 63?" і стверджує, що вирішити цю суперечність може навчання в команді, яке він розглядає як п'яту дисципліну у своєму переліку [5, с. 11]. Учений зазначає, що існує багато вражаючих прикладів, коли

рівень інтелекту команди перевищує рівень інтелекту індивідуумів, з яких вона складається, і команди розвивають надзвичайні здібності до скоординованих дій. Коли команди, справді, навчаються, вони не лише досягають дивовижних колективних результатів, а й забезпечують індивідуальний розвиток кожного свого члена більш інтенсивними темпами, ніж якби вони навчалися в інший спосіб. За словами науковця, “якщо не вміють навчатися команди, то не вміє навчатися й організація” [5, с. 12].

Розглядаючи людей як активних суб'єктів усіх структур та систем, у яких вони задіяні, науковець вказує на те, що всі об'єднані ним дисципліни “спрямовані на зміну способу мислення: від бачення окремих частин до бачення єдиного цілого, від бачення людей як безпорадних виконавців, що діють за вказівками, до бачення їх активними учасниками процесу створення навколишньої реальності, від реагування на поточні виклики до творення майбутнього” [5, с. 69].

Отже, організація, що навчається, – це компанія, яка розвинула свою здатність навчатися, адаптуватися до викликів інформаційного суспільства, змінюватися в умовах глобальної економіки. Навчання спрямоване на досягнення мети й завдань організації. Воно є механізмом накопичення людського капіталу, який забезпечує не лише розвиток професійних компетентностей, а й творчого, інноваційного мислення працівників, слугує стимулом до подальшого накопичення знань та використання їх на робочому місці.

Аналіз літератури дав нам змогу виокремити певні характерні риси, притаманні організаціям, що навчаються. Насамперед, до них належать уміння:

- забезпечувати тісний зв'язок навчання з виробництвом, зокрема, узгоджувати мету навчання з комерційними завданнями організації, визначати компетенції, розвиток яких є найбільш необхідним для компанії;
- створювати сприятливе для навчання середовище, в якому працівники не бояться висловлювати свої судження про різні аспекти своєї роботи, задавати запитання, допускати помилки, ризикувати, експериментувати з утіленням інноваційних ідей, створенням нових продуктів і послуг;
- системно здійснювати управління знаннями, зокрема процесами створення, накопичення, поширення й застосування основних елементів інтелектуального капіталу, необхідних для успішного функціонування організації;
- забезпечувати можливості неперервного навчання працівників;
- охоплювати навчанням усіх зацікавлених суб'єктів, що беруть участь у виробництві й реалізації товарів і послуг, зокрема, не лише працівників компанії, а й клієнтів, продавців та поставників;
- приділяти основну увагу розробці й реалізації програм розвитку лідерства;
- поєднувати аудиторне навчання з електронним;
- оцінювати результати навчання з точки зору їхнього впливу на функціонування бізнесу;
- створити систему винагородження, активної підтримки та

стимулювання персоналу до навчання й розвитку.

Знання, які є одночасно джерелом і продуктом навчання, – це основний капітал будь-якої організації, що навчається, отже, управління знаннями відіграє ключову роль у її функціонуванні. Один із основних дослідників організаційного навчання Майкл Марквардт (Michael Marquardt) [4] стверджує, що знання стали для організацій важливішими за фінансові ресурси, положення на ринку, технології або будь-який інший капітал. Працівники можуть приходити в компанію чи йти з неї, але цінні знання не повинні втрачатися, якщо компанія хоче вижити. Отже, управління знаннями – це основоположна система в організації, що навчається. Вона інтегрує процеси накопичення, створення, збереження, передачі та використання знань. Аналізуючи їх, науковець зазначає, що накопичення знань в організації відбувається як із внутрішніх, так і з зовнішніх джерел. Для цього використовують конференції, послуги консультантів, наймають нових працівників, здійснюють співпрацю з іншими організаціями. Створення чи генерування знань відбувається в процесі практичного навчання (action learning), системного розв'язання проблем, експериментування та досліджень, навчання на попередньому досвіді (в тому числі на помилках). Процес збереження знань починається з визначення організацією конкретних знань, які необхідно зберегти, та оптимальних способів, якими можна це зробити. Він залучає використання як технічних засобів (різного виду записів, баз даних тощо), так і людських ресурсів (колективної пам'яті, пам'яті індивідуумів тощо). Передача та використання знань передбачають механічний, електронний та міжособистісний обіг інформації та знань, який здійснюється як за допомогою спеціальних заходів чи дій (меморандуми, доповіді, навчальна діяльність, брифінги, наставництво тощо), так і несвідомо, в процесі взаємодії працівників (ротація посад, розповіді, цільові робочі групи, неформальні мережі тощо).

Найбільш ефективними стратегіями управління знаннями М. Марквардт вважає [4]:

- створення атмосфери очікування того, що кожний працівник несе відповідальність за накопичення та поширення знань;
- організація навчальних заходів в організації з метою накопичення та поширення знань;
- розвиток креативного мислення та творчих підходів до навчання;
- заохочення й винагородження інновацій та винахідливості;
- навчання працівників способам збереження та вилучення інформації;
- заохочення до обміну людьми в командах та ротації посад для максимального подолання бар'єрів на шляху розповсюдження знань;
- розвиток бази знань, що стосуються цінностей та навчальних потреб організації;
- перенесення результатів навчання на робочі місця.

Дослідники, що займаються вивченням особливостей навчання в організації, виокремлюють два його основні види: корективне (single-loop learning) та трансформаційне (double-loop learning) навчання, теоретичне

обґрунтування яких було вперше здійснено Крісом Аргісом (Chris Argyris) [1; 2; 3]. Переважна більшість усіх видів навчальної діяльності в компаніях відноситься до першого виду, спрямованого на виявлення й виправлення будь-яких недоліків та покращення роботи організації. Важливо звернути увагу, що корективне навчання не має на меті піддати сумніву устої організації чи здійснити якісь структурні, організаційні, процесуальні чи інші зміни. Навпаки, його завдання полягає в забезпеченні успіху усталеного способу функціонування компанії. Таке навчання має важливе значення для всіх компаній, які прагнуть усунути недоліки та вдосконалити свою роботу.

На відміну від колективного, трансформаційне навчання піддає критичному аналізу та переосмисленню узвичаєні в організації норми, порядки та практики ведення бізнесу. До певної міри воно також має корективний характер і спрямоване на оптимізацію певних аспектів діяльності організації, проте сама природа такого навчання передбачає виявлення причин проблем, сприяння змінам, що можуть стосуватися більш фундаментальних аспектів культури організації та переосмислення стратегії її розвитку. Як зазначає автор, загалом трансформаційне навчання не є широко розповсюдженим з огляду на те, що далеко не всі організації здатні до критичного самоаналізу й більшість із них не готові змінювати свої традиції та устої. З огляду на це, К. Аргіс вважає, що одне з найважливіших завдань організації, що навчається, полягає в залученні працівників до трансформаційного навчання, в розвитку критичного мислення та творчих підходів до створення програм і побудови стратегії розвитку підприємства [1; 3]. Перешкодою для навчання К. Аргіс вважає те, що більшість організацій накопичують і зберігають знання в такій формі, в якій їх важко передати іншим (*tacit knowledge*). Отже, ще одним важливим завданням організацій є переведення їх у такий формат, у якому вони можуть бути доступними для всіх (*explicit knowledge*).

Таким чином, здатність до рефлексії та критичного мислення як необхідної умови трансформаційного навчання – це ключова риса організації, що навчається. Осмислення й оцінювання доцільності й ефективності всіх процесів, що відбуваються в організації, повинне здійснюватися постійно і на всіх рівнях – від індивідуумів як основних суб'єктів навчання до груп як основної його форми і, нарешті, до організації як системи, що навчається.

Проведене дослідження дає змогу зробити висновок про те, що феномен організації, що навчається, виник у відповідь на неспроможність традиційної професійної освіти задовольнити потребу сучасних організацій у висококваліфікованих кадрах, необхідних для забезпечення їхньої конкурентоспроможності в умовах економіки знань. Кожна організація більшою чи меншою мірою забезпечує навчання своїх працівників, проте не кожна з них відповідає статусу організації, що навчається, основними характеристиками якої є здатність адаптуватися до викликів інформаційного суспільства завдяки вмінню навчатися, спрямовувати навчання на досягнення своєї мети й завдань, використовувати його як механізм накопичення людського капіталу, неперервного розвитку

професійних компетентностей, творчого, інноваційного мислення працівників, забезпечення можливостей професійної підготовки поставників, клієнтів компанії, продавців її товарів і послуг, системно здійснювати управління знаннями.

Здійснене нами дослідження не вичерпує зазначеної проблеми. До перспектив подальшого дослідження відносимо вивчення основних чинників впливу на розвиток корпоративної освіти у США.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Argyris C. Teaching smart people how to learn / C. Argyris // Harvard Business Review. – May-June 1991. – P. 99–109.
2. Argyris C. Theory in practice: Increasing professional effectiveness / C. Argyris, D. A. Schön. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1974. – xiv, 224 p.
3. Argyris C. Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning / Chris Argyris. – Boston: Allyn and Bacon, 1990. – xv, 169 p.
4. Marquardt M. J. Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success / Michael J. Marquardt. – New York: McGraw-Hill, 1996. – xxi, 242p.
5. Senge P. M. The fifth discipline: the art and practice of the learning organization / Peter M. Senge. – New York: Doubleday/Currency, 1990. – viii, 424 p.
6. Smith M. K. Peter Senge and the learning organization [Electronic resource] / Mark K. Smith. – 2001. –Режим доступу: <http://infed.org/mobi/peter-senge-and-the-learning-organization>.

**Стаття надійшла до редакції 17.10.2016**

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Безлюдна Віта Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Бондаренко Євгенія Володимирівна** – здобувач Національного Університету “Одеська Морська Академія”.

**Брежнєва Олена Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту проблем виховання НАПН України.

**Бурназова Віра Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету.

**Дацко Ольга Василівна** – викладач Сумського національного аграрного університету.

**Дубінець Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету.

**Євтух Микола Борисович** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАН України.

**Зеленський Олександр** – магістрант Бердянського державного педагогічного університету.

**Зикова Клавдія Миколаївна** – аспірантка Бердянського державного педагогічного університету.

**Ільчук Ліна Петрівна** – викладач Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім.Тараса Шевченка.

**Керницький Олександр Михайлович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Української інженерно-педагогічної академії.

**Кобюк Юлія Миколаївна** – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

**Кравець Ніна Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Кравченко Олена Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент ДЗ “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

**Лазаренко Андрій Степанович** – кандидат фізико-математичних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету.

**Литовченко Ірина Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського”

**Максим'як Ярослава Орестівна** – старший викладач Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Медведєва Олена Дмитрівна** – аспірантка Запорізького

національного університету.

**Межуєв Віталій Іванович** – доктор технічних наук, професор Державного університету Малайзії штату Паханг, Куантан, Малайзія.

**Ницета Володимир Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Херсонського державного університету.

**Полетило Сергій Андрійович** – кандидат педагогічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

**Попова Анастасія Сергіївна** – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

**Савицька Алла Петрівна** – старший викладач Харківського національного університету Повітряних Сил.

**Слюсаренко Олег Олександрович** – старший викладач Національного фармацевтичного університету.

**Соляр Лариса Віталіївна** – асистент Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

**Степанюк Катерина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету.

**Толкачова Анжеліка Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету.

**Федак Олена Геннадіївна** – старший викладач Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Халабузар Оксана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент Бердянського державного педагогічного університету.

**Хорошайло Олена Станіславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент ПВНЗ “Донбаський інститут техніки та менеджменту” Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Ю.Бугая.

**Чепелюк Анна Вікторівна** – старший викладач Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**Чередник Лідія Миколаївна** – аспірантка Бердянського державного педагогічного університету.

**Юдіна Ольга Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Запорізького національного університету.

**Яковенко Юлія Леонідівна** – кандидат історичних наук, доцент ПВНЗ “Донбаський інститут техніки та менеджменту” Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Ю.Бугая.



## **ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ**

### **Технічні вимоги до оформлення статті:**

- Обсяг статті – 8–12 повних сторінок.
- Стандарти: папір формату А4, шрифт набору Times New Roman, кегль 14 pt, міжрядковий інтервал – 1.5, всі поля – 2 см. Сторінки без нумерації (нумеруються олівцем на звороті). Параметри абзацу: перший рядок – відступ 1,25 см, відступи зліва і справа – 0 мм.
- Текст набирається без переносів, на всю ширину сторінки. Допускається виділення ключових понять напівжирним шрифтом, цитат – курсивом. Необхідно використовувати прямі лапки (парні – “...”). При наборі тексту потрібно розрізняти символи дефісу (-) та тире (–).

### **Матеріали розташовуються в такій послідовності:**

- 1) індекс УДК (окремий абзац з вирівнюванням по лівому краю);
- 2) прізвище та ініціали автора / авторів (окремий абзац з вирівнюванням по центру);
- 3) науковий ступінь, або аспірант / магістрант (окремий абзац з вирівнюванням по центру);
- 4) місце роботи / навчання: назва установи, населеного пункту (якщо його назва не входить до складу назви установи); всі дані про місце роботи – окремий абзац з вирівнюванням по центру;
- 5) електронна адреса (окремий абзац з вирівнюванням по центру);
- 6) назва статті (великими літерами, напівжирний шрифт, окремий абзац без відступів першого рядка з вирівнюванням по центру);
- 7) анотації статті (по 500 друкованих знаків кожна) та ключові слова подаються двома мовами: мовою, якою написана стаття, та англійською (окремі абзаци з вирівнюванням по ширині).
- 8) текст статті; бібліографічні посилання у тексті беруться у квадратні дужки. Перша цифра – номер джерела у списку літератури, друга – номер сторінки. Номер джерела та номер сторінки розділяються комою з пробілом, номери джерел – крапкою з комою, напр.: [4], [6, 35], [6; 7; 8], [8, 21; 9, 117]. У реченні крапка ставиться після дужок, посилань.
- 9) список використаних джерел (оформлений за останніми вимогами ВАК України (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 5. – С. 26–30). Джерела наводяться в алфавітному порядку (окремі абзаци з виступом першого рядка – 1 см).

## REQUIREMENTS FOR CONTENT AND DESIGN OF AN ARTICLE TEXT

### The materials should be formatted as follows:

• Electronic version of the article send by e-mail: [naukabdp@gmail.com](mailto:naukabdp@gmail.com)

- Paper length: 8 – 12 full pages.
- Page format: A4, font: 14 pt Times New Roman Cyr, line spacing – 1.5, all margins – 2 cm. Do not add pagination (pages are numbered in pencil on the back). Paragraph settings: first line indentation – 1.25 cm, left and right indentation – 0 cm.
- The text is typed without hyphenation and covers the entire width of the page. It is allowed to highlight the key concepts in bold type, quotations – in *italics*. You must use straight double quotation marks "..."). When typing the text, distinguish between hyphen (-) and long dash (–) symbols.

### The materials must be arranged as follows:

- 1) UDC (not obligatory for abstracts) – separate paragraph, left alignment;
- 2) name(s) and initials of author(s) (separate paragraph, right alignment);
- 3) academic degree or postgraduate / undergraduate student (separate paragraph, right alignment);
- 4) place of work / study: name of the institute and city (if its name is not part of the name of the institute); all the data on the place of work (separate paragraph, right alignment);
- 5) the author's e-mail address (separate paragraph, right alignment);
- 6) title of the article (capital letters, in bold type, without a paragraph indentation, centre alignment);
- 7) the text of the article: references in the text should be given in square brackets. The first number is a reference number in the list of references, the second one – a page number. A reference number and a page number are separated by a comma with a space, reference numbers – by a semicolon, e.g.: [4], [6, 35], [6; 7; 8], [8, 21; 9, 117]. The sentence punctuation follows the bracket;
- 8) references should be formatted according to the latest requirements of the SCC of Ukraine (The Bulletin of SCC of Ukraine. – 2009. – № 5. – P. 26-30). References are given in alphabetical order (separate paragraphs, first line indentation – 1 cm);
- 9) Abstracts (500 printed characters each) and keywords (5–10 words or phrases) must be given in two languages (separate paragraphs, justified text). The extended English abstract of 2000 printed characters is also obligatory.

*Наукове видання*

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ  
БЕРДЯНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

**Серія: Педагогічні науки**

**Випуск 3**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу  
масової інформації  
серія KB № 20510-10310P від 24.12.2013 року

**Головний редактор**

**Богданов Ігор Тимофійович** – доктор педагогічних наук,  
професор, ректор Бердянського державного педагогічного  
університету

**Відповідальний редактор**

**Попова Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук,  
доцент Бердянського державного педагогічного університету

**Технічний редактор та комп'ютерна верстка**  
**Анжеліка Денисова**

*Надруковано з оригінал-макету, наданого авторами*

Підписано до друку 20.12.2016 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура "Arial Narrow". Друк – лазерний.  
**Ум.-друк. арк. 19.** Обл.-вид. арк. 19,9.  
Наклад 100 прим. Вид. № 157.

---

Адреса редакції:

71100, м. Бердянськ, Запорізька обл., вул. Шмідта, 4

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єкта видавничої справи ДК №2961 від 05.09.2007 р.

*Scientific Edition*

**SCIENTIFIC PAPERS OF BERDYANSK STATE  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

**Series: Pedagogical sciences**

**ISSUE 3**

**Editor in Chief**

**Bogdanov Igor** – doctor of pedagogical sciences, professor,  
rector of Berdyansk State Pedagogical University

**Editor**

**Popova Olga** – Ph. D. (Pedagogics), Associate professor of Berdyansk  
State Pedagogical University

**Computer version  
Anzhelika Denisova**

Signed to the print 20.12.2016  
Format 60x84/16. Offset paper.  
Fonts "Arial Narrow". Printing – laser.  
Conv. pr. sheet. 19  
Number of copies 100.

---

Shmidt Str., 4, Berdyansk, Zaporozhye region, 71100

Certificate of state registration  
DK №2961 of 05.09.2007