**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**
**МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**
**імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

# НАУКОВИЙ ВІСНИК

***МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ***
***імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО***

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

## ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

***Засновано 1999 р.***

**№ 4 (55)**
**грудень 2016**

Внесено до Переліку фахових видань України
(наказ МОН України від 29.12.2014 р. № 1528)

**Миколаїв**
**МНУ імені В. О. Сухомлинського**
**2016**

УДК 37
ББК 74
Н 34

Рекомендовано до друку рішенням наукової ради
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(протокол № 2 від 28.12.2016 року)

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Валерій БУДАК** доктор технічних наук, професор, академік НАПН України, голова редакційної колегії;
**Анатолій СИТЧЕНКО** доктор педагогічних наук, професор, головний редактор.

**ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:**

**Валерій БИКОВ** доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України;
**Володимир ГЛАДИШЕВ** доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
**Микола ЄВТУХ** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України;
**Василь КРЕМЕНЬ** Президент НАПН України, академік НАН України, дійсний член НАПН України, Президент Товариства «Знання» України;
**Володимир ЛУГОВИЙ** дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, перший віце-президент НАПН України;
**Олександр ЛЯШЕНКО** дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України
**Нелля НИЧКАЛО** доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення педагогіки та психології професійної освіти НАПН України;
**Олександра САВЧЕНКО** головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, радник президента НАПН України, дійсний член НАПН України;
**Тетяна СТЕПАНОВА** доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
**Ольга СУХОМЛИНСЬКА** академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;
**Олена ТРИФОНОВА** доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського;
**Мухіддін ХАЙРУДДІНОВ** доктор педагогічних наук, професор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

**Олена КВАС** доктор педагогічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка);
**Галина РАЙКОВСЬКА** доктор педагогічних наук, професор (Житомирський державний технологічний університет).

Н 34 **Науковий вісник** Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. проф. Анатолія Ситченка. — № 4 (55), грудень 2016. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. — 396 с.

ISSN 2518-7813

У збірнику наукових праць уміщено статті з актуальних проблем педагогічної науки. Зокрема, розглянуто питання теорії та методики навчання дисциплін освітніх галузей. Автори особливу увагу звертають на процес виховання та навчання, інноваційні технології в освіті, особливості формування компетентності, проблеми фахової підготовки успішної особистості тощо.

Видання адресовано науковцям, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогічних спеціальностей.

**УДК 37**
**ББК 74**

ISSN 2518-7813

**© Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, 2016**

# ЗМІСТ


**Розділ 1**

**ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

МАРІЯ БІЛЯНСЬКА (СКИБА)
Застосування інтерактивних методів на уроках біології ... 10

НАТАЛЯ БОРОДІНА Технологізація розвитку мовної особистості учнів засобами морфології української мови ... 17

НАТАЛЯ БОРОДІНА, АНАСТАСІЯ ЧЕРЕПЕНЬКО
Місце навчальної гри в системі роботи з формування орфографічних умінь та навичок п'ятикласників ... 22

ОКСАНА ГІНКЕВИЧ Формування аналітико-синтетичних умінь п'ятикласників під час вивчення народної казки «Красний Іванко і закляте місто» ... 26

КАРАЗОГЛЮ (ГЕДІЛ) ФАТЬМА
Специфіка діяльності вихователя в процесі взаємодії з сім'єю у полікультурному вихованні дошкільників ... 31

НАТАЛІЯ КРІТ Формування вмінь самостійної роботи з підручником у процесі навчання фізичної географії учнів 6–8 класів ... 36

ОЛЬГА МХИТАРЯН, ОЛЕНА КОДРУЛ
Особливості підготовки студентів до корегованого навчання під час вивчення літературної байки в школі ... 42

НАТАЛІЯ СІРАНЧУК Типологія уроків спрямованих на формування лексичної компетентності молодшого школяра – компетентнісно орієнтованих уроків мовлення ... 48

**Розділ 2**

**КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ**

ЮЛІЯ БАБАЯН Рефлексивна компетентність особистості як теоретична проблема ... 53

ІРИНА БРАНДИБУРА Формування громадянської компетентності бакалаврів політології: досвід Великої Британії ... 58

ГАННА ВЕНГЕР Психологічні умови формування професійних компетенцій соціальних працівників щодо роботи з сім'єю ... 66

ІВАННА ВОРОНА Зміст і структура іншомовної лексичної компетенції як складова фахової культури студентів-медиків ... 71

ІРИНА ЖАДЛЕНКО Модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки ... 76

ВАЛЕНТИНА ІСАКОВА
Формування риторичної компетентності майбутніх молодших спеціалістів економіки на заняттях з української мови за професійним спрямуванням ... 81

НЕЛЯ КРАВЧУК Формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів ДНЗ засобами психологічного та інтелектуального впливу ... 88

ОЛЕНА ШТЕФАН Модель формування концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва ... 94

## Розділ 3
## НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

ВІТАЛІЙ ГЛАДУН Формування національної ідентичності учнівської молоді в освітньому процесі на уроках історії ... 99

АННА ДОБРОВОЛЬСЬКА Реалізація педагогічних інновацій під час формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів у межах самостійної роботи ... 105

ОЛЕНА ДРОЗД Етнокультурний компонент як засіб підвищення виховного потенціалу поліетнічного середовища ... 116

АЛЕКСАНДР КИРИЧЕНКО Новая доктрина учебного обеспечения четырнадцатиуровневого обществоведческого образования: приглашение к дискуссии ... 121

ВІКТОР КОРОЛЕНКО Сучасний стан проблеми морального формування школярів в педагогічній теорії та виховній практиці ... 127

ЛЮДМИЛА ЛІСОВА Характеристика особливостей розвиваючого навчання у загальній та спеціальній педагогіці ... 131

ВАЛЕНТИНА МАРУЩАК Саморозвиток як фактор становлення інтелектуально обдарованої особистості ... 136

ЮЛІЯ НОСЕНКО, АЛІСА СУХІХ Ергономіко-педагогічні вимоги до використання програмно-апаратних засобів у навчальному процесі загальноосвітньої школи ... 140

КАТЕРИНА ОСАДЧА Аналіз сутності поняття «тьюторська діяльність» у системі шкільної освіти ... 149

ОЛЕНА ПАСІЧНИК Методологічні засади проектування профільно орієнтованого курсу іноземної мови у ВНЗ ... 154

НАТАЛІЯ РОМАНЧУК Урахування суб'єктного досвіду студента в процесі викладання математичних дисциплін ... 159

ЯНА РУЖЕВИЧ Ціннісні орієнтації як важливий елемент структури особистості ... 163

ОЛЕКСАНДР САМОЙЛЕНКО, НАТАЛІЯ РУЧИНСЬКА Нормативне забезпечення підготовки бакалаврів в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання ... 169

ІРИНА СІЧКО Екологічна освіта й виховання як елементи стратегії сталого розвитку ... 173

МАР'ЯНА СОКОЛ Історико-філософський аспект виникнення педагогічного терміну «поняття» ... 178

ОЛЬГА СОРОКА Арт-терапевтична програма реабілітації дітей, які опинились у складних життєвих обставинах ... 184

ТЕТЯНА СТЕПАНОВА, АЛЛА ТЮТЕНКО Навчання математики дітей різновікової групи з використанням методик Х. Кюізенера і З. Дьєнеша ... 189

## Розділ 4
## ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

ЄВГЕН ІВАНОВ Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на процес демократизації управління освітніми закладами ... 193

ЄЛИЗАВЕТА ІСАКОВА Особливості використання проектної технології у процесі навчання іноземним мовам студентів технічних ВНЗ ... 198

КАТЕРИНА ОЛІЙНИК
Використання інтерактивних технологій в навчальному процесі майбутніх працівників соціальної сфери ..... 203

## Розділ 5
## ВІЙСЬКОВЕ ТА ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ

АНАТОЛІЙ БАХТІН Організація військово-патріотичного виховання ..... 208

ВАЛЕРІЙ БУДАК Військово-патріотичне виховання як складова національно-патріотичного виховання молоді ..... 212

СТАНІСЛАВ КУЧИРИНА, ВАСИЛЬ МАЛЮТА
Військово-патріотичне виховання учнів та студентської молоді – сучасні виклики та стратегія дій ..... 216

ВІТАЛІЙ ЛЕЛЕКА, ПАВЛО ФЕДОТОВСЬКИЙ, ЕДУАРД ВИНОГРАДЕНКО
Необхідність невідкладного створення в кожному адміністративному районі сучасного центру військово-прикладних видів спорту ..... 221

ОКСАНА ОЛЕКСЮК, ІННА ТКАЧЕНКО
Патріотичне виховання дітей засобами тренінгу ..... 225

ОЛЕКСАНДР САМОХІН, МИХАЙЛО ЛОЗОВСЬКИЙ
Сучасні проблеми військово-патріотичного виховання студентів військових кафедр ..... 233

ЛІЛІЯ СТАХІВ, СУЗАННА ВОЛОШИН, ІРИНА ОЛІЙНИК
Патріотичне виховання учнів початкової школи у контексті проведення виховного заходу «У світі казки» (до 100-річчя від дня народження В. О. Сухомлинського) ..... 238

МИКОЛА ТОВСТОПЯТ, ІГОР БУГАЄВСЬКИЙ
Значення військово-патріотичних ігор у системах підготовки учнівської та студентської молоді ..... 244

ЮРІЙ ТУРТАЄВ, ВІТАЛІЙ ГЛУЩЕНКО
Історія становлення Збройних сил України в контексті військово-патріотичного виховання ..... 248

## Розділ 6
## ФАХОВА ПІДГОТОВКА УСПІШНОГО ФАХІВЦЯ

СЕРГІЙ ВАСИЛЕНКО Педагогічна майстерність викладача кафедри військової підготовки як базовий компонент формування особистості майбутнього захисника своєї батьківщини ..... 254

БЕЛЛА ГОЛИК Основні проблеми підготовки компетентного викладача дизайну одягу у вищому навчальному закладі ..... 259

НАТАЛІЯ КОНОНЕНКО
Методика формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів у процесі підготовки у виші ..... 265

ІРИНА МАКАРЕНКО Управлінська діяльність учителя в цілісній системі педагогічного менеджменту ..... 269

ТЕТЯНА ОКУНЕВИЧ Культура мовлення як основа професійного становлення майбутнього вчителя-словесника ..... 274

ОКСАНА ОЛЕКСЮК Методичні основи формування професійних якостей успішної особистості студента ..... 280

ІРИНА ПАРФЕНТЬЄВА, ГАННА КРАПІВІНА
Історичні витоки естетизації процесу професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ..... 284

ТЕТЯНА ТИХОНОВА, ГАННА ПОГРОМСЬКА
Дидактичне конструювання дисципліни «ІКТ у професійній діяльності» для майбутніх учителів математики на основі компетентнісного підходу ..... 288

ТЕТЯНА ФІЛІМОНОВА
Проблема підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до професійної діяльності в педагогічній науці ..... 297

ВАЛЕНТИНА ФРИЦЮК
Розв'язання евристичних квазіпрофесійних ситуацій у підготовці майбутніх педагогів до професійного саморозвитку ..... 302

ЯН ЦЗЮНЬ — Художньо-компетентнісне спрямування підготовки майбутніх учителів музики до практичної діяльності ..... 307

ЛАРИСА ЯРОШЕВСЬКА
Сучасний стан диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на основі традицій одеської хорової школи ..... 311

## Розділ 7
## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

ЛАРИСА ВАСИЛЬЄВА
Концентричний підхід до викладання музично-теоретичних дисциплін (на прикладі сольфеджіо) ..... 316

АНЖЕЛА КОРОЛЬ — Джаз як один із видів музичного мистецтва ..... 321

НАТАЛЯ РЕВЕНКО — Використання фортепіанних творів українських композиторів фольклорного спрямування на заняттях з «інструментального виконавства» ..... 326

ХУ МАНЛІ — Структурні особливості підготовки студентів факультетів мистецтв до керівництва вокальними ансамблями ..... 330

ШЕНЬ ЦЗІН ГЕ — Особливості співацького розвитку підлітків у музичній діяльності у процесі навчання іноземним мовам студентів технічних ВНЗ ..... 334

## Розділ 8
## ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

ЛАРИСА КОРЖ-УСЕНКО
Джерельна база з історії вищої освіти України на початку ХХ століття ..... 338

СВІТЛАНА ВАСИЛЬЄВА
Критерії періодизації розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні ..... 344

МАРИНА ІКОННІКОВА
Технологічний компонент професійної підготовки філологів в університетах США ..... 352

МАРІЯ КУДЛА — Створення і розвиток системи управління початковими школами на українських землях у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття ..... 357

LADA LICHMAN — Principles of relevance of foreign language training at higher education institutions of Ukraine to content volume of competences: historical context ..... 362

АНЖЕЛІКА ПОПОВИЧ
Навчально-методичне забезпечення стилістики української мови (20–30-і роки ХХ століття) ..... 367

ОЛЕНА ПОХІЛЬКО — Педагогічна діяльність та творча спадщина Ю. Ступака: джерельна база проблеми ..... 371

СНІЖАНА РОЩІНА — Актуальні проблеми управління якістю освіти, зумовлені істотними трансформаційними процесами ВУЗів України на прикладі НУК ім. адм. Макарова ..... 375

ЮЛІЯ САМОЙЛОВА — Мережування середніх навчальних закладів США в контексті реформування системи освіти: нормативний аспект ..... 380

СВІТЛАНА САЯПІНА — Тематична спрямованість наукових досліджень з теорії виховання дітей дошкільного віку (1960 р. – початок ХХІ століття) ..... 384

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ ..... 391

# CONTENTS

## Chapter 1
## THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION


MARIYA BILIANSKA (SKIBA)
The appliance of interactive methods at the biology lessons ... 10

NATALIA BORODINA Technologisation of the linguistic personality's development by means of Ukrainian morphology ... 17

NAYALIA BORODINA, ANASTASIIACHEREPENKO
The place of the play technigue in the formation of Ukrainian spelling skills and abilities at school ... 22

OKSANA HINKEVICH Formation analytical and synthetic skills students in grades 5 while studying folk tale «Ivanka and the beautiful thing devoted destination» ... 26

KARAZOHLIU (HEDYL) FATMA
The specifics of the teacher in the process of interaction with the family in multicultural education of preschool children ... 31

NATALIA KRIT Skill-formation for independent work with the textbook in the process of studying physical geography pupils of the 6th–8th forms ... 36

OLGA MKHYTARYAN, ELENA KODRUL
Features of preparing students for correction training during studying of literary fable at school ... 42

NATALIIA SIRANCHUK
Typology of optinal classes which are aimed at formation of junior pupils lexical competence ... 48


## Chapter 2
## COMPETENCE AND ATTRIBUTION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM


YULIIA BABAIAN Reflexive competence of a person as the theoretical problem ... 53

IRYNA BRANDYBURA Formation of civic competence of bachelors in political science: experience of Great Britain ... 58

ANNA WENGER Psychological conditions of formation of professional competence of social workers with family ... 66

IVANNA VORONA The content and structure of foreign lexical competence as a part of medical students' professional culture ... 71

IRYNA ZHADLENKO Model formation of professional and ethical competence of future pre-school teachers in vocational training ... 76

VALENTYNA ISAKOVA Forming rhetorical competence of junior specialists in economics at classes of Ukrainian language for professional purposes ... 81

NELIA KRAVCHUK The formation of health-preserving competence of the future teachers by means of intellectual and psychological impact ... 88

OLENA SHTEFAN Concertmaster's competence model formation of a prospective music art teacher ... 94

## Chapter 3
## EDUCATION


Vitaliy HLADUN Formation of student's national identity in education at the history lessons ..... 99

ANNA DOBROVOLSKA The implementation of the pedagogical innovations during forming the it competence of future doctors and pharmacist within the limits of the independent work ..... 105

OLENA DROZD Ethno-cultural component as a means of improving the educational potential of the multiethnic environment ..... 116

AKEKSANDR KIRICHENKO
The new doctrine of the training providing of the fourteen-graded social science education: invitation to discussion ..... 121

VIKTOR KOROLENKO Modern consisting of problem of moral forming of schoolboys is of pedagogical theory and educator practice ..... 127

LIUDMYLA LISOVA Characteristic features of developmental education in general and special pedagogy ..... 131

VALENTINA MARUSCHAK
Self-development as the factor of formation intellectually gifted personality ..... 136

YULIYA NOSENKO, ALISA SUKHIKH
Ergonomic-educational requirements for the use of ICT in the educational process of secondary school ..... 140

KATERYNA OSADCHA Analysis of the meaning of the concept «tutor activity» in the system of school education ..... 149

OLENA PASICHNYK Methodological aspects of pedagogical planning of professionally oriented foreign language course in higher educational establishment ..... 154

NATALIA ROMANCHUK
Considering student's subjective experience in teaching mathematical disciplines ..... 159

YANA RUZHEVYCH Value otientations as animportant element of personality's structure ..... 163

OLEKSANDR SAMOYLENKO, NATALIA RUCHYNSKA
Normative regulations of bachelors' training in terms of a combination of full-time and distance forms of education ..... 169

IRINA SICHKO Environmental education and education as elements of the sustainable development strategy ..... 173

MARIANA SOKOL Historical and philosophical aspect of pedagogical appearance of the term «concept» ..... 178

OLGA SOROKA Art-therapeutical rehabilitation program for children who have found themselves in life trials ..... 184

TATIANA STEPANOVA, ALLA TIUTENKO
Teaching mathematics in children groups of different ages using techniques H. Kyuizenera and Z. Dienes ..... 189


## Chapter 4
## EDUCATIONAL TECHNOLOGY


YEVHEN IVANOV The influence of the communicative and informative technologies on the democratization process of the management of educational institutions ..... 193

YELYZAVETA ISAKOVA
Peculiarities of the usage of project technology in the process of teaching foreign languages to the students of technical higher educational establishments ..... 198

EKATERINA OLEYNIK The use of interactive technologies in the educational process of future social workers ..... 203

## Chapter 5
## MILITARY AND PATRIOTIC EDUCATION


MYHAILO BAKHTIN Organization of military-patriotic education ..... 208

VALERII BUDAK Military-patriotic education as a component of national patriotic education of the youth ..... 212

STANISLAV KUCHYRYNA, VASIL MALYUTA
Military-patriotic education of pupils and students – challenges and strategies ..... 216

VITALIY LELEKA, PAVLO FEDOTOVSKIY, EDUARD VINOGRADENKO
The need for unerring fashion establishment in the kadoma area of the modern administrative centre of military-applied kinds of sports ..... 221

OKSANA OLEKSYUK, INNA TKACHENKO
Patriotic education of children by means of training ..... 225

OLEKSANDR SAMOKHIN, MIKHAILO LOZOVSKI
Modern problems of military-patriotic education students of the military departments ..... 233

LILIA STAHIV, SUZANNA VOLOSHYN, IRYNA OLIYNYK
The patriotic education of the pupils of the primary school in the context of the educational event «In the world of tale» (to the centenary from the birth V. O. Sukhomlynskoho) ..... 238

MYKOLA TOVSTOPYAT, IGOR BUHAYEVSKYY
Value military-patriotic games in the system of training pupils and students ..... 244

URIY TURTAEV, VITALIY GLUSHENKO
History of becoming the armed forces of Ukraine in the context military patriotic education ..... 248


## Chapter 6
## HISTORYCAL STUDIES


SERGEI VASILENKO Pedagogical skills lecturer in military training as a basic component of identity formation future defender of his homeland ..... 254

BELLA HOLYK The main problems of training a competent teacher of fashion design at a high school ..... 259

NATALIYA KONONENKO
Methodology of forming of the systemic of professional and pedagogical knowledge of future preschool teachers in the training process ..... 265

IRINA MAKARENKO Teacher management activities in the integrated system of pedagogical management ..... 269

TETIANA OKUNEVYCH
Culture speech as the basis professional development of the future teachers-philologists' ..... 274

OKSANA OLEKSYUK Methodological bases of formation of successful student's personality professional qualities ..... 280

IRYNA PARFENTYEVA, HANNA KRAPIVINA
The historical origins of the aesthetic process of training future teachers of music at the higher school ..... 284

TETIANA TYKHONOVA, GHANNA POGHROMSJKA
Didactic constructing of discipline «IKT at the professional activity» for the future teachers of mathematics on the basis of competence approach ..... 288

TATIANA FILIMONOVA
Pedagogical aspects of training future educators of preschool educational institutions for teaching activities ..... 297

VALENTINA FRYTSIUK
Heuristic solution situations in preparing future teachers for professional self-development ..... 302

YANG CHUNG
Art-compepetency directing the preparation of future music teachers to practice ..... 307

LARYSA YAROSHEVSKA
The current situation of choral dyryhensko training with prospective music art teacher in according to Odessa's choral school tradition ..... 311

## Chapter 7
## CURRENT PROBLEMS OF MUSIC ART

LARYSA VASYLIEVA
Concentric approach to teaching music theory courses (for example ear training) ..... 316

ANGELIKA KOROL
Jazz as a form of music art ..... 321

NATALIA REVENKO
The use of piano pieces by Ukrainian composers folk direction in the classroom for «instrumental performance» ..... 326

HU MANLEY
Structural features of training students to management faculty of arts vocal ensemble ..... 330

SHEN JING GE
Features of teenagers singers in musical activities ..... 334

## Chapter 8
## NATIONAL AND INTERNATIONAL EXPERIENCE

LARYSA KORZH-USENKO
Sources for research in history of higher education in Ukraine at the beginning of 20th century ..... 338

SVITLANA VASILIEVA
Criteria for periods of development of preschool educational establishments of various types in Ukraine ..... 344

MARYNA IKONNIKOVA
Technological component of philologists' professional training at American universities ..... 352

MARIA KUDLA
Creation and development of the management system of primary schools in Ukrainian lands in the second half of the XIX – early XX century ..... 357

LADA LICHMAN
Principles of relevance of foreign language training at higher education institutions of Ukraine to content volume of competences: historical context ..... 362

ANZHELIKA POPOVICH
Educational and methodological support of Ukrainian language stylistics (20–40th years of the XX-th century) ..... 367

OLENA POKHILKO
Pedagogical activity and artistic heritage of Iu. Stupak: review of the resources on the problem ..... 371

SNEGHANA ROSHCHINA
Current management problems quality, due to a significant transformation in universities Ukraine for example admiral Makarov national university of shipbuilding ..... 375

YULIYA SAMOILOVA
Networking of secondary schools of the United States in the context of the education system reform: the normative dimension ..... 380

SVITLANA CAYAPINA
Thematic orientation of the scientific investigations on theory of upbringing of preschool children (the 1960s – the beginning of the 21st century) ..... 384

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS ..... 391

# Розділ 1

# ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.016:57

***МАРІЯ БІЛЯНСЬКА (СКИБА)***
м. Київ
mary_skiba@ukr.net

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

*У статті розкрито сутність поняття інтерактивні методи, їх значення у процесі вивчення матеріалу екологічного змісту на уроках біології. Застосування інтерактивних методів сприяє формуванню комунікативних умінь, уміння чітко і послідовно висловлювати свою думку, аналізувати, формулювати висновки, працювати в команді та із кількох варіантів рішень обирати раціональне. Наведено приклади застосування таких методів як дискусія, «акваріум», «карусель», «навчаючи-вчуся», «ажурна пилка», «метод Прес», «case-метод» у процесі вивчення матеріалу екологічного спрямування на уроках біології.*

*Ключові слова: інтерактивні методи, уроки біології, екологічний зміст, формування умінь, робота в групах.*

В умовах розвитку сучасної системи освіти навчальний процес у загальноосвітніх навчальних закладах має бути спрямований на вироблення в учнів умінь самостійно здобувати знання, творчо застосовувати їх у нетипових ситуаціях, активно взаємодіяти у процесі навчання та приймати рішення. Важливою є не стільки сума знань, яку одержать учні, а вміння скористатися ними у повсякденному житті, застосувати їх для розв'язання тих ситуацій, з якими кожен з нас стикається у побуті, оточуючому середовищі. Цьому сприяє використання в освітньому процесі інтерактивних методів. Їх значення полягає у формуванні комунікативних умінь, уміння чітко і послідовно висловлювати свою думку, аналізувати, формулювати висновки.

Теоретичні обґрунтування інтерактивних методів представлені у працях М. В. Гулакової і Г. І. Харченко, Н. Н. Двуличанської, С. С. Кашлєва, Н. А. Коломієць, І. В. Куришевої, О. І. Пометун, Г. П. П'ятакової і Н. М. Заячківської та ін.

Особливості використання інтерактивних методів у ЗНЗ досліджували Н. А. Коломієць, І. В. Куришева, О. І. Пометун і Л. В. Пироженко та ін., зокрема, на уроках біології – В. І. Шулдик, хімії – А. К. Грабовий. Розглянемо наукові підходи до тлумачення поняття «інтерактивні методи».

Інтерактивне навчання розглядається науковцями як діалогове спілкування на основі взаєморозуміння, взаємодії у процесі навчання [1]. Педагогами виокремлені завдання, які допомагає вирішувати інтерактивне навчання – сформувати комунікативні уміння і навички, мотивацію до навчання, розвивати пізнавальну активність, уміння командної роботи [8, 157–158].

Інтерактивні методи ґрунтуються на активній взаємодії учнів і сприяють формуванню знань завдяки діяльності кожного учасника навчального процесу [3; 4]. Н. Двуличанська [2], І. Куришева [5], О. Пометун і Л. Пироженко [7] тлумачать їх як способи організації активної, продуктивної взаємодії учнів між

собою та з педагогом. У процесі використання таких методів переважає активність учнів, за допомогою різних джерел інформації у процесі ігор, дискусій, проектної діяльності, аналізу конкретних ситуацій відбувається засвоєння нових знань, досвіду, а також створюються можливості для самореалізації кожної особистості [5, 12].

Однак, незважаючи на достатню обґрунтованість теоретичних питань, у науково-методичній літературі бракує прикладів застосування інтерактивних методів навчання на уроках біології, зокрема у процесі вивчення матеріалу екологічного змісту.

Для застосування у загальноосвітніх навчальних закладах педагоги та методисти рекомендують роботу в малих групах, дискусію, дебати, «акваріум», «мозковий штурм», «навчаючи-вчуся», «ажурну пилку», «case-метод», «дерево рішень», «метод Прес», «обери позицію» та ін. Наведемо приклади застосування інтерактивних методів у процесі вивчення матеріалу екологічного спрямування на уроках біології.

З метою обговорення екологічних проблем на уроках біології застосовуємо ***дискусію.*** Дискусія дає змогу викласти дві різні точки зору, що стосуються однієї і тієї ж проблеми, обрати і обґрунтувати свою позицію. Висловлення власної позиції учнем, наведення правильних і переконливих доказів має велике значення у самоствердженні. Так, для дискусії можна запропонувати тему: «Новітні технології переробки рослинної олії та зерна для виготовлення пального – за і проти» (до теми «Біологія як основа біотехнології і медицини», 9 кл. [6]). У процесі дискусії діти наводять аргументи про можливість переробки використаної у закладах швидкого харчування олії; цінність зернових культур як кормів для худоби, оскільки зростає попит на молочну і м'ясну продукцію, попри те, що у світі недостатня кількість продуктів; можливість застосування ріпакової олії, соєвої; захист біопалива від мікробного псування; дизельне пальне з нафти дешевше, ніж біодизель; залежність виробництва біопалива від природних умов, врожайності ріпаку; собівартість біодизелю нижча, ніж нафтового; безпечність для автомобіля; безпечність для довкілля. Крім того, темами для дискусій на уроках біології можуть бути – «Доцільність масового відстрілу вовків у лісових господарствах» (до теми уроку «Поняття про популяцію», 9 кл.), «Біологічні дослідження – моральні та соціальні аспекти» (до теми «Біологія як основа біотехнології та медицини», 9 кл. [6]).

Вчити учнів дискутувати можна вже у 6 кл. Наприклад, до теми уроку «Значення рослин для існування життя на планеті Земля. Значення рослин для людини» можна запропонувати дискусію «Значення рослин у природі і для людини – позитивне і негативне». У ході дискусії вчитель задає учням додаткові запитання:

– Чи правильним є твердження про позитивне і негативне значення рослин у природі? А для людини?

– Яке значення рослин у природі?

– У чому полягає позитивне значення рослин для людини? А негативне?

***Метод «Карусель»*** найчастіше застосовують для активного залучення школярів до обговорення дискусійних питань [7]. У процесі вивчення матеріалу екологічного спрямування цей метод доцільно використовувати для обговорення екологічної проблематики, що має протилежні точки зору, для пошуку інформації, з метою перевірки обсягу й глибини засвоєних знань; для розвитку вмінь аргументувати власну позицію. У методичній літературі описано декілька варіантів цього методу. На основі розроблених сценаріїв пропонуємо декілька з них. Так, один із сценаріїв передбачає поділ учнів класу на дві групи в залежності від обраної позиції. Для обговорення ми запропонували тему «Значення грибів для людини і природи – корисне чи шкідливе» (до уроку з теми «Значення грибів у природі та житті людини», 6 кл. [6]).

Групи утворюють 2 кола – зовнішнє і внутрішнє – учасники внутрішнього кола є прихильниками однієї точки зору, а зовнішнього – протилежної. На початку школярі попарно обмінюються точками зору, наводять аргументи, факти, статистичні дані, фіксуючи все на спеціальних аркушах паперу. За сигналом учителя кола починають рухатися і створюються нові пари, які продовжують обмінюватися думками, підбираючи нові аргументи.

Рух по колу здійснюється декілька разів, тим самим школярі набувають досвіду у спілкуванні та накопичують нові знання. До кінця кола діти, як правило, уже відточують свою систему аргументів, а також здобувають досвід спілкування з різними партнерами.

Другий варіант сценарію можна використати для закріплення або перевірки вивченого матеріалу. Для другого сценарію застосування методу «Каруселі» ми обрали тему уроку «Екологічні групи птахів», 7 кл. [6]. Учні, що знаходяться у зовнішньому колі, мають листки із запитаннями (які можуть підготувати самі або учитель). Переміщуючись по колу, школярі збирають максимум інформації від тих, хто перебуває у внутрішньому колі. Як приклад, можна використати такі запитання:

– За якими ознаками виокремлюють екологічні групи птахів?

– Назвіть птахів лісу. Які особливості їх будови та поведінки?

– Пристосування водоплаваючих птахів до середовища існування.

– Назвіть птахів боліт та луків. Які особливості їх будови? та ін.

Після збору інформації можна вибірково заслухати відповіді на запитання, визначивши, які були найскладнішими, найцікавішими тощо.

За третім сценарієм діти готують на невеликих картках запитання, що стосуються теми, окремих її понять, на звороті записують своє прізвище. Ставлячи один одному запитання, у разі правильної відповіді учень одержує картку від автора запитання. Наприкінці підраховують кількість зароблених карток і визначається переможець. Для цього варіанту методу «каруселі» можна використати будь-яку тему.

До теми «Екологічні групи рослин (за відношенням до світла, води, температури)» (6 кл.) можна використати такі запитання:

– Які екологічні чинники впливають на рослини?

– Що таке екологічні групи рослин?

– Як світло впливає на рослини?

– На які групи поділяють рослини по відношенню до світла?

– Наведіть приклади світлолюбивих рослин, тіневитривалих.

– Як вода впливає на рослини?

– На які екологічні групи поділяють рослини по відношенню до впливу води?

– Як пристосовані рослини до життя у надмірно зволоженій місцевості?

– Назвіть пристосування рослин до зростання у посушливій місцевості.

– Як температура впливає на рослини? та ін.

***«Акваріум»*** – метод, спрямований на розвиток навичок спілкування в малих групах, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку [7]. Учні об'єднуються в групи. Група, що розміщується в центрі класу – «акваріумі», одержує завдання, зачитує його, обговорює в групі, дискутуючи між собою, приймає спільне рішення (час 3–5 хв.). Решта учнів слухають, не втручаючись в обговорення. Після закінчення обговорення решта учнів дають відповідь на запитання:

– Чи погоджуєтесь ви з думкою групи?

– Чи було достатньо аргументів?

– Який з аргументів найбільш переконливий?

Далі місце в центрі займає інша група і обговорює іншу проблему. Усі групи по черзі мають побувати в «Акваріумі», діяльність кожної з них мусить бути обговорена аудиторією. Метод сприяє формуванню критичного мислення та поваги до думок товаришів.

До теми уроку «Стабільність екосистем та причини їх порушення» (9 кл.) для застосування методу «акваріум» нами запропоновані такі завдання для групової роботи.

*Завдання для групи 1:* екосистеми поля і саду нездатні до саморегуляції, їх функціонування здійснюється винятково завдяки діяльності людини. Доведіть або спростуйте твердження.

*Завдання для групи 2:* після пожежі, як правило, з'являються види, що характеризуються інтенсивним розмноженням, швидким розвитком, значною витривалістю до змін екологічних факторів. Поступово темпи приросту біомаси уповільнюються. Доведіть або спростуйте твердження.

*Завдання для групи 3:* в агроценозах не відбувається колообігу речовин, бо більша частина продукції вилучається у вигляді врожаю. Доведіть або спростуйте твердження.

*Завдання для групи 4:* у штучних екосистемах добре розгалужені трофічні сітки. Для них характерне бідне видове різноманіття, висока продуктивність одного чи кількох видів у своєму складі. Доведіть або спростуйте твердження.

*Завдання для групи 5:* природні екосистеми потребують постійного надходження поживних речовин за рахунок внесення добрив і поливу. Для них характерна слабка стійкість (здатність витримувати коливання інтенсивності факторів довкілля без різких змін структури і функцій).

***«Ажурна пилка»*** – технологія, що використовується для створення на уроці ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння інформації за короткий проміжок часу [7]:

1. Учнів об'єднують у групи по 5–6 осіб. Кожен учень у групі одержує кольорову сигнальну картку та входить до складу «домашньої» й «експертної» груп. За 15–20 хв. роботи з підручником та додатковим матеріалом, підготовленим учителем заздалегідь, учні групи мають оволодіти матеріалом настільки, щоб ознайомити з інформацією інших.

2. Спочатку матеріал опрацьовують у домашніх групах, після опрацювання учні об'єднуються в «експертні» групи за кольором карток, де вони стануть експертами з окремої опрацьованої ними інформації. У кожній експертній (кольоровій) групі має бути представник із кожної «домашньої» групи. У кожній домашній групі всі її учасники повинні мати картки різних кольорів, а у кожній експертній – однакові.

3. Кожна експертна група повинна вислухати всіх представників з різних домашніх груп і проаналізувати весь матеріал за визначений час.

4. Після опрацювання в експертних групах школярі повертаються до своїх початкових (домашніх) груп, щоб поділитися одержаною інформацією у повному обсязі. Таким чином проводиться узагальнення, систематизація і корекція знань.

Нами наведено приклад застосування технології до теми «Екологічні групи і життєві форми рослин» (6 кл.):

*Завдання для 1 групи:*

Екологічні групи рослин за відношенням до води.

Пристосування рослин до існування у надмірно та недостатньо зволожених умовах.

*Завдання для 2 групи:*

Екологічні групи рослин за відношенням до світла.

Пристосування рослин до різних умов освітлення.

*Завдання для 3 групи:*

Екологічні групи рослин за відношенням до температури.

Пристосування рослин до різних температурних умов.

*Завдання для 4 групи:*

Характеристика деревних рослин.

Приклади видових назв деревних рослин.

*Завдання для 5 групи:*

Характеристика напівдеревних рослин.

Приклади видових назв напівдеревних рослин.

*Завдання для 6 групи:*

Характеристика трав'янистих рослин.

Приклади видових назв трав'янистих рослин.

Технологію «Ажурна пилка» можна застосувати також під час вивчення теми «Рослинні угруповання» (6 кл.).

***Метод «Прес»*** використовується у випадках, коли виникають суперечливі думки з певної проблеми і потрібно зайняти та аргументувати чітко визначену позицію із проблеми, що обговорюється [7]. У процесі вивчення теми «Гриби» для застосування методу «Прес» можна використати таке твердження: «Абсолютно безпечних грибів не буває». Учням слід запропонувати обґрунтувати свою позицію такою схемою:

а) позиція: я вважаю, що... (висловіть свою позицію щодо безпечності грибів, у тому числі їстівних, поясніть, в чому полягає ваша точка зору);
б) обґрунтування: ...тому, що... (на чому ґрунтуються докази на підтримку вашої позиції);
в) приклад: ...наприклад... (наведіть факти, які демонструють ваші докази, що підсилять вашу позицію);
г) висновки: отже (тому), я вважаю... (узагальніть свою думку, зробіть висновок, тобто переконайте інших прийняти вашу позицію, приєднатись до думки).

***«Навчаючи – вчуся» –*** використовується у процесі вивчення блоку інформації або узагальнення та повторення вивченого [7]. Метод дає можливість учням брати участь у передачі своїх знань однокласникам, побачити сукупність понять і фактів, що їх необхідно вивчити на уроці, а також підвищує інтерес до навчання. Цю технологію можна застосовувати для вивчення будь-якої теми. Наведемо приклад для вивчення теми «Організми і середовище існування» (7 кл.), зокрема біотичних чинників. Кожен учень отримує картку з інформацією про типи біотичних зв'язків та їх приклади на зразок:

*Картка 1:* Симбіоз – співжиття двох або більше видів організмів. Воно може бути корисним як для одного виду, так і для обох, шкідливим для одного з них. Форми – мутуалізм, коменсалізм, паразитизм.

*Картка 2:* Паразитизм – форма взаємного співіснування, коли один із видів отримує користь і пригнічує існування іншого, завдаючи йому шкоди. Приклад – гриб-трутовик і дерево, паразити людини та інших ссавців.

*Картка 3:* Коменсалізм – форма взаємовідносин двох видів, при якій один із двох видів отримує користь, не завдаючи шкоди іншому. Прикладами є квартиранство (горобці мостять гнізда під гніздами лелек), нахлібництво (жуки живуть у мурашниках і харчуються їжею мурашок).

*Картка 4:* Мутуалізм – тип співіснування різних видів, від якого вони отримують взаємну користь і не можуть існувати самостійно. Прикладом є лишайники (гриби і водорості), (береза і підберезовик, бульбочкові бактерії і бобові рослини.

*Картка 5:* Конкуренція – форма взаємовідносин, коли представники одного або кількох видів змагаються за територію, їжу (птахи захищають місце своїх гніздувань, турнірні бої оленів).

*Картка 6:* Хижацтво – форма взаємовідносин між організмами, коли організми одного виду харчуються організмами іншого виду. Приклади – вовк і заєць, яструб і голуб, лев і олень. Формою є також канібалізм (самка павука після спарювання поїдає самця).

*Картка 7:* Нейтралізм – обидва види існують незалежно один від одного і не впливають один на одного. Приклад – білка та їжак у лісі.

*Картка 8:* Аменсалізм – один вид – аменсал – відчуває від іншого пригнічення росту і розмноження Наприклад, культурні рослини і бур'яни, дія фітонцидів та ін.

*Картка 9:* Співдружність (протокооперація) – обидва види утворюють угруповання, яке приносить їм користь, але вони можуть жити окремо. Прикладом є краби і актинії: краби як транспортний засіб для актиній, актинії використовують часточки їжі краба і захищають його від ворогів та ін.

Терміни можна не застосовувати, обмежившись поясненням і прикладами біотичних зв'язків. Ознайомившись з інформацією, учні ходять по класу і знайомлять з нею інших, при цьому одночасно можна спілкуватися лише з одним із однокласників. Протягом відведеного часу необхідно одержати якомога більше інформації. Наступним етапом є відтворення одержаних знань.

Також метод «Навчаючи – вчуся» можна застосувати для вивчення природоохоронних територій до теми «Організми і середовище існування».

***Кейс-метод***, або метод аналізу конкретних ситуацій, застосовують з метою групового аналізу ситуацій та спільного вибору рішення, оцінки запропонованих шляхів її вирішення і вибору найкращого варіанту у контексті поставленої проблеми. Як правило, у школі доцільніше застосовувати міні-кейси. Наведемо приклади таких міні-кейсів: «Поблизу річки вчені виявили популяцію ірисів болотних. Діти дуже часто зривають квіти під час цвітіння. Яких заходів слід ужити для збереження популяції?» (до теми «Надорганізмові біологічні системи», 9 кл.»); «Відстрілявши вовків у лісництві, єгері намагалися збільшити популяцію косуль. Проте через 2 роки популяція косуль не збільшилася, а навпаки, зменшилася. Поясніть причини» (до теми уроку «Популяції живих організмів та їх основні характеристики», 9 кл.); «Влітку у водоймах спостерігається цвітіння води. З чим це пов'язано та яких заходів слід уживати?» (до уроку з теми «Водорості», 6 кл.).

Отже, застосування інтерактивних методів у процесі вивчення матеріалу екологічного

змісту на уроках біології сприяє формуванню комунікативних умінь і навичок, мотивації до навчання, розвитку пізнавальної активності, вмінню працювати в команді, приймати колективні обґрунтовані рішення командної роботи. Для застосування у загальноосвітніх навчальних закладах доцільними є «акваріум», «навчаючи-вчуся», «ажурна пилка», «case-метод», «метод Прес», дискусія та ін. На перспективу потребує дослідження та експериментальної перевірки ефективність застосування інтерактивних методів для екологічного виховання школярів.

### Список використаних джерел

1. Гулакова М. В. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация [Электронный ресурс] / М. В. Гулакова, Г. И. Харченко // Концепт. — 2013. — № 11 (ноябрь). — Режим доступа: http://e-koncept.ru/2013/13219.htm.
2. Двуличанская Н. Н Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс] / Н. Н. Двуличанская // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н. Э. Баумана — 2001. — Выпуск № 04. — Режим доступа: / 2011http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-kak-sredstvo-formirovaniya-klyuchevyh-kompetentsiy.
3. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. — Мн. : Белорусский верасень, 2005. — 176 с.
4. Коломієць Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Н. А. Коломієць. — К., 2009. — 19 с.
5. Курышева И. В. Интерактивные методы обучения как фактор самореализации старшеклассников в учебной деятельности при изучении естественнонаучных дисциплин: автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. В. Курышева. — Нижний Новгород, 2010 — 20 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Природознавство; Біологія. 5–9 класи. — К.:Видавничий дім «Освіта», 2013. — 64 с.
7. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. — К., 2002. — 135 с.
8. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие / [Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова и др.]; отв. ред. Н. Э. Касаткина. — Кемерово: ГОУ «КРИРПО», 2011. — 237 с.

***MARIYA BILIANSKA (SKIBA)***
Kyiv

## THE APPLIANCE OF INTERACTIVE METHODS AT THE BIOLOGY LESSONS

*The article emphasizes the term «interactive methods», their value to the process of studying ecology material at the biology lessons. The appliance of interactive methods encourages the formation of communicative skills, helps to voice one's opinion consecutively and clearly, to analyze and form the conclusions, to work in a team and to choose efficient solutions. This article also gives the examples of the appliance of such methods as: debates, «aquarium», «carousel», «studying by studying», «open-work saw», «press method», and «case method».*

*Key words: interactive methods, the biology lessons, environmental contents, formation of skills, group work.*

***МАРИЯ БИЛЯНСКАЯ (СКИБА)***
г. Киев

## ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

*В статье раскрыта сущность понятия интерактивные методы, их значение в процессе изучения материала экологического содержания на уроках биологии. Применение интерактивных методов способствует формированию коммуникативных умений, умения четко и последовательно выражать свое мнение, анализировать, формулировать выводы, работать в команде и с нескольких вариантов решений выбрать рациональное. Приведены примеры применения таких методов как дискуссия, «аквариум», «карусель», «обучая-учусь», «ажурная пила», «метод Пресс», «case-метод» в процессе изучения материала экологической направленности на уроках биологии.*

*Ключевые слова: интерактивные методы, уроки биологии, экологическое содержание, формирование умений, работа в группах.*

Стаття надійшла до редколегії 24.11.2016

УДК 372.461:81'233

***НАТАЛЯ БОРОДІНА***
м. Миколаїв
bgdg374@gmail.com

# ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЗАСОБАМИ МОРФОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*Вивчення морфології є основою формування мовної особистості учнів на уроках української мови, оскільки усвідомлення й засвоєння морфологічних норм забезпечує формування мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок, розвиток духовних, естетичних та інтелектуальних якостей учнів. Виходячи з того, що мовна особистість – це особистість, що виявляє високий рівень культури спілкування, автор визначає методичні умови технологізації розвитку мовної особистості учнів основної школи засобами морфологічного матеріалу. Зокрема, особлива роль у статті відводиться комунікативно-діяльнісному, особистісно орієнтованому, проблемному та текстовому підходам, дослідницькій діяльності на уроках морфології української мови, серед основних засобів стимулювання якої виділено формулювання проблемних питань, розв'язання проблемних ситуацій, лінгвістичний експеримент, застосування лінгвістичних ігор з елементами дослідження тощо.*

*Ключові слова: технологізація, мовна особистість, морфологія, проблемне навчання, морфологічні вміння та навички, морфологічні вправи, дослідницька діяльність, лінгвістичний експеримент, лінгвістична гра.*

Концепції мовної освіти в Україні, чинні Державний стандарт та програми шкільної мовної освіти орієнтують сучасного вчителя-словесника на пріоритетність формування національно свідомої та духовно багатої мовної особистості учня. Цей процес триває протягом засвоєння всього курсу української мови, однак першорядну роль у розвиткові комунікативних умінь і навичок як таких, що є основою володіння кожним із чотирьох видів мовленнєвої діяльності, відіграє граматика, зокрема морфологія.

Загальновизнано, що вивчення морфології сприяє формуванню мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь і навичок учнів, знайомить школярів із морфологічними нормами сучасної української літературної мови, вчить їх правильно утворювати та вживати слова різних частин мови та їх форми, активізує навички словотворення. Крім того, засвоєння морфологічних понять та явищ розвиває духовні, естетичні та інтелектуальні якості учнів.

Методичні особливості навчання учнів частин мови неодноразово привертали увагу лінгводидактів та вчителів-словесників. Зокрема, теоретичні засади навчання морфології розроблені в роботах О. Біляєва, Н. Грипас, В. Мельничайка, М. Плющ та ін.; особливості проблемного навчання морфології порушував М. Шкільник; нестандартні підходи до вивчення морфології в школах нового типу розробляють сьогодні О. Горошкіна, В. Горяний, С. Караман, М. Пентилюк та ін.

Проблема формування мовної особистості учня в лінгводидактиці теж не нова й порушувалася в дослідженнях О. Біляєва, М. Вашуленка, О. Горошкіної, С. Карамана, М. Пентилюк, В. Сухомлинського та ін. вчених. Однак наразі вона потребує сучасної інтерпретації у зв'язку з необхідністю запровадження технологізованого підходу до навчання мови в школі, що, у свою чергу, вимагає переосмислення методів, прийомів, засобів і підходів до вивчення морфологічних явищ у проекції формування мовної особистості школярів.

*Метою* цієї розвідки є визначити методичні особливості технологізації процесу навчання морфології української мови та розкрити її роль у формуванні мовної особистості учнів, змоделювати основні складові технології комунікативно орієнтованого вивчення морфології в школі.

У науковій літературі зустрічаємо різні підходи до визначення поняття «мовна особистість»: за О. Селівановою, «мовна особистість – іменна ознака особистості як носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у процесах продукування, сприйняття,

розуміння й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також при комунікативній взаємодії» [7, 445]; за Ю. Карауловим, «мовна особистість – це та наскрізна ідея, котра, як показує досвід її аналізу й опису, пронизує всі аспекти вивчення мови й одночасно ламає межі між дисциплінами, що вивчають людину, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою» [5, 58]. У своєму дослідженні виходимо з поглядів М. Пентилюк і погоджуємося з дослідницею, що мовна особистість – це «людина, що володіє виражальними багатствами мови, продукує її в різних життєвих ситуаціях і шанує її, дбає про її збереження й розвиток, відтак учень упродовж навчання в школі повинен стати такою особистістю» [5, 59]. Відповідно без глибокого знання морфологічних понять і явищ та сформованих на їх основі морфологічних умінь неможливим буде сформувати високорозвинену мовну особистість учня.

Погоджуємося також із думкою М. Пентилюк про те, що технологія навчання української мови визначає мікроструктуру уроку, моделює процес навчання [5, 121]. Ураховуючи це, технологізація вивчення морфології в школі дає можливість організувати навчання комплексно, системно й передбачає визначення результату та цілей навчання, ретельний добір і структурування змісту морфологічного матеріалу, визначення його змісту та місця в шкільному курсі української мови; з'ясування можливостей реалізації міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків морфологічних тем; визначення оптимальних, найбільш ефективних підходів, форм, методів, прийомів і засобів їх засвоєння, здійснення прогнозування можливих труднощів учнів у засвоєнні морфологічних понять та визначення шляхів їх подолання.

Основними завданнями навчання морфології української мови є «забезпечити засвоєння учнями знань про істотні ознаки частин мови і вироблення вмінь і навичок їх розпізнавати, визначати морфологічні ознаки форми слова, правильно і стилістично доцільно вживати слова різних частин мови, будувати з них тексти різних стилів і типів мовлення» [6, 75].

Ефективна реалізація окреслених завдань базується на застосуванні сучасних підходів до мовної освіти. Зокрема, особливу роль відводимо комунікативно-діяльнісному, особистісно орієнтованому, проблемному та текстовому підходам.

Комунікативно-діяльнісний підхід забезпечує формування та розвиток умінь учнів уживати різні частини мови в кожному з видів мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Причому, чинна шкільна програма чітко орієнтує вчителя-словесника на роль слів різних частин мови та умінь утворювати їх форми в побудові власних висловлювань, сприймання та відтворення готових текстів, здійснення редагування мовлення [8].

Особистісно орієнтований підхід є потужним засобом реалізації творчого та інтелектуального потенціалу кожного учня як суб'єкта навчального процесу з урахуванням його здібностей, особистісних запитів, інтересів та прагнень. Крім того, цей підхід є надзвичайно важливим на етапі корекції навчальних досягнень учнів, оскільки саме він створює можливості для виявлення труднощів учнів та їх подолання.

Основною проблемного підходу до навчання мови є створення проблемних ситуацій, що мають приховану суперечність. Згідно з М. Шкільником, способи створення проблемних ситуацій на уроках морфології можуть бути різними: під час проблемної розповіді вчителя, роботи з таблицею, виконання нестереотипних завдань, постановки проблемного питання, спостереження над мовою тощо.

Формування та розвиток комунікативних умінь і навичок учнів є неможливим без роботи над текстом, що обґрунтовує необхідність застосування текстоцентричного підходу до навчання морфологічних явищ. Текст є тією мовною одиницею, що ілюструє можливості морфологічних явищ у їх взаємодії, забезпечує розвиток умінь їх зіставляти, аналізувати, групувати та узагальнювати. За цього підходу вивчення морфології здійснюється на основі тексту, а значить у єдності змісту та форми. Це дозволяє здійснити перехід від формування певною мірою підготовчих мовних та мовленнєвих умінь і навичок учнів (саме до них відносимо такі морфологічні вміння як уміння знаходити слова різних

частин мови, визначати їх морфологічні ознаки тощо) до розвитку комунікативних умінь та навичок школярів, що становлять уміння вищого порядку і безпосередньо застосовуються учнями у процесі мовленнєвої діяльності.

Результат навчання морфології в школі – це цілий комплекс морфологічних умінь і навичок. Чинна шкільна програма визначає державні вимоги до рівня підготовки учнів з морфології, зокрема учні 6–7 класів повинні оволодіти такими морфологічними вміннями й навичками: розпізнавати частини мови; визначати постійні й непостійні ознаки частин мови; визначати синтаксичну роль слів; правильно утворювати частини мови відповідно до відомих способів словотвору; правильно утворювати форми слів різних частин мови відповідно до граматичних норм; правильно і стилістично доцільно використовувати в мовленні граматичні форми слів з урахуванням їх функціонального призначення; виконувати морфологічний розбір слова; правильно писати слова різних частин мови з вивченими орфограмами.

Морфологічні теми у шкільному курсі мови є одними із найбільш складних для учнів, оскільки більшість граматичних понять є абстрактними, не мають визначення в шкільних підручниках (наприклад, поняття рід, число, відмінок тощо). Тому технологізований підхід до вивчення частин мови в школі потребує методично продуманої роботи над попередженням та виправленням типових помилок учнів у роботі з морфологічним матеріалом. Зокрема, до основних труднощів учнів на уроках морфології української мови відносимо такі: сплутування граматичних понять (*частина мови* і *член речення*, *прикметник* та *прислівник* тощо); розмежування самостійних і службових частин мови, омонімічних частин мови та їх форм: *коло вікна – велике коло, побачив нагорі – на горі росте дерево, озеро глибше – пірнути глибше* і под.; визначення частиномовної приналежності слова у зв'язку з переходом однієї частини мови в іншу: *черговий учень – прийшов черговий, виконане завдання – виконане вчора завдання;* визначення частиномовної приналежності спільнокореневих слів, особливо частин мови з нетиповою для них семантикою: *блакить, зелень, чорнота; біг, рух, під'йом; одиниця, п'ятірка, двійка; зеленіти, червоніти, ширитися*; розрізнення зовні схожих форм у межах однієї частини мови: *дерево росте – посадити дерево, надіслати батькові – на батькові.*

До найбільш ефективних шляхів подолання зазначених труднощів відносимо вивчення морфології на синтаксичній основі, що тісно пов'язане з вивченням частин мови на основі тексту. На ролі цього принципу наголошували вітчизняні вчені Т. Окуневич, М. Пентилюк, М. Плющ та ін. Вивчення морфологічних явих на основі тексту полегшує засвоєння учнями ролі кожної із частин мови у здійсненні мовленнєвої діяльності, полегшує розрізнення омонімічних частин мови та їх форм, попереджає помилки учнів у визначенні морфологічних ознак слів іншомовного походження, допомагає їм більш точно визначити синтаксичну роль слова тощо.

На уроці української мови необхідно забезпечувати таку організацію діяльності школярів, яка дає можливість учням концентруватися не тільки на сприйнятті морфологічних одиниць, категорій і явищ, усвідомленні, розумінні їх, логічному аналізі й міркуваннях, але й буде поєднуватися з самопізнанням і рефлексією, усвідомленням цілей та мотивів власної пізнавальної діяльності. Вважаємо, що продуктивною навчальною діяльністю учнів, яка містить нові елементи (логічне й інтуїтивне передбачення, висування й перевірку гіпотез, вибір та оцінку варіантів тощо) та сприяє повноцінному розвитку мовної особистості на заняттях з морфології, є дослідницька діяльність. До основних засобів стимулювання дослідницької активності на уроці вивчення морфології української мови відносимо такі: формулювання проблемних питань, розв'язання проблемних ситуацій, застосування лінгвістичних ігор з елементами дослідження тощо. Так, наприклад, вивчаючи тему «Рід іменників», доречно пропонувати учням проблемні питання (Якого роду іменник *Дмитренко*? До одного роду належать іменники *Токіо, Чилі, Хокайдо*?), дослідницькі завдання (Дослідити, чи від усіх іменників чоловічого роду – назв людей за родом діяльності можна утворити іменники жіночого роду: *режисер, учитель, учень, поет,*

*директор, спортсмен, артист, психолог, гімнаст, мер*), лінгвістичні ігри дослідницького характеру, як-от: Які іменники в поданих рядках слів є «зайвими»? Обґрунтувати свій вибір: 1. Кухар. Бібліотекар. Шульга. Балерина. 2. Чернівці. Херсон. Суми. Черкаси. 3. Леді. Мадам. Маестро. Фрау. Запропоновані зразки завдань сприяють дослідницькій активності учнів, активізують їхнє мислення.

Разом із граматичними спостереженнями, граматичними задачами, проблемними завданнями тощо одним із найбільш дієвих та ефективних методів у процесі навчання морфології є лінгвістичний експеримент. Він є найвищим щаблем мовного аналізу й вимагає від учнів різнобічного та глибокого знання мови в усіх її деталях, у взаємодії всіх одиниць. Це передусім пов'язано з тим, що мовні категорії граматичного рівня можуть стати доступними для розуміння учнями тільки за умови, якщо аналітично виокремлювати їх із відповідних мовних одиниць, на матеріалі яких можна чітко визначити їх функції і взаємодію.

Під лінгвістичним експериментом розуміємо мисленнєвий прийом відтворення предмета пізнання, яким у процесі вивчення морфології української мови виступають морфологічні одиниці (частини мови), граматичні категорії (рід, число, відмінок, час, спосіб тощо), морфологічні норми. Цей прийом ґрунтується на таких логічних операціях, як зіставлення й порівняння, що лежать в основі перетворення (заміни) певної форми слова на іншу, одного слова на інше тощо. Наприклад, в основній школі під час вивчення дієслова та його особливих форм можна запропонувати учням таке завдання:

Від дієслів першої групи утворити активні дієприкметники теперішнього часу, другої групи – активні дієприкметники минулого часу, третьої – пасивні дієприкметники. Пояснити їх творення. Виділити суфікси. *1. Чарувати, тонути, колоти, завмирати. 2. Звикнути, задубіти, дозріти, осиротіти. 3. Виконувати, розв'язати, опрацювати, загартувати.*

Під час вивчення прислівника в основній школі доречним є виконання такого завдання:

Скласти пари речень так, щоб слова *глибше, сухіше, легше* виступали: а) прикметниками; б) прислівниками.

Запропоновані зразки лінгвістичного експерименту спонукають учнів до активної роботи, у процесі якої вони не одержують готову інформацію, а повинні самостійно або під керівництвом учителя знайти правильне розв'язання завдання.

Технологізований підхід до навчання морфології в школі є комплексним і вимагає від учителя-словесника вмінь моделювати навчальний процес, продумано визначаючи зміст і форму кожного з його етапів. На розвиток мовної особистості, людини з високою культурою спілкування, впливає багато факторів: від дидактичного матеріалу та способу його подання на уроці до власне особистості вчителя-словесника. На уроках вивчення частин мови у школі для повноцінного формування мовної особистості важливим є активне застосування дослідницьких та проблемних методів навчання, лінгвістичного експерименту, що розвивають творчу самостійність учнів, активізують їхню пізнавальну діяльність, сприяють усвідомленому засвоєнню морфологічних знань, формуванню міцних умінь на рівні творчого застосування теоретичного матеріалу.

Знання морфології – невід'ємна складова комунікативної діяльності учнів, процесу формування мовної особистості. Під час опрацювання морфології в школі важливу роль відіграє врахування сучасних підходів до навчання, оптимальний відбір методів, прийомів і засобів, серед яких перевагу слід надавати таким специфічним видам роботи, як морфологічний аналіз, граматична заміна, утворення морфологічних форм тощо. Урахування синтаксичних зв'язків слів та їх форм створює умови для проведення різноманітних вправ, спрямованих не тільки на закріплення теоретичних відомостей, а й на вдосконалення навичок зв'язного мовлення та підвищення рівня мовної культури учнів.

**Список використаних джерел**

1. Воркачев С . Г . Лингвокультурология, языковая личность, концепт : становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. — 2001. — № 1. — С. 64—72.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М . : Наука, 1987. — 262 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк. — К. : Ленвіт, 2009. — 400 с.

4. Пентилюк М . І . Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / М. І. Пентилюк. — К. : Ленвіт, 2011. — 256 с.
5. Пентилюк М., Окуневич Т. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навчальний посібник. — К. : Ленвіт, 2006. — 134 с.
6. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія / О. О.Селіванова. — Полтава : Довкілля-К, 2011. — 844 с.
7. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (5–9 класи) : Програма [Електронний ресурс] / Укладачі : Г. Т. Шелехова, М. І. Пентилюк, В. І. Новосьолова. — Режим доступу : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html.

***NATALIA BORODINA***
Mykolayiv

## TECHNOLOGISATION OF THE LINGUISTIC PERSONALITY'S DEVELOPMENT BY MEANS OF UKRAINIAN MORPHOLOGY

*The study of morphology is important in the system of work on the formation and development of the linguistic personality of pupils at lessons of the Ukrainian language as well as the awareness and uptake of morphological standards ensures the formation of language, speech and communication skills, development of spiritual, aesthetic and intellectual qualities of students. Based on the fact that the language person is a person who speaks freely and easily on different issues, shows a high level of speech culture, cares about the quality of the speech and its improvement, the author takes recommendations on the development of the language personality of pupils of the basic school facilities morphological educational material . In particular, a special role is given in the article of research activity of students, among the main means to promote the formulation which highlighted problematic issues, problem solving, linguistic experiment, the use of language games with study elements.*

*Key words: linguistic personality, technologisation, morphology, problem study, research activities, linguistic experiment, game technique.*

***НАТАЛЬЯ БОРОДИНА***
г. Николаев

## ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МОРФОЛОГИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

*Изучение морфологии способствует формированию и развитию языковой личности учащихся на уроках украинского языка, так как обеспечивает формирование языковых, речевых и коммуникативных умений и навыков, развитие духовных, эстетических и интеллектуальных качеств школьников. Исходя из того, что языковая личность – это человек, который проявляет высокий уровень культуры речи, автор подает методичсекие рекоммендации по развитию языковой личности учащихся основной школы средствами морфологического учебного материала. Особая роль в статье отводится исследовательской деятельности учащихся, среди основных средств стимулирования которой выделено формулирование проблемных вопросов, решение проблемных ситуаций, лингвистический эксперимент, использование лингвистических игр с элементами исследования.*

*Ключевые слова: технологизация, языковая личность, морфология, проблемное обучение, исследовательская деятельность, лингвистический эксперимент, учебная игра.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 371.3

***НАТАЛЯ БОРОДІНА, АНАСТАСІЯ ЧЕРЕПЕНЬКО***
м. Миколаїв
bgdg374@gmail.com, nastiy310596@mail.ru

# МІСЦЕ НАВЧАЛЬНОЇ ГРИ В СИСТЕМІ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК П'ЯТИКЛАСНИКІВ

*У статті визначено, що навчальна гра є одним із ефективних шляхів практичного засвоєння учнями ґрунтовних знань з орфографії; визначено місце та роль навчальних ігор у формуванні орфографічних умінь та навичок на різних етапах уроку української мови в 5 класі відповідно до вимог Державного стандарту та навчальної програми з української мови; охарактеризовано значення гри для засвоєння школярами орфографічних понять, формування в них орфографічних умінь та навичок; запропоновано види ігор, що є ефективними на різних етапах уроку орфографії української мови в 5 класі.*

*Ключові слова: навчальна гра, орфографічні поняття, орфографічні уміння та навички, орфографічні норми, репродуктивні ігри, частково-пошукові ігри, дослідницькі ігри.*

Навчання української мови в сучасній загальноосвітній школі згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті має бути спрямоване на те, щоб сформувати національно свідому, духовно багату мовну особистість, яка вільно володіє засобами мови в кожному з видів мовленнєвої діяльності відповідно до мовленнєвої ситуації. Державний стандарт повної загальної середньої освіти, нові навчальні програми з української мови теж орієнтують учителя-словесника на формування комунікативної компетентності учня на уроках української мови. У цьому процесі важливе значення набуває розвиток в учнів культури як усного, так і писемного мовлення, що відбувається, зокрема, в процесі засвоєння школярами норм сучасної української літературної мови та вмінь і навичок ними користуватися.

Водночас практика засвідчує, що істотним недоліком орфографічних знань, умінь і навичок учнів є їх безсистемність: численні правила написання слів сприймаються учнями як хаотичний набір розрізнених приписів. Тому не дивно, що не завжди досягається потрібний рівень практичних умінь і досить часто втрачається інтерес школярів до вивчення мовних правил. Одним із ефективних шляхів практичного засвоєння учнями ґрунтовних знань з орфографії, необхідних орфографічних умінь і навичок вважаємо вдосконалення технологій навчання, тому безперечно актуальним стає впровадження ігрових технологій навчання на уроках української мови.

Досліджувана проблема розглядалася науковцями в різних аспектах. Теорії і практиці навчання орфографії української мови приділили увагу науковці-методисти О. Біляєв, М. Дорошенко, Г. Передрій, І. Ющук, О. Караман, С. Яворська; проблеми формування орфографічних умінь в учнів порушували С. Дорошенко, М. Вашуленко, І. Хом'як, Н. Шкуратяна; використанню ігрової технології навчання присвятили свої праці О. Пометун, Л. Пироженко, В. Телячук, М. Гафітулін, Т. Сидорчук. Проте місце навчальних ігор на різних етапах засвоєння орфографічного правила, у формуванні орфографічних умінь та навичок на уроках української мови в 5 класі залишається дослідженим недостатньо, що й зумовлює актуальність порушеної проблеми. *Мета* дослідження – визначити значення та особливості використання навчальних ігор на різних етапах засвоєння орфографічного матеріалу учнями 5 класу.

Оволодіння орфографією в середніх класах, зокрема в 5 класі, має вагоме значення, оскільки саме в цей час відбувається становлення мовної особистості учня. Особливу роль на даному етапі відіграє вивчення орфографії з метою формування стійких орфографічних умінь та навичок учнів. На нашу думку, саме ігрові технології сприяють підви-

щенню пізнавальної активності, мотивації учнів 5 класу до вивчення матеріалу, поліпшують засвоєння знань, визначають рівень сформованості вмінь і навичок учнів. Ще В. О. Сухомлинський наголошував: «Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості» [3, 4].

Відзначимо, що попри неоднозначне трактування поняття «навчальна гра», загальним у всіх визначеннях є розуміння його як виду діяльності, основними мотивами якої є позитивні емоції, нові знання, уміння та навички, розвиток особистісних якостей тощо. У навчальній грі відтворюються діяльність та життя людини, наслідування яких призводить до пізнання дійсності та отримання гравцями особистісно цінного досвіду.

Засвоєння знань, формування умінь і навичок учнів 5 класу під час вивчення орфографії пов'язане з вивченням матеріалу в системі, з усвідомленням його частин як одного цілого і цілого як сукупності взаємопов'язаних мовних фактів, граматичних понять, правил, умов дій у процесі використання. Вивчення орфографії проводиться паралельно із засвоєнням інших розділів науки про мову і у зв'язку з ними. Саме тому орфографічний матеріал з фонетики, будови слова, морфології, словотвору розміщений в програмі послідовно. Формування в учнів орфографічних навичок на основі зв'язку з іншими розділами науки про мову зумовлює увагу до засвоєння учнями різних розділів української мови, які є базовими для оволодіння орфографією.

Вивчення орфографії буде ефективнішим за умови засвоєння учнями загальних понять курсу, а саме основних наукових правописних термінів. Учень перестає бути безпомічним, якщо в процесі розрізнення орфограм звертається до правил; якщо вміє правильно виділяти, бачити орфограми за їх розпізнавальними ознаками; якщо усвідомлює, що порушення цих правил призведе до орфографічної помилки, а вміння знаходити, пояснювати, виправляти орфографічні помилки сприятиме виробленню орфографічних навичок.

Серед теоретичних положень, які мають особливо важливе значення для впровадження раціональної методики навчання орфографії, є вчення про орфограму, відомості про принципи української орфографії, взаємозв'язок орфографії з іншими розділами науки про мову. Постійну закріпленість у програмі 5 класу має орфографічний напрям вивчення мови, який передбачає звернення до відомостей про правописне оформлення виучуваних мовних одиниць. Особливо значна увага правописному аспектові мови приділяється при вивченні словотвору й морфології, що відображає складність правописного оформлення одиниць цих рівнів мовної системи та важливість розвитку в дітей цього віку правописних навичок щодо їх відтворення на письмі.

Оволодіння орфографічними вміннями та навичками учнями середнього шкільного віку на початковому етапі навчання (в 5 класі) необхідно здійснювати за допомогою ігрових технологій, адже під час переходу від молодшого шкільного віку до середнього шкільного віку провідним засобом навчання повинна бути гра, у ході якої відпрацьовуються вивчені елементарні орфографічні алгоритми – це, за словами С. Т. Яворської, «своєрідний хід міркувань, логічні дії, послідовне виконання яких приведе до висновку (правила)» [7, 29]. Дослідниця А. Нісімчук теж наголошує на значенні використання ігрових елементів на уроках української мови, що великою мірою забезпечує його проведення відповідно до найсучасніших загальнопедагогічних, психологічних і дидактичних вимог, адже гра допомагає враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, а значить полегшує реалізацію виділеного в чинній шкільній програмі принципу особистісної орієнтації [5, 84–85].

Варто зазначити, що ефективне використання ігрових методів і прийомів є можливим та ефективним як під час проведення нестандартних уроків мови, так і як елемент традиційного уроку [6, 30–31]. Так, наприклад, розпочинаючи вивчення теми «Орфографія» в 5 класі, можна провести урок-подорож з метою зацікавлення учнів, формування міцних орфографічних умінь та навичок, комунікативних здібностей. Гра як елемент уроку

може використовуватися на будь-якому його етапі – від перевірки домашнього завдання до узагальнення, систематизації знань. Причому важливо усвідомлювати, що на кожному з етапів уроку гра має свої завдання.

Наведемо приклади ігор, які можна застосовувати на уроках орфографії для учнів 5-х класів на різних етапах уроку з метою формування орфографічних умінь та навичок. Основна мета ігрових завдань з орфографії – отримати, усвідомити та навчитися застосувати одержані знання в процесі мовленнєвої діяльності. Кінцевий результат – формування в учня як у мовної особистості міцних орфографічних умінь та навичок. В основу типології орфографічних ігор покладено рівні пізнавальної діяльності учнів на уроках вивчення орфографії.

На етапі актуалізації знань вважаємо доцільним використовувати ігри репродуктивного характеру, які спрямовані на повторення раніше вже відпрацьованого навчального матеріалу, установлення внутрішньопредметних зв'язків між окремими темами та розділами курсу.

**Наприклад, гра «Лінгвістичний двобій»** допомагає систематизувати набуті учнями в початковій школі знання з фонетики, графіки та орфографії.

*Правила гри:* учень сам обирає суперника зі словами: «Я викликаю на двобій…» і ставить йому одне з поданих запитань:

– У чому полягає відмінність між звуком і буквою?

– Скільки звуків в українській мові?

– Які букви позначають два звуки?

– Від чого залежить кількість складів у слові?

– Який склад називаємо закритим, а який відкритим?

– Які букви не позначають жодного звука?

На етапі засвоєння нового матеріалу варто застосовувати складніші ігри частково-пошукового характеру, в процесі яких учні частково залучаються до пошукової діяльності, розвивають уміння порівнювати, пояснювати явища, розкривати причиново-наслідкові й інші зв'язки, висловлювати власні припущення та доводити їхню правильність. До таких ігор відносимо **«Добери дубль»** – це орфографічна гра, що дає змогу зміцнити орфографічні навички роботи зі словом, а також сприяє вмінню швидко орієнтуватися в орфографічному матеріалі, наводити власні приклади до вивчених орфографічних правил.

*Правила гри:* учням необхідно до запропонованого вчителем випадку вимови голосних і приголосних дібрати власний.

*Завдання для гри:*

1) осінь (око, мило, ніс) – чітка, виразна вимова;

2) зима (мине, живе, дива) – звук [и], наближений до е;

3) весна (село, земля, перо) – звук [е], наближений до и;

4) казка (стежка, кладка, голуб) – дзвінкі не оглушуються;

5) розквіт (розпис, розхитати, розтривожити) – оглушення в -роз, -без.

Під час закріплення й повторення навчального матеріалу варто використовувати ігри дослідницького характеру, які формують навички самостійно та творчо розв'язати навчальні завдання, робити власні висновки.

Гра **«Ти — редактор»** сприяє піднесенню культури мовлення школярів, прищепленню їм навичок редагування, виробленню вміння глибоко осмислювати зміст тексту.

*Правила гри:* учні повинні відредагувати допущені автором помилки, дослідити та пояснити правильне написання відповідних орфограм у словах.

*Завдання для гри:*

Своєрідним жиночим обирегом в Україні завжди був віночок. І нині, як і в давнену з ранйого детинства кожна дівченка вчится виплітати з різного зілля віночьки. Віночьок служив не тільки окрасою голови дівчіни, він був «знахарем душі», бо в нйому є чаклунська сила, щьо і боль знімає, і волосся бирече (М. Крущук).

У системі сучасної школи ігрові технології посідають чільне місце. Репродуктивні, частково-пошукові та дослідницькі ігрові вправи на уроках орфографії формують орфографічні уміння та навички школярів, забезпечують здатність користуватися українською мовою як засобом усного й писемного спілкування, активізують в учнів мовленнєвий розвиток, створюють передумови для

побудови нових, сучасних підходів до навчання орфографії на уроках української мови в 5 класі. Перспективи подальшого дослідження полягають у визначенні методичних умов застосування ігор у процесі вивчення орфографії на уроках української мови в основній школі.

### Список використаних джерел

1. Антончук О. М. Ефективність методу вправ на уроках вивчення орфографії / О. М. Антончук // Актуальні проблеми сучасної філології. Мовознавчі студії. Зб. наук. пр. Рівненського державного гуманітарного університету . Вип. 11. — Рівне : РДГУ, 2003. — С. 147—150.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти школи [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/28030/.
3. Козак А. М. Використання гри на уроках іноземної мови // Українська мова та література. — 2011. — № 14. — С. 4—6.
4. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2013.
5. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. — К. : Просвіта, 2000. — 368 с.
6. Радченко Ю. Використання навчально-дидактичних ігор на уроках: Методичні рекомендації для вчителів української мови та літератури / Юлія Радченко // Школа. — 2013. — № 2. — С. 30—31.
7. Яворська С. Т. Робота з орфографії у процесі вивчення будови слова і словотвору / С. Т. Яворська. — Донецьк : Лебідь, 2000. — С. 198.
8. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі / І. М. Хом'як. — Рівне : Волинські обереги, 1998. — С. 228.

***NAYALIA BORODINA, ANASTASIIACHEREPENKO***
Mykolaiv

## THE PLACE OF THE PLAY TECHNIGUE IN THE FORMATION OF UKRAINIAN SPELLING SKILLS AND ABILITIES AT SCHOOL

*The authors identify the place and the role of school games in the formation of spelling skills at different stages of the Ukrainian language lessons in 5 class and correspond them with the requirements of the new State Standard for complete secondary education curriculum in the Ukrainian language on creating a culture of writing.The article reveals the significance of studying games in the formation of students' spelling skills and abilities; illustrates different types of school games that make the certain part of the lesson more efficient. In the paper the authors have used games that contribute to the formation of spelling skills and abilities at the Ukrainian lessons in 5 class.*

*Key words: culture of speech, learning game, spelling concepts, spelling skills, spelling rules.*

***НАТАЛЬЯ БОРОДИНА, АНАСТАСИЯ ЧЕРЕПЕНЬКО***
г. Николаев

## МЕСТО УЧЕБНОЙ ИГРЫ В СИСТЕМЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПЯТИКЛАСНИКОВ

*В статье исследовано место и роль учебных игр в формировании орфографических умений и навыков на разных этапах урока украинского языка в 5 классе в соответствии с требованиями нового Государственного стандарта, учебной программы по украинскому языку; охарактеризовано значение игр для формирования орфографических умений и навыков школьников; приведены примеры учебных орфографических игр, которые повышают эффективность отдельных этапов урока орфографии украинского языка в школе; оптимизируют работу по формированию орфографических умений и навыков в 5 классе.*

*Ключевые слова: культура речи, учебная игра, орфографические понятия, орфографические умения и навыки, орфографические нормы.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 371.3+821.161.2

***ОКСАНА ГІНКЕВИЧ***
м. Миколаїв
gin_nka@mail.ru

# ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИКО-СИНТЕТИЧНИХ УМІНЬ П'ЯТИКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ НАРОДНОЇ КАЗКИ «КРАСНИЙ ІВАНКО І ЗАКЛЯТЕ МІСТО»

*У статті висвітлено основні методичні поради для вчителів щодо формування аналітико-синтетичних умінь в учнів 5-х класів під час вивчення народної казки «Красний Іванко і закляте місто».*

*Ключові слова: аналітико-синтетичні вміння, літературний аналіз, експериментальне навчання, системи навчальних завдань.*

Правильно організований літературний аналіз забезпечує школярам узагальнення образних вражень, наповнених новими думками й почуттями, водночас сприяє розвитку в них зв'язної мови, вихованню ціннісних уявлень, навіяних образами і подіями художнього твору як естетичного явища.

Основним експериментальним фактором навчання на цьому етапі є систематичне виконання школярами спеціальних систем навчальних завдань, що поступово ускладнюються, в процесі вирішення яких необхідні для цього розумові дії не тільки актуалізуються, а й формуються.

Метою даної статті є висвітлення методичних порад щодо формування аналітико-синтетичних умінь в учнів 5-х класів під час вивчення народної казки «Красний Іванко і закляте місто».

Важливим фактором, що забезпечує оптимальні умови для формування в школярів потрібних розумових якостей, є розмежування аналітичних і синтетичних умінь та раціональне поєднання репродуктивного й творчого видів аналітико-синтетичної роботи над текстом художнього твору. Орієнтиром у цьому служать різні рівні сформованості очікуваних умінь (високий, достатній, середній, низький), а також етапи їх розвитку в учнів: *перший* – означає розумові дії на відтворення прочитаних картин, *другий* – передбачає реконструктивні дії, *третій* – означає конструктивну інтерпретацію змісту прочитаного твору, *четвертий* – творчість учня. Розрізняючи етапи формування в учнів заданих умінь й етапи вивчення епічного твору, зосередимося на аналітико-синтетичній роботі п'ятикласників. Розглянемо варіант уроку вивчення народної казки «Красний Іванко і закляте місто».

*Актуальні вміння:* переказувати казку, аналізувати в ній фантастичне і реальне, красиве і потворне, висловлювати власні міркування про зміст казки, проводити аналогії з сучасним життям (із навчальної програми) [2].

Оскільки на вивчення цієї народної казки відводиться не більше одного уроку, то він мав би охопити всі етапи навчальної роботи над текстом: підготовку учнів до ознайомлення з текстом, первинне читання, аналіз прочитаного, підсумкову роботу над твором. Водночас зважаємо на те, що казка «Красний Іванко і закляте місто» – заключний твір із чотирьох народних творів, визначених у навчальній програмі для текстуального вивчення, а всього на їх опрацювання виділено чотири години. Це означає, що відомості про народні казки, їхні різновиди та особливості побудови п'ятикласники мали усвідомити протягом перших трьох уроків, і під час вивчення наступного твору їх доведеться лише закріпити й зміцнити, засвоївши таким чином теоретико-літературне поняття про цей епічний жанр.

Отже, на уроці виникає можливість зосередитися як на аналітичній, так і на синтетичній роботі учнів над текстом виучуваного твору, яка здійснюється, звичайно, після його первинного прочитання. Для вдумливого первинного читання казки їм треба дати таку

настанову: *«Уважно читаючи твір, зверніть увагу на фантастичні й реальні події, красиве, потворне, героїчне, на опис зовнішності персонажів, їхні моральні якості та вчинки. Приготуйтеся переказувати прочитану казку».*

Під час розподілу навчального часу слід враховувати, що читання казки «Красний Іванко і закляте місто» можна відвести на домашню роботу, зважаючи на попередній досвід учнів вивчення народних казок. Отже, на третій (аналіз) і четвертий (синтез) етапи вивчення цього епічного твору можна витратити щонайменше 35 хвилин. Власне на аналітичну роботу над текстом виділяємо 20 хвилин, тоді на підсумкову (синтетичну) роботу піде 15 хвилин плюс резервних 5 хвилин у міру потреби.

Орієнтуючись на державні вимоги навчальної програми до рівня загальноосвітньої підготовки учнів 5-го класу з української літератури, зосереджуємося під час вивчення казки «Красний Іванко і закляте місто» на вмінні виразно і вдумливо читати ці твори та переказувати їх. На наше переконання, таке читання епічного твору та його наступний переказ досягаються завдяки попередньому застосуванню прийому планування виучуваного тексту, як це радила робити ще М. Рибникова [4].

Для *аналітичної та синтетичної роботи* над текстом художнього твору, особливо на початковому етапі формування аналітико-синтетичних умінь в учнів, важливо забезпечити їх не лише загальними рекомендаціями щодо розумових дій, які треба виконати під час певного типу аналізу, а й спеціальними порадами щодо розв'язання кожного часткового завдання, що складають розумову операцію, діями якої учні мають оволодіти. Емоційно-відтворювальна робота читачів передбачає переказування або усне малювання, портретну характеристику персонажів, визначення основних думок твору або ілюстрування прочитаного на основі ретельно продуманих видів розвивальної допомоги, внаслідок чого аналіз твору стане яскраво емоційним, захоплюючим, свідомим та особистісно спрямованим. Глибшому осмисленню учнями виконуваних аналітико-синтетичних операцій сприятимуть такі форми унаочнення їхніх розумових дій: плани опису зовнішності персонажа, схеми й таблиці з опорними словами.

Вчителям пропонується спеціально виробляти в підлітків здатність помічати в тексті більш-менш завершені частини, на які можна поділити твір, дати їм заголовки, спираючись на які, зручніше відтворити зміст прочитаного. Власне, заголовки, послідовно розташовані відповідно до тексту, цілком можна розглядати як його простий план у вигляді називних речень, які згодом можна легко трансформувати у розповідні та питальні.

Описана робота набирає характеру вдумливого читання твору, що забезпечує його відповідний переказ. Унаслідок планування тексту можна розраховувати й на виразне читання літературного твору, оскільки воно буде більш усвідомленим після проведеної аналітичної роботи. Сприятиме цьому система завдань, яка передбачає послідовне виконання потрібних розумових дій. Наприклад:

1. Який уривок із казки «Красний Іванко і закляте місто» вам найбільше запам'ятався (сподобався)?
2. Знайдіть його в тексті, спробуйте виразно прочитати.
3. Визначте початок і кінець уривка, доберіть до нього заголовок.
4. Які ще уривки можна визначити в цьому тексті? Скільки їх?
5. Поділіть текст на завершені уривки, дайте їм назви, що відбивають їхній зміст.
6. Підготуйтеся за складеним планом переказувати зміст твору (або його частин).

Застосований на репродуктивному етапі навчання цей прийом планування твору дає змогу досвід роботи з одним епізодом, який найбільше зацікавив читачів, поширити на опрацювання всього тексту. Наприклад, складений план казки «Красний Іванко і закляте місто» для подальшого переказування твору виглядає так: 1. Дивна пропозиція. 2. Гарна дитина. 3. Порада мудреця. 4. Чортівська гора. 5. Перша ніч. 6. Знайомство з панночкою. 7. Друга ніч. 8. Третя ніч. 9. Героїчний вчинок. 10. Кохання. 11. Щасливий кінець.

Так, *під час аналітичної роботи* над казкою «Красний Іванко і закляте місто» в експериментальних класах учні здебільшого обирали перший уривок, в якому йдеться про те,

як бідна жінка зустріла чорта і погодилася віддати йому те, про що тоді ще сама не знала – свою ненароджену дитину.

Не набагато менша частина учнів обрала інший уривок – заключний, який починається словами: «Тепер світився весь палац». Цей епізод подобається дітям щасливою розв'язкою подій, як і належить казці. Тож п'ятикласники, які в експериментальних класах одержали ефективний засіб вдумливого опрацювання твору – складання його плану, змогли досить успішно виділити в тексті його значущі уривки та за допомогою плану близько до тексту переказати їх. Відтворення таким чином основних частин тексту є другим важливим прийомом, який забезпечує адекватне сприйняття художніх картин і є основою їх пояснення в тексті.

Наступний прийом глибшого проникнення у зміст твору – трансформація плану прочитаного тексту. Учні з інтересом перероблялі план казки «Красний Іванко і закляте місто» у вигляді розповідних і питальних речень, що спонукало їх ще раз уважно переглянути текст, сприяло правильному відтворенню картин із прочитаного, розвитку аналітичних умінь та культури мовлення. Наводимо приклад плану, складеного у вигляді *розповідних речень*:

1. Цікава та незвичайна зустріч жінки.
2. Розумний і слухняний син Іванко.
3. Материнська жура та порада Діда-всевіда.
4. Стійкість та терпіння Іванка на Чортівській горі.
5. Зачарована принцеса проклятого міста та темний палац.
6. Мовчання та витриманість хороброго Іванка.
7. Знущання чортів над бідним змученим хлопцем.
8. Героїчне мовчання Івана, яке врятувало зачароване місто, палац і панночку.
9. Розмова з принцесою, закоханість у неї.
10. Бажання материнського благословення.
11. Весілля та щасливе майбутнє героїв казки.

Трансформація плану епічного твору у вигляді називних, розповідних, питальних речень дає змогу учням глибше проникнути у зміст прочитаного, відтворивши його ключові картини. В експериментальних класах учителі зазвичай практикували попарне планування твору або у формі називних і розповідних, або розповідних і питальних речень.

Приклад плану у вигляді *питальних речень*:

1. Чи випадковою була зустріч жінки з дивним чоловіком?
2. Яким ріс хлопчик Іванко?
3. Чому мати весь час плакала та журилася?
4. Що порадив Іванкові Дід-всевід?
5. Що трапилося, коли хлопцеві виповнилося 20 років?
6. Чого хотіли від нього чорти? Як вони знущалися з Іванка на Чортівській горі?
7. Куди забрів Іванко, шукаючи притулку та допомоги?
8. З ким зустрівся хлопець і що зрозумів? Які почуття викликала в Івана панночка?
9. Яке бажання керувало Іваном, коли він терпів знущання та муки?
10. Як переміг хлопець та врятував зачароване місто, палац і панночку.
11. Чи згадав у щасливу мить хлопець про матір? Який кінець казки?

Перетворювальна робота учнів з планами одного і того ж твору викликала значне пожвавлення у класі, активізуючи пізнавальну діяльність п'ятикласників; водночас вона доречна і для домашньої роботи підлітків.

Аналітична робота п'ятикласників над казкою «Красний Іванко і закляте місто» не вичерпується лише плануванням та переказом твору, і передбачає заглиблення в його образну систему та розмежування у змісті прочитаного реального і фантастичного, красивого і потворного, як того вимагає навчальна програма.

Цю частину роботи вчителі-експериментатори моделювали, запропонувавши учням таку систему навчальних завдань:

1. Які персонажі твору викликали у вас більшу симпатію? Чим саме?
2. Опишіть зовнішність «свого» героя. Які образні слова з тексту допомагають вам уявити його портрет?
3. Які випробування випали на долю Іванка? Заради чого він страждав?
4. Які образи і події з твору фантастичні? Опишіть їх.
5. Що потворного в діях чортів?

Для успішного виконання проблемного для п'ятикласників завдання описати зовнішність Красного Іванка радимо використати

покрокові рекомендації, які послідовно розкривають систему відповідних розумових дій, що дало позитивні результати у навчанні. Справа у тому, що опис зовнішності персонажа – синтетична розумова операція, яка складається з ряду аналітичних дій:

- знайти у тексті опис зовнішності;
- визначити, з яких портретних деталей він складається;
- дібрати з тексту образні слова, що допомагають виразніше уявити зовнішній вигляд героя і виражають авторське ставлення до нього;
- висловити власне ставлення до персонажа, викликане його зовнішністю.

Виконавши ці дії, учні виявили здатність описати літературний портрет і водночас зафіксувати увагу на способах цієї роботи.

Досвід розумових (аналітичних) дій п'ятикласників в експериментальних класах над образом Іванка дав змогу їм без розгорнутої попередньої роботи усно намалювати портрет іншого персонажа – панночки, яка також потребує читацької уваги. При цьому важливо підкреслити, що образи матері, чортів, на відміну від образів Іванка та панночки, не мають детального опису зовнішності, бо він у цьому випадку й не потрібний. Ці образи ми можемо «бачити», аналізуючи їхні вчинки, визначаючи моральні якості та ставлення до подій, зображених у творі. Проте авторське ставлення до головних героїв (Іванка та панночки) казки можемо спершу визначити саме з опису їх зовнішності, що має суттєвий вплив на читацьку позицію щодо персонажів, тому і звертаємо на ці описи посилену увагу.

Не менш важливим постає завдання *синтетичної роботи* над текстом казки, яка головним чином проводиться на четвертому етапі вивчення твору. Визначаємо такі актуальні вміння: переказувати весь твір, висловлювати власні міркування про його зміст, проводити аналогії з сучасним життям, пропонувати власний варіант закінчення казки.

Здійснюючи підсумкову роботу над твором, школярі висвітлюють причиново-наслідкові зв'язки між подіями та образами, розкривають провідну авторську думку, встановлюють зв'язки прочитаного з іншими художніми творами та видами мистецтва, об'єктивною дійсністю, дають моральну й естетичну оцінку зображеному, внаслідок чого відбувається їхній особистісний саморозвиток.

Формування *синтетичних умінь* учнів включало виразне читання, переказ твору, пояснення його змісту і значення, створення усних відгуків про прочитане, виконання письмових робіт та інсценування художніх подій за текстом виучуваного твору. Саме на цьому підсумковому етапі вивчення епічного твору актуалізуються конструктивні й творчі зусилля підлітків. Плануючи синтетичну роботу учнів, пропонуємо вчителям опорну систему запитань, яка розкриватиме зміст і послідовність цієї роботи, забезпечуватиме необхідне цілісне враження від цієї казки. Наприклад:

1. Що найбільше вразило у прочитаному?
2. Перекажіть зміст казки за складеним планом.
3. Висловіть свою думку щодо зображеного у творі.
4. Чого навчає прочитана казка?
5. Як ви вважаєте, чи можливі події казки в реальному сучасному житті? Якщо так, то які саме?
6. Спробуйте придумати власне закінчення подій казки.

П'ятикласники (більша частина), висловлюючи своє ставлення до зображеного у творі, дійшли висновку, що Красний Іванко боровся з чортами (злом) і переміг їх завдяки своїй звитязі й мужності, тому ідея казки – у ствердженні перемоги добра над злом. Втім, на питання, що найбільше вразило з прочитаного, учні відповідали неоднозначно. Деяких вразило, що жінка могла продати те, про що ще й сама не знала. Інші звернули увагу на мужність і рішучість Іванка, його готовність здійснити подвиг в ім'я людей та справедливості.

На завершальному етапі роботи над твором учителі приділяли значну увагу підтриманню пізнавального інтересу учнів та попередженню їхнього емоційно-інтелектуального перевантаження. Цьому сприяли рольові ігри, вікторини, письмові роботи-мініатюри, інсценівки-мініатюри тощо.

Придумуючи казці власне закінчення подій, діти в основному завершували її позитивно: одруження з панночкою, народження дітей, щасливе і справедливе правління королівством,

знищення всього злого навкруги і встановлення добробуту для всіх громадян.

П'ятикласники, які провели пропоновані розумові дії синтетичного характеру над текстом виучуваної казки, набагато успішніше виконали програмові вимоги щодо вмінь читати і переказувати прочитане.

**Список використаних джерел**

1. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». — М., 1965.
2. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська мова; Українська література. 5–9 класи. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. — 160 с.
3. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала : посіб. для вчителів і керівників шкіл / В. Ф. Паламарчук., Ін-т педагогіки АПН України. — К. : Навч. книга. — Богдан, 2000. — 151 с.
4. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения : пособ. для учителя. — 4-е изд., испр. — М. : Просвещение, 1985. — 288 с.
5. Цимбалюк В. І. Підручник для 5-го класу загальноосвіт. навч. закл. / В. І. Цимбалюк, В. В. Потіха. — К. : Навчальна книга, 2005. — 320 с.

***OKSANA HINKEVICH***
Mykolaiv

## FORMATION ANALYTICAL AND SYNTHETIC SKILLS STUDENTS IN GRADES 5 WHILE STUDYING FOLK TALE «IVANKA AND THE BEAUTIFUL THING DEVOTED DESTINATION»

*The article describes the basic guidelines for teachers to form analytical and synthetic skills of students 5th grade in the study of folk tale «Red Ivanko and the Enchanted City».*

*Key words: analytical and synthetic skills, literary analysis, experimental studies, training tasks.*

***ОКСАНА ГИНКЕВИЧ***
г. Николаев

## ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ПЯТИКЛАССНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ НАРОДНОЙ СКАЗКИ «КРАСНЫЙ ИВАНКО И ЗАКОЛДОВАННЫЙ ГОРОД»

*В статье отражены основные методические рекомендации для учителей по формированию аналитико-синтетических умений у учащихся 5-х классов при изучении народной сказки «Красный Иванко и заколдованный город».*

*Ключевые слова: аналитико-синтетические умения, литературный анализ, экспериментальное обучение, системы учебных задач.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 37+008+316.614-053.4

***КАРАЗОГЛЮ (ГЕДІЛ) ФАТЬМА***
Туреччина

# СПЕЦИФІКА ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ З СІМ'ЄЮ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ

*У статті розглядається сутність і особливості взаємодії фахівців дошкільної освіти з сім'ями в полікультурному вихованні дошкільників, проаналізовано і обґрунтовано вимоги до педагога в умовах сучасних педагогічних позицій освітнього простору, який працює постійної взаємодії з дитиною і його сім'єю. Розглянуто професійна творчість педагога в контексті проблеми взаємодії з сім'єю, наявність педагогічного такту та рефлексії в педагогічній діяльності вихователя.*

*Ключові слова: професійна діяльність вихователя, полікультурне виховання, сім'я, творчість, педагогічний такт, рефлексія.*

Ідеї гуманізації надзвичайно органічні для дошкільного виховання й освіти. Ні в якому іншому віці, як це не парадоксально, дитина, з'являючись «джерелом інтуїції, творчості, спонтанних спонукань і радості» (Э. Берн), так не регламентує поведінку дорослих, особливо батьків і педагогів [2]. Вони змушені рахуватися з потребами дітей, особливостями прояву і розвитку у них психічних функцій, відкритістю емоційної сфери, безпосередністю поведінки, найчастіше відкритим протистоянням з боку дорослого і завзятим відстоюванням самостійності. При цьому в дитини яскраво виражено прагнення наслідувати дорослим, домагатися визнання з його боку і зберігати позитивні відносини до них.

Професійна діяльність вихователя є предметом численних досліджень. Питання, які пов'язані з її структурою, специфікою професійних умінь фахівців цього профілю і методикою їхнього формування аналізуються в роботах А. М. Богуш, Т. Г. Жаровцевої, Е. О. Панько, Л. І. Разборової, Н. О. Сайко.

Метою статті є визначення специфіки діяльності педагога дошкільної освіти в процесі його взаємодії з сім'ями дошкільників у полікультурному вихованні та обґрунтування вимог до педагога в його спілкуванні з дітьми і їхніми батьками.

Професійна діяльність вихователя, поряд із загальними для педагогічної діяльності рисами, має низку особливостей. Однак ми вважаємо цілком логічним аналіз більш складної взаємозалежності між основними розвиваючими особистість дитини факторами – його власною активністю і дорослими між собою. Очевидно, що педагог в умовах суспільного дошкільного виховання може впливати на розвиток дитини, тільки з обліком його життєвих зв'язків з батьками. Тому вплив дорослого (педагога) на дитину в групі дошкільного закладу, у відомому змісті, опосередковано іншими дорослими (батьками), а вплив дорослих один на одного, як правило, опосередковано дитиною. Таким чином, фактично педагог має завжди справу з діадою «дорослий – дитина». При цьому мова йде не тільки про формальну, з погляду традицій суспільного виховання, необхідністю включення дитини в групу однолітків. Однак ще раз варто підкреслити, що перші соціальні зв'язки дитини, які розвивають його індивідуальність і внутрішню заможність, формуються в дошкільному віці і фактично тільки педагог дошкільної освіти разом з сім'єю може безпосередньо і цілеспрямовано впливати на становлення і розвиток особистості дошкільника.

Специфіка педагогічної діяльності висуває визначені вимоги до вихователя, який працює в умовах постійної взаємодії з дитиною і його сім'єю. Звернемо нашу увагу на деякі особливості такої взаємодії.

Абсолютне прийняття кожної сім'ї такою, яка вона є. Це один з головних педагогічних законів, який складає основу сучасної концепції дошкільної освіти. Сформульована позиція

у визначеному змісті ускладнює роботу з кожною сім'єю в умовах спільного спілкування. Традиційна авторитарна педагогіка насильно «підтягувала» кожну сім'ю до тих загальних цінностей, критеріїв, які жорстко формулювалися вимогами суспільства й існуючою системою освіти. Тому педагог як правило взаємодіяв із сім'ями своїх вихованців як з цілісними об'єктами, виділяючи у своїй свідомості окремі сім'ї тільки для того, щоб зробити їх такими ж, як інші, кращі на його думку сім'ї, чи, навпаки, підкреслити їхню «еталонну» значущість для роботи з іншими сім'ями. Не дивлячись на визнану практично всіма нову педагогічну парадигму, спроба формально підвести сім'ї під визначений стандарт продовжує бути досить стійким. Тому складність педагогічної роботи з сім'єю вихованця і складається в необхідності усвідомлення педагогом рівноправного статусу сім'ї в процесі взаємодії.

Розуміння кожної сім'ї і соціально-психологічних процесів, які відбуваються в ній. Проблема розуміння в педагогіці існувала в різних формах протягом всієї історії педагогіки. Насамперед, вона розглядається в контексті спілкування між вихователем, дітьми та батьками. Як справедливо вказували Г. С. Батіщев і Н. Н. Лебедєва, усвідомлюючи ущербність утилітарно-функціональних відносин у сфері освіти, прогресивно мислячі педагоги завжди прагнули розширити галузь проблеми розуміння, поширюючи її на коло задач, пов'язаних з розвитком дитини, а виходить, з вивченням його внутрішнього світу, його потреб і інтересів, здібностей і цінностей [1].

Однак знання і розуміння педагогом дитини і його сім'ї не гарантує розвиваючого характеру педагогічної взаємодії, якщо вихователь неповажно відноситься до сім'ї і дітей. Педагоги досить відкрито оцінюють і дітей, і їхніх батьків: одних часто хвалять, інших, в основному, гудять. Формується закрите коло, у яке міцно попадає дитина і його сім'я: непопулярні сім'ї стають ще більш непопулярними в силу того, що вихователь схильний підкреслювати і збільшувати недоліки сім'ї чи ті особливості сім'ї, які вона не здатна поки змінити (наприклад, неповна сім'я).

Тому важливо не тільки те, як педагог прагне до розуміння свого вихованця і його сім'ї і як вміє він його зрозуміти. Важливо, щоб взаємодія дорослих була такою, щоб батьки завжди були упевнені в розумінні і, одночасно, у підтримці з боку педагога.

Визнання педагогом рівних прав сім'ї в процесі взаємодії з нею. Позначення цієї вимоги обумовлено низкою причин. Нові педагогічні концепти, які затверджують виховну самоцінність сім'ї, і навіть прийняття її педагогом не призводять автоматично до зміни сутності педагогічного процесу. Незважаючи на те, що батьки можуть у різних формах відстоювати свої інтереси, як правило, свавілля педагога, його авторитаризм, можуть підтримуватися самими батьками. Педагог виступає перед батьками як компетентна і авторитетна людина. У цих умовах педагогу складно уникнути спокуси затвердити позицію знаючої людини, тим більше, що і більшість батьків сприймають педагога саме так. Крім того, незважаючи на сучасну орієнтацію науки і практики на суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії педагога з сім'єю, для педагога це може означати в значній мірі тільки зміну технологічної сутності процесу педагогічної взаємодії сторін. З погляду цільових настанов сім'ї батьки зберігають для педагога статус об'єкта. По-перше, педагог, визнаючи і поважаючи рівні з ним права батьків, зберігає свій статус більш обізнаної й авторитетної людини. По-друге, в умовах роботи з батьками публічне підкреслення педагогом визнання рівноправності взаємодіючих сторін як значимих моральних норм соціальних контактів підвищує соціальний статус батьків. Тим самим контактам учасників тріади «педагог – дитина – батьки» надається характер рівноправних.

Наявність у педагога потреби у творчості і достатніх креативних умінь. Ця вимога пов'язана з високою пластичністю психіки дитини, динамічністю системи соціальних відносин між дорослими, високим ступенем імпровізації педагогічних ходів, програмування яких можливо тільки в обмеженому педагогічному просторі. Професійна творчість педагога в контексті проблеми взаємодії з сім'єю дитини містить у собі: творчість у процесі

взаємодії з дітьми і їхніми батьками; творчість у підготовці до педагогічних контактів з дітьми і дорослими; творчість в аналізі теоретичних підходів і практичного досвіду в регулюванні взаємодії з дітьми і батьками; творчість в удосконалюванні себе як професіонала, яке засновано на педагогічній рефлексії; творчість в організації спілкування і спільній діяльності з дітьми і їхніми батьками; творчість у професійному спілкуванні з колегами; творчість у вивченні дитини та її сім'ї.

Особливістю роботи педагога з сім'єю є також високий ступінь виразності її імпровізаційної характеристики, у якій важко прогнозувати результати педагогічних зусиль вихователя стосовно кожної сім'ї. Тому професійна креативність як властивість особистості педагога дошкільної освіти є необхідною для ефективної взаємодії з сім'єю і розглядається нами як багаторівневе утворення.

Перший, найпростіший рівень креативності, характеризує практично будь-яку педагогічну ситуацію з погляду дій педагога, оскільки неможливо запрограмувати всієї її характеристики а щодо творчості, то імпровізаційні педагогічні ходи в ній можуть бути малопродуктивними.

Другий рівень творчості починає відлік власне творчості педагога і пов'язаний з розширенням галузі застосування наявних знань, умінь і навичок спілкування з дитиною і його сім'єю.

Третій рівень професійної креативності характеризує створення педагогом нового підходу до роботи з кожною сім'єю в умовах їхньої взаємодії. Креативність як властивість особистості в даному випадку виступає як проекція особистості в діяльності.

Наявність педагогічного такту в процесі взаємодії з сім'єю дитини. Педагогічний такт виступає в двох іпостасях. Перша (внутрішній стан педагога, характер його відносин до сім'ї) досить широко обговорюється в педагогічній літературі, у тому числі й у роботах, присвячених структурі професійно важливих якостей особистості педагога дошкільної освіти, оскільки педагогічний такт виступає як одне з цих якостей. Тут же нас цікавить та сторона педагогічного такту, яка може бути позначена як зовнішня – це характеристика поведінки людини в процесі її взаємодії з іншою людиною. Саме в цей зміст ми включили наявність педагогічного такту як вимоги професійної діяльності педагога. Психолог І. В. Страхов точно описав цю рису педагогічної поведінки як тонку грань між окремими впливами, природність, простоту звертання без фамільярності, щирість без фальші, довіру без потурання, як прохання без благання, рекомендації і ради без нав'язливості, впливу у формі попередження, як вимоги без придушення самостійності, серйозність без натягнутості, гумор без глузування, вимогливість без причіпки, наполегливість без упертості, діловий тон [10].

Очевидну значущість педагогічного такту педагога в процесі взаємодії з сім'єю можна розглядати з декількох позицій. Насамперед, тільки в умовах емоційного комфорту в спілкуванні з педагогом батьки можуть зберегти відкрите прагнення до соціальних контактів; стійка напруженість у подібних ситуаціях призводить до придушення соціогених потреб, виникненню страху зазнати невдачі в процесі спілкування. Разом з тим, такт припускає акцентування педагогом уваги на вдачах, позитивних сторонах кожної сім'ї, він підкреслює віру в педагогічні можливості батьків. Тим самим створює загальне позитивне і довірче емоційне тло спілкування з сім'ями дошкільників. І, нарешті, педагог пропонує батькам зразок соціальної поведінки, в основі якої лежить поважне відношення людини до себе і до інших.

Наявність рефлексії в педагогічній діяльності. Насамперед, взаємодія педагога з сім'єю повинна бути заснована на глибокому розумінні внутрішнього світу кожної сім'ї в цілому. У якому ступені уявлення педагога про кожну сім'ю адекватно її індивідуальної психологічної дійсності, педагог може судити тільки завдяки аналізу й оцінці результатів власних педагогічних дій, а також в однаковій мірі реакціям сім'ї на дії педагога, емоційному стані сім'ї. Іншими словами, знання про сім'ю, розуміння її психологічного стану не може бути абсолютно повним, це завжди процес динамічний і який постійно розвивається. Підкреслимо також, що необхідність рефлексії в процесі діяльності педагога, який

працює з сім'єю, обумовлена і обмежена рухливістю, пластичністю двох взаємозалежних між собою систем, що знаходяться у полі уваги педагога – дитина і його сім'я. Тим більше, знаходячись у середовищі однолітків, дитина може виявляти такі поведінкові риси, які сховані і не характерні в умовах контактів з батьками. Тому в ситуаціях спілкування як з дітьми, так з їхніми батьками педагог постійно включений у процес пізнання кожної дитини і систему його відносин з дорослими.

Разом з тим, рефлексія дозволяє педагогу постійно орієнтуватися в змінах, які закономірно відбуваються у нього, і від яких в значній мірі залежать оцінки дітей, їхніх батьків і власна педагогічна діяльність. У першу чергу це стосується рівня професійної майстерності, світогляду, цінностей особистості, психологічних характеристик, значимих для професійної діяльності конкретного педагога. Саме педагогічна рефлексія включається як одне з найбільш важливих у структуру професійних якостей особистості педагога усіма вченими, які вивчають педагогічну діяльність.

Ми виділяємо найбільш важливі вимоги до особистості педагога і його професійної діяльності в умовах взаємодії з сім'ями дошкільників, що знаходяться в руслі сучасних концепцій дошкільної освіти.

Це, насамперед, гуманістичні настанови, які засновані на повазі до сім'ї дитини, інтересі до кожної сім'ї як об'єктивного середовища життєдіяльності вихованців, а також на повазі й інтересі до своєї власної особистості, у тому числі і як професіонала. Далі, глибоке знання і розуміння кожної сім'ї дитини, системи її соціальних контактів, цінностей, поглядів, особливостей взаємодії дитини з дорослими й однолітками. Також культура спілкування і спільна діяльність педагога з батьками і з дітьми, культура відносин педагога із самим собою як особистості і як професіонала.

**Список використаних джерел**

1. Батищев Г. С., Лебедева Н. Н. Педагогическое понимание как сотворчество (к философской проблеме нового педагогического мышления) // Вестник высшей школы. — 1989. — № 8. — С. 58—63.
2. Берн Э. Развитие Я-концепции и воспитание / Э. Берн. — М. : Прогресс, 1986. — 420 с.
3. Исмаилова А. Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада // Вопросы психологии. — 2000. — № 5. — С. 65—72.
4. Каган М. С., Эткинд А. М. Общение как ценность и как творчество // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 25—33.
5. Макаренко А. С. Общие вопросы теории педагогики / А. С. Макаренко // Соч. : в 7-ми т. — М. : АПН РСФСР, 1957—1958. — Т. 5. — 588 с.
6. Молочко М. В. Формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. В. Молочко. — К., 2004. — 20 с.
7. Разборова Л. И. Психологические особенности формирования готовности студентов педвуза к работе в дошкольных учреждениях: дис. … канд. пед. наук / Л. И. Разборова. — М., 1979. — 161 с.
8. Сайко Н.О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. О. Сайко. — К., 2004. — 19 с.
9. Семушина Л. Г. Исследование профессиональных функций воспитателя детского дошкольного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Семушина. — М., 1979. — 16 с.
10. Страхов И. В. Психология педагогического такта / И. В. Страхов. — М. : Академия, 1966. — 280 с.

***KARAZOHLIU (HEDYL) FATMA***
Turkey

## THE SPECIFICS OF THE TEACHER IN THE PROCESS OF INTERACTION WITH THE FAMILY IN MULTICULTURAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

*The article deals with the essence and peculiarities of interaction of preschool education professionals and their families in the multicultural education of preschool children, analyzed and justified demands to the teacher in the conditions of modern teaching positions educational space, a process of constant interaction with the child and his family. The specificity of educational activities, defined the requirements for the educator, who works in a constant interaction with the child and his family. Namely, the absolute perception of each family as it is. This is one of the main teachers of the laws, which forms the basis of the modern concept of preschool education. Understanding each family and the socio-psychological processes that occur in it. Recognition of equal rights educator of the family in the process of interaction with parents. Designation of this requirement due to several reasons. New pedagogical concepts that claim to educate family self-worth and acceptance of her teacher. The presence of a teacher needs in the work and sufficient creative skills. This requirement is due to the high plasticity of the child's psyche, the dynamism of the system of social relations between adults, a high degree of improvisation teaching activities, programming is possible*

*only in a limited pedagogical space. Availability of pedagogical tact in the interaction with the child's family. The presence of reflection in teaching. First of all, the interaction of the teacher and his family should be based on a deep understanding of the inner world of each family as a whole.*

*Key words: professional activity educator, multicultural education, family, creativity, pedagogical tact, reflection.*

***КАРАЗОГЛЮ (ГЕДИЛ) ФАТЬМА***
Турция

## СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЕЙ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

*В статье рассматривается сущность и особенности взаимодействия специалистов дошкольного образования с семьями в поликультурном воспитании дошкольников, проанализированы и обоснованы требования к педагогу в условиях современных педагогических позиций образовательного пространства, процесс постоянного взаимодействия с ребенком и его семьей. Рассмотрена специфика педагогической деятельности, определены требования к воспитателю, который работает в условиях постоянного взаимодействия с ребенком и его семьей. А именно, абсолютное восприятие каждой семьи такой, какая она есть. Это один из главных педагогических законов, который составляет основу современной концепции дошкольного образования. Понимание каждой семьи и социально-психологических процессов, которые происходят в ней. Признание педагогом равных прав семьи в процессе взаимодействия с родителями. Обозначение этого требования обусловлено рядом причин. Новые педагогические концепты, которые утверждают воспитательную самоценность семьи, а также принятие ее педагогом. Наличие у педагога потребности в творчестве и достаточных креативных умений. Это требование связано с высокой пластичностью психики ребенка, динамичностью системы социальных отношений между взрослыми, высокой степенью импровизации педагогических действий, программирование которых возможно только в ограниченном педагогическом пространстве. Наличие педагогического такта в процессе взаимодействия с семьей ребенка. Наличие рефлексии в педагогической деятельности. Прежде всего, взаимодействие педагога с семьей должно быть основано на глубоком понимании внутреннего мира каждой семьи в целом.*

*Ключевые слова: профессиональная деятельность воспитателя, поликультурное воспитание, семья, творчество, педагогический такт, рефлексия.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 37.015.31:37.091.322]:911(075)

***НАТАЛІЯ КРІТ***
м. Київ
nataliasloza@gmail.com

# ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИЧНОЇ ГЕОГРАФІЇ УЧНІВ 6–8 КЛАСІВ

*У статті розкрито особливості впровадження та експериментальної перевірки методики формування вмінь самостійної роботи з підручником у процесі навчання фізичної географії учнів 6–8 класів. Обґрунтовано, що самостійна робота з підручником географії – провідний спосіб здобуття предметних компетенцій школярів, інструмент організації їх самоосвіти. Досліджено практику і узагальнено досвід щодо педагогічних умов формування вмінь самостійної роботи з підручником. За допомогою статистичних методів, що використовуються у педагогічних дослідженнях, автор інтерпретує результати експерименту, проведеного в умовах реального навчального процесу з географії в основній школі.*

*Ключові слова: методика навчання географії, самостійна робота, шкільний підручник, формування вмінь, фізична географія, учні основної школи, компетенція, експеримент.*

Рівня освіченості, що необхідний у сучасному суспільстві, можна досягти шляхом самоосвітньої діяльності. База готовності до самоосвіти закладається в школі через формування вмінь самостійної роботи. Аналіз фахової літератури показує, що проблема самостійної роботи у шкільних курсах географії є надзвичайно актуальною. Деякі аспекти проблеми самостійної роботи учнів у географічній освіті з'ясовували І. Барінова, А. Богданова, М. Братко, Л. Вішнікіна, І. Душина, Л. Зеленська, С. Кобернік, В. Коринська, В. Корнєєв, О. Крилова, М. Криловець, Л. Круглик, Г. Ламекіна, Т. Назаренко, В. Надтока, О. Надтока, М. Откаленко, Л. Покась, А. Сиротенко, О. Топузов, Б. Чернов та ін. Теоретичне вивчення та практичне застосування принципів самостійної роботи набуває все більшого значення та потребує ґрунтовних досліджень.

Під формуванням умінь самостійної роботи ми розуміємо складний процес педагогічної взаємодії між вчителем та школярем, що спрямований на оволодіння способами самостійної пізнавальної діяльності у результаті вправляння. Ця взаємодія базується на використанні дієвих засобів навчання.

Ефективним способом розвитку пізнавальної самостійності школярів та вироблення інтелектуальних вмінь є використання методичного потенціалу підручника з фізичної географії, починаючи з шостого класу.

Мета статті полягає у розкритті особливостей впровадження та експериментальної перевірки методики формування вмінь самостійної роботи з підручником у процесі навчання фізичної географії учнів 6–8 класів.

Самостійна робота з підручником географії – провідний спосіб здобуття предметних компетенцій школярів, інструмент організації їх самоосвіти. Складовими самоосвітньої компетенції є такі ключові компетенції, як інформаційна (аналіз, систематизація і критичне оцінювання одержаної інформації, використання її в своїй діяльності), комунікативна (уміння самостійно контактувати з будь-яким типом співбесідника), проблемна (уміння самостійно виявляти проблему, знаходити способи, методи і засоби її розв'язання) і кооперативна (уміння самостійно знаходити партнерів для співпраці і колективно розв'язувати проблему) [2, с. 278]

Зважаючи на сучасні вимоги оновлення змісту та навчально-методичного забезпечення географічної освіти в основній школі, нами була розроблена методика формування вмінь самостійної роботи з підручником фізичної географії учнів 6–8 класів та визначено комплекс педагогічних умов формування досліджуваних вмінь (організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та методичних).

Для перевірки ефективності імплементації у навчальний процес методики формування

вмінь самостійної роботи з підручником фізичної географії учнів 6–8 класів, було проведено експериментальне дослідження в умовах реального навчального процесу з географії в основній школі. Експеримент був здійснений впродовж 2013–2016 навчальних років, на базі загальноосвітніх навчальних закладів Київської, Черкаської та Хмельницької областей. У дослідно-експериментальній роботі взяло участь30 учителів та 900 учнів основної школи.

Завданням експериментальної роботи було формування вмінь самостійної роботи з підручником шляхом впровадження в начальний процес авторських теоретико-методичних напрацювань та визначення їх ефективності. Методика навчання географії у контрольних класах залишалася традиційною та не корегувалася, учні ж експериментальних класів працювали за розробленою моделлю формування вмінь самостійної роботи з навчальною книгою.

Проведення експерименту на належному рівні забезпечило продумане використання комплексу теоретичних, емпіричних та експериментальних методів (аналізу, синтезу, дедукції, індукції, узагальнення, моделювання, спостереження, вимірювання, констатувальний та формувальний експеримент).

Під час проведення експерименту забезпечувалася методична співпраця з вчителями географії, метою якої була підготовка до впровадження розробленої в ході дослідження методики формування вмінь самостійної роботи школярів з підручником. Така співдія передбачала проведення бесід з педагогами, консультування, відвідування й аналіз уроків географії в експериментальних класах, тощо. Ці форми роботи надали можливість визначити, що одним із чинників виникнення труднощів в організації цього важливого виду діяльності учнів у процесі навчання є певна необізнаність стосовно форм, видів, методів та прийомів організації самостійної роботи, відсутність методичних напрацювань, системи завдань для формування досліджуваних вмінь.

З ціллю уникнення цих недопрацювань нами були розроблені методичні настанови, практичні рекомендації для педагогів, у яких: з'ясовано особливості самостійної роботи як засобу формування вмінь учнів, проаналізовано можливості шкільного підручника для формування вмінь самостійної роботи; визначено педагогічні умови формування вмінь самостійної роботи учнів із сучасним підручником фізичної географії, обґрунтовано методику організації навчальної діяльності учнів для формування досліджуваних вмінь.

Під час самостійної роботи з підручником активізація діяльності учнів передбачала використання продуманої системи завдань, спрямованої на застосування, поглиблення, систематизацію набутих знань, вмінь та навичок на основі дій, які учні здійснюють за заздалегідь сформованими алгоритмами їх виконання з опосередкованою участю педагога. Ця система відповідала наступним вимогам: структурі та послідовності навчального матеріалу, його практичному значенню, системності та зростанню проблемності, нормам хронометражу та посильності для виконання.

Підготовлені теоретичні положення та практичні рекомендації допомагали педагогам ефективно використовувати методичний потенціал підручника фізичної географії, проектувати самостійну роботу школярів, раціонально організовувати всі її етапи, проводити моніторинг та корегувати процес учіння.

Формування вмінь самостійно працювати з навчальною книгою відбувалося поетапно та ґрунтувалося на: засвоєних способах розумової діяльності (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, конкретизація, класифікація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків); алгоритмах при роботі з підручником, що включають низку складових умінь, які забезпечують можливість самостійної роботи з кожним його структурним компонентом:

1) текстом (уміння генералізувати, складати план прочитаного, складати тези, будувати моделі, переказувати, формулювати запитання та завдання);
2) позатекстовим компонентом (уміння працювати з ілюстративним матеріалом, методичним апаратом, апаратом орієнтування).

Формувальний експеримент включав чотири організаційні блоки.

Перший блок. Передбачав формування вмінь самостійної роботи з апаратом орієнтування підручника фізичної географії. До методичних завдань цього блоку входили:

вивчення вступного слова, опису рубрик, визначення їх призначення та способів застосування; виявлення особливостей змісту та зазначених у ньому тем, опрацювання сигналів-символів, шмуцтитулів, тощо. Цей підготовчий етап забезпечував усвідомлення учнями загальної змістової побудови підручника та зорієнтовував їх у його інформаційному наповненні.

Другий блок. Був спрямований на формування вмінь самостійної роботи з текстовим компонентом підручника фізичної географії. Завданням учителів-експериментаторів на цьому етапі дослідження було поетапне формування вмінь школярів повноцінно розуміти текстову інформацію книги: формулювати головну думку, визначати ключові географічні поняття та терміни, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, самостійно робити висновки, узагальнювати тощо; складати план, орієнтуватися у змісті параграфу; складати тези, конспект, різноманітні графічно-знакові моделі (таблиці, опорні схеми, графіки, що відображають текстовий матеріал); переказувати (відтворювати інформацію тексту за самостійно складеним планом, аналізувати географічні процеси та явища, давати характеристику географічним об'єктам, що описуються); ставити запитання та знаходити на них відповіді у тексті.

Третій блок. Комбінована самостійна робота з текстовим та позатекстовим компонентом – ілюстративним матеріалом та методичним апаратом (системою запитань і завдань, апаратом організації засвоєння). Головним у цьому блоці було навчити школярів використовувати позатекстову складову підручника як джерело здобуття нових знань, засіб конкретизації та деталізації тексту, закріплення та використання набутих знань. Значна увага приділялась формуванню у підлітків навичок самоконтролю за ходом і результатами своєї роботи, коректування і вдосконалення способів її виконання.

Четвертий блок. У відповідності з етапами організації самостійної роботи школярів із компонентами навчальної книги проводилася оцінка рівнів сформованості умінь. Здійснювалося спостереження за навчальною діяльністю та змінами в успішності учнів контрольних та експериментальних класів.

Довести ефективність авторської методики у формуванні вмінь самостійної роботи з підручником фізичної географії учнів 6–8 класів дозволив значний об'єм вибірок контрольних та експериментальних груп залучених до експерименту. За вимогами педагогічної статистики достатнім рівнем значущості вважається відхилення від істинного математичного очікування не більш ніж на 5%, такому рівню відповідає кількістю учасників експерименту не менш ніж 384 учні [4].

Усього у формувальному експерименті взяли участь: 382 учнів контрольних класів та 364 учнів експериментальних класів. Така кількість дозволила досягти достовірності отриманих результатів, що дорівнює 0,95 [3].

Щоб простежити динаміку сформованості вмінь самостійної роботи учнів 6-х, 7-х та 8-х класів, ми використовували спеціальні діагностичні завдання. Було проведено два діагностичні зрізи: на початку експерименту та після впровадження розробленої методики. Змістова та процесуальна сторона яких поступово ускладнювалася. На нашу думку, дотримання такої умови забезпечувало достовірні результати про якісні та кількісні зміни у розподілі учнів за рівнями сформованості досліджуваних вмінь.

У діагностичних роботах використовувалися питання, що були спрямовані на виявлення здатності підлітків застосовувати набуті знання та вміння у роботі з різними компонентами підручника для вирішення різноманітних завдань.

Результати виконання завдань оцінювались за такими рівнями: фрагментарне володіння прийомами самостійної роботи з підручником, відповідь не правильна, допущені грубі помилки, завдання не виконані – *початковий* (1–3 бали); учень володіє вміннями самостійної роботи з підручником на репродуктивному рівні, допущені помилки, неточності – *середній* (4–6 балів)*;* учень достатньо і вільно застосовує матеріали підручника для розв'язання навчальних завдань самостійно, відповіді логічні, складені за матеріалами підручника без зміни формулювань чи з наявністю незначних помилок – *достатній* (7–9 балів); учень вільно на творчому рівні застосовує різні вміння самостійної роботи з

компонентами підручника, вміє застосовувати ці способи діяльності в нових пізнавальних ситуаціях – *високий* (10–12 балів).

Для обробки результатів зрізів та отримання статистично достовірних даних був використаний метод поелементного та поопераційного аналізу, розроблений А. Усовою [5]. Рівень оволодіння учнями вміннями самостійної роботи з підручником оцінювався за допомогою коефіцієнта ефективності виконання дій та операцій:

$$K = \frac{\Sigma Io}{N \times Ia} \times 100\%,$$

де $K$ – коефіцієнт ефективності виконання завдання; $N$ – кількість учнів, які виконували завдання; $\Sigma Io$ – сума балів набраних кожним учнем; $Ia$ – число максимальної кількості балів за виконане завдання.

Завдання контрольних робіт були побудовані таким чином, щоб за аналізом результатів їх виконання обчислити коефіцієнти сформованості вмінь самостійної роботи з підручником, з його текстовим та позатекстовим компонентами. Під час дослідження було виявлено відмінності у ефективності формування вмінь самостійної роботи з навчальною книгою учнів експериментальних та контрольних класів (табл. 1, рис. 1). Для визначення статистичної достовірності відмінностей у результатах сформованості вмінь самостійної роботи з підручником було використано критерій φ – кутового перетворення Фішера.

Було сформульовано гіпотези: $H_0$ – гіпотеза про відсутність статистично значимих відмінностей у сформованості вмінь самостійної роботи з підручником учнів контрольних та експериментальних класів; $H_1$ – гіпотеза про наявність статистично значимих відмінностей сформованості вмінь самостійної роботи з підручником учнів контрольних та експериментальних класів.

Емпіричне значення критерію Фішера вираховувалося за формулою:

$$\varphi_{емп} = \left|2\arcsin\left(\sqrt{p}\right) - 2\arcsin\left(\sqrt{q}\right)\right| \sqrt{\frac{M \times N}{M + N}},$$

де $\varphi_{емп}$ – емпіричне значення критерію Фішера; $p$ – частка учнів першої вибірки, які мають високий та достатній рівень навчальних досягнень; $q$ – частка учнів другої вибірки, які мають високий та достатній рівень навчальних досягнень; $N$ – об'єм першої вибірки; $M$ – об'єм другої вибірки.

Попарно було порівняно коефіцієнти сформованості вмінь самостійної роботи з текстовим та позатекстовим компонентом підручника учнів експериментальних та контрольних класів.

Об'єм вибірок: експериментальні класи – 369, контрольні класи – 377.

$$\varphi_{емп\ (СР\ з\ текстом)} = \left|2\arcsin\left(\sqrt{0,518}\right) - 2\arcsin\left(\sqrt{0,739}\right)\right| \times \sqrt{\frac{369 \times 377}{369 + 377}} = 6,32;$$

$$\varphi_{емп\ (СР\ з\ позатекст.\ комп.)} = \left|2\arcsin\left(\sqrt{0,576}\right) - 2\arcsin\left(\sqrt{0,8}\right)\right| \times \sqrt{\frac{369 \times 377}{369 + 377}} = 6,39.$$

Таблиця 1

**Результати вимірів сформованості вмінь самостійної роботи з підручником фізичної географії учнів контрольних та експериментальних класів**

| Основні критерії сформованості вмінь самостійної роботи з підручником | Коефіцієнти сформованості вмінь, % | | Коефіцієнт ефективності методики |
|---|---|---|---|
| | Контрольні класи | Експериментальні класи | |
| Рівень сформованості вмінь самостійної роботи з текстом підручника | 51,8 | 73,9 | 1,43 |
| Рівень сформованості вмінь самостійної роботи з позатекстовим компонентом підручника | 57,6 | 80 | 1,39 |

Таблиця 2

**Динаміка показників сформованості вмінь самостійної роботи з підручником за рівнями навчальних досягнень учнів експериментальних класів***

| Класи | Етап | Частка учнів (%), які мають відповідний рівень сформованості вмінь самостійної роботи з підручником за 12-бальною системою оцінювання | | | | Якість сформованості вмінь самостійної роботи з підручником, % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Початковий | Середній | Достатній | Високий | |
| 6 | П | 6,1 | 34,1 | 49,2 | 10,6 | 59,8 |
| | З | 2,3 | 22,7 | 54,5 | 20,5 | 75 |
| 7 | П | 6,6 | 38,5 | 41,8 | 13,1 | 54,9 |
| | З | 1,6 | 26,2 | 57,4 | 14,8 | 72,2 |
| 8 | П | 8,2 | 47,2 | 29,1 | 15,5 | 44,6 |
| | З | 3,7 | 20,9 | 43,6 | 31,8 | 75,4 |

*П – початок експерименту; З – завершення експерименту.

Критичне значення $\varphi_{0,05}$ критерію Фішера для рівня значимості 0,05 складає 1,64. Отже, емпіричне значення критерію Фішера за показниками перевищує критичне значення. Відповідно можемо зробити висновок про те, що $H_1$ є справедливою гіпотезою: наявні статистично значимі відмінності у сформованості вмінь самостійної роботи з підручником школярів контрольних та експериментальних класів. Після впровадження експериментальної методики коефіцієнт сформованості вмінь самостійної роботи з підручником зростає та підтверджує ефективність застосування методики формування досліджуваних вмінь.

Коефіцієнт ефективності експериментальної методики розраховувався за формулою (за А. Киверялгом) [1]:

$$K_{\text{еф.}} = \frac{\overline{X}_{\text{е}}}{\overline{X}_{\text{к}}},$$

де $\overline{X}_{\text{е}}$ – результати учнів експериментальних класів; $\overline{X}_{\text{к}}$ – результати учнів контрольних класів.

Коефіцієнти ефективності експериментальної методики спрямованої на формування вмінь самостійної роботи учнів з підручником, з його текстовою та позатекстовою складовою, відповідно складають 1,43 та 1,39 (табл. 1).

За результатами формувального експерименту аналізувалася динаміка показників сформованості вмінь самостійної роботи з підручником фізичної географії за рівнями навчальних досягнень учнів 6-х, 7-х та 8-х класів, що навчалися за експериментальною методикою (табл. 2, рис. 2). Звернемо увагу на те, що у процесі дослідження були помічені позитивні якісні зміни. З упровадженням нової методики в школярів експериментальних класів спостерігалися позитивні зрушення в навчанні порівняно з учнями контрольних класів, які навчалися за традиційною методикою. Рівень сформованості вмінь самостійної роботи з підручником у 6-х класах зріз на 15,2%, у 7-х класах на 17,3% та у 8-х класах на 30%. Застосування методики формування вмінь самостійної роботи учнів з підручником фізичної географії помітно підвищило певень навчальних досягнень учнів.

Комплексний аналіз результатів експерименту свідчить про підтвердження гіпотези дослідження: застосування експериментальна

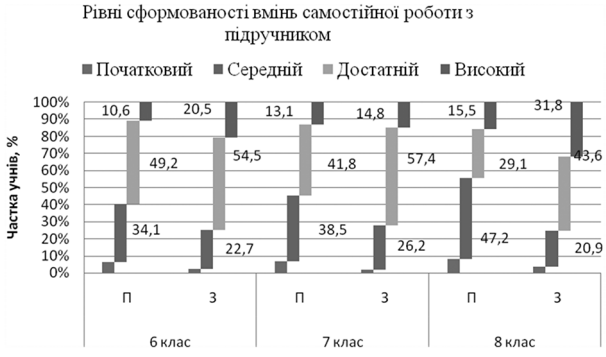



Рис. 2. Гістограма показників сформованості вмінь самостійної роботи з підручником за рівнями навчальних досягнень учнів:

П – початок експерименту; З – завершення експерименту

методика формування вмінь самостійної роботи з підручником фізичної географії сприяє підвищенню навчальних досягнень учнів з географії та розвитку зазначених умінь.

### Список використаних джерел

1. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. — Таллин : Валгус, 1980. — 334 с.
2. Непорожня Л. В. Підручник з фізики як засіб розвитку самостійної компетентності учнів / Л. В. Непорожня // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон ; наук. ред. О. М. Топузов]. — К. : Педагогічна думка, 2011. — Вип. 11. — С. 277—282.
3. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. — М. : МЗ-Пресс, 2004. — 66 с.
4. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. — К. : Каравела, 2007. — 576 с.
5. Усова А. В. Методические рекомендации по овладению умением учиться, самостоятельно приобретать знания / А. В. Усова, В. А. Беликов. — Челябинск : ЧГПИ, 1985. — 39 с.

***NATALIA KRIT***
Kyiv

## SKILL-FORMATION FOR INDEPENDENT WORK WITH THE TEXTBOOK IN THE PROCESS OF STUDYING PHYSICAL GEOGRAPHY PUPILS OF THE 6th–8th FORMS

*The article reveals peculiarities of implementation and experimental verification of methodology of secondary pupils' skills formation for independent work with the textbook in the process of studying physical geography. It is proved that the individual work with the geography textbook is the leading method of gaining subject competences by pupils, their self-education instrument. The experience concerning the conditions of pupils' skills formation for independent work with the textbook is explored and summarized. The author interprets the results of an experiment conducted in a real geography educational process at the basic school with the help of statistical methods used in pedagogical research.*

*Key words: methodology of teaching Geography, independent work, school textbook, formation of skills, Physical Geography, basic school pupils, the competence, the experiment.*

***НАТАЛЬЯ КРИТ***
г. Киев

## ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С УЧЕБНИКОМ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ УЧАЩИХСЯ 6–8 КЛАССОВ

*В статье раскрыты особенности внедрения и экспериментальной проверки методики формирования умений самостоятельной работы с учебником в процессе обучения физической географии учащихся 6–8 классов. Обосновано, что самостоятельная работа с учебником географии – ведущий способ обретения предметных компетенций школьников, инструмент организации их самообразования. Исследована практика и обобщен опыт относительно педагогических условий формирования умений самостоятельной работы с учебником. С помощью статистических методов, используемых в педагогических исследованиях, автор интерпретирует результаты эксперимента, проведенного в условиях реального учебного процесса по географии в основной школе.*

*Ключевые слова: методика обучения географии, самостоятельная работа, школьный учебник, формирования умений, физическая география, ученики основной школы, компетенция, эксперимент.*

Стаття надійшла до редколегії 03.12.2016

УДК 821.161.2–342:371.32

***ОЛЬГА МХИТАРЯН, ОЛЕНА КОДРУЛ***
м. Миколаїв
Olga-mhitaryan@yandex.ru, olena.kodrul@mail.ru

# ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО КОРЕГОВАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ БАЙКИ В ШКОЛІ

*У статті обґрунтовано змістове наповнення процесу формування готовності студентів до навчально-корекційної роботи в процесі вивчення учнями літературної байки. Уточнено основні ознаки байки як різновиду ліро-епічного жанру. Визначено особливості вивчення байки в основній школі, зокрема методичні аспекти засвоєння байки учнями з низьким рівнем літературного розвитку. Наведено приклади корегованого навчання під час опрацювання байкового жанру шестикласниками.*

*Ключові слова: змістові аспекти підготовки студентів-філологів, учні з низьким рівнем літературного розвитку, літературна байка.*

В умовах особистісно зорієнтованого навчального процесу важливого значення набуває формування готовності студентів-філологів до роботи з різнорівневою учнівською аудиторією, особливо з учнями, які мають низький рівень навчальних досягнень. Адже нині незадовільний стан літературної освіти засвідчують й учені-психологи, і педагогічна спільнота, й учительський загал (Г. Клочек, В. Микитюк, О. Семеног, О. Слоньовська, В. Шуляр). Оскільки розвивальне навчання літератури передбачає насамперед науково обґрунтоване педагогічне керівництво формуванням у школярів читацьких знань і вмінь, їхніх особистісних якостей і ціннісних уявлень, виникає гостра необхідність проектування локальних технологій вивчення окремих літературних тем або теоретико-літературознавчих понять, зокрема жанрів, з учнями, які мають труднощі у вивченні предмета. Спрямування наукового пошуку на процес засвоєння студентами специфіки шкільного опрацювання саме байки як «вічного» жанру, що є виявом єдності поезії та прози (О. Потебня), пояснюється, по-перше, невичерпним виховним потенціалом цього синтетичного жанру, по-друге, складністю такої роботи для студентів, що зумовлюється неоднозначністю підходів методистів до розв'язання цієї методичної проблеми.

Комплексність означеної проблематики дає змогу акцентувати на трьох основних її аспектах: підготовки-фахівця-словесника, розвивального навчання учнів із низьким рівнем літературного розвитку та шкільного вивчення байки. Теоретичному обґрунтуванню фахової підготовки студентів-філологів сприяють концептуальні ідеї вчених щодо особливостей історичного становлення професійної педагогічної освіти в Україні та зарубіжних країнах (Н. Абашкіна, О. Глузман, М. Лещенко, О. Пєхота, Л. Пуховська та ін.) і нової стратегії становлення вітчизняної вищої школи (А. Алексюк, Я. Болюбаш, Б. Гершунський, С. Гончаренко, С. Сисоєва, Т. Туркот та ін.). Значущими для розв'язання цього аспекту проблеми є визначення основ професійної готовності студентів-філологів до викладання української та світової літератури (О. Семеног, Л. Мірошниченко) та теоретико-методичних положень розвитку креативності майбутніх учителів літератури (О. Куцевол).

Концепцію розвивального навчання учнів із низьким рівнем літературного розвитку (О. Мхитарян) вибудовано передусім завдяки: методології педагогічної синергетики (В. Андрущенко, В. Лутай, С. Черепанова) та філософським ідеям гуманізації й технологізації освіти (Г. Сковорода, Р. Декарт, І. Зязюн, П. Юркевич); продуктивним літературознавчим теоріям художнього твору й науковим основам його аналізу (О. Потебня, М. Бахтін, О. Галич, Г. Клочек, В. Марко, М. Наєнко); з урахуванням культурно-історичної концепції

розвитку вищих психічних функцій Л. Виготського, психологічної концепції інтелекту Ж. Піаже, учення про загальні закономірності психічного розвитку дитини (П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, С. Рубінштейна, Н. Тализіної); висвітленню проблеми неуспішності з погляду дитячої та педагогічної психології (З. Калмикова, С. Максименко, А. Маркова, О. Матвєєва, Н. Менчинська, М. Мурачковський, О. Скрипченко); використанню досягнень педагогічної діагностики і корекційної педагогіки (О. Гонєєв, С. Гончаренко, В. Кащенко, В. Ліфінцева, Н. Пастушенко, Р. Пастушенко, І. Подласий, П. Підласий, В. Сластьонін та ін.) та сучасних науковців (О. Пєхота, А. Плигін, М. Поташник, С. Сисоєва, І. Якиманська). Розроблені ними засади особистісно зорієнтованого навчання й виховання завдяки інноваційним освітнім технологіям є визначено основною передумовою формування знань і вмінь учнів із низьким рівнем успішності.

Методичні засади вивчення байки в шкільному курсі української літератури складають ідеї науково обґрунтованого засвоєння учнями поняття про байку (О. Бандура), послідовного та компаративного аналізу твору (Т. Бугайко, Ф. Бугайко), використання індуктивного методу (Ф. Кислий), а також урахування основ технологізованого (А. Ситченко), екзистенційно-діалогічного (Г. Токмань) та інтерсуб'єктного (В. Уліщенко) навчання літератури.

Однак цілеспрямовано специфіку вивчення байки учнями з низьким рівнем літературних знань і вмінь досі не досліджено, що часто позбавляє студентів конкретних методичних рекомендацій щодо особливостей цієї роботи та призводить до читацьких труднощів школярів.

Мета пропонованої статті – з'ясувати змістові аспекти процесу формування професійної готовності студентів-філологів до підвищення навчальних досягнень учнів із низьким рівнем літературного розвитку під час вивчення ними літературної байки.

Оскільки особливості вивчення художнього твору передусім зумовлюються своєрідністю його форми, спершу уточнимо літературознавчі відомості про байку, що становлять основу теоретико-літературної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. За літературознавчою енциклопедією, байкою є коротке, переважно віршоване, алегоричне оповідання, у якому закладено дидактичний зміст. Водночас цей різновид ліро-епічного жанру характеризується драматизмом та поетичністю наративу, що витворюють особливу естетичну реальність, яка не залежить від морального висновку [5, 109]. Як бачимо, спеціалісти недостатньо чітко визначають ознаки цього міжродового жанру, що, у свою чергу, призводить до неоднозначного тлумачення основних рис байки різними методистами. Одні фахівці найприкметнішою ознакою байки вважають її дидактичну спрямованість (Т. Бугайко, Ф. Бугайко), інші – алегоричність образів (А. Ситченко). Учені підкреслюють, що цим творам властиві й такі художні особливості як ліризм, національний колорит, ритмомелодика (О. Бандура), додають як ознаку розповідь про певну подію (О. Бандура, Є. Кучеренко), наголошують на особливій спорідненості байки й драматичного твору (Н. Падалка, В. Цимбалюк) тощо. Крім того, слід враховувати визначення байки, подане в чинному підручнику з української літератури в 6 класі, де вказано на гумористичний або сатиричний характер алегоричного змісту байки [1, 236]. Це означає, що підготовка студентів до вивчення байки з молодшими підлітками має передбачати не лише засвоєння ними літературознавчих відомостей та методичних рекомендацій про особливості цього поняття, а й формування вміння вільно оперувати цими знаннями відповідно до щоразу нової суми дидактичних умов, особливо, коли йдеться про кореговане навчання.

Під час практичних занять та самостійної роботи з методики навчання літератури студенти переконуються, що фахівці по-різному характеризують і методику вивчення байки. Важливою передумовою успішного аналізу цієї міжродової форми більшість методистів вважає організацію виразного читання твору, указуючи на доцільність читання за особами (І. Соболєв), що має спиратися на перевтілювання учнів із метою адекватного відтворення характеру образів. Надаючи перевагу

послідовному шляху роботи, Т. Бугайко та Ф. Бугайко наголошують на необхідності переказу твору або його частин, що допомагає на основі осмислених вражень про прочитану оповідь під керівництвом учителя усвідомити другий план твору – алегоричний. Значну увагу науковці зосереджують і на роботі над мовою твору, акцентуючи на порівняльному методі, що веде до формування в учнів уміння визначати стильові ознаки творів [3, 113–117]. Натомість Ф. Кислий більше пропагує індуктивний метод, окреслюючи аналітичну роботу над байкою «…від вчинку до характеру, від події до смислу твору…» [4, 38]. Відтак формуючи власну методичну позицію щодо специфіки аналізу байки, студентові важливо осмислювати рекомендації методистів в контексті проблеми подолання читацьких труднощів окремих учнів, ураховуючи їхні вікові психо-розумові особливості та особливості корегованого навчання.

Опрацювання студентами досліджень сучасних методистів дозволить їм зробити висновок про те, що вивчення байки фахівцями коментується в напрямі розроблюваного ними концептуального підходу в навчанні літератури. Так, екзистенційно-діалогічна спрямованість вивчення байки, за Г. Токмань, виявляється на основі принципу поєднання прийомів, що застосовуються під час аналізу різних літературних родів [8, 257]. Інтерсуб'єктна взаємодія читача з текстом байки, на думку В. Уліщенко вибудовується на основі таких видів діяльності, як-то: читання – виразне та за ролями; окреслення особистісного для комуніканта й реципієнта контексту, що увиразнює важливість моральних і етнокультурних цінностей; з'ясування авторського ставлення до героїв і подій, авторської моралі; спостереження над композиційними й жанровими особливостями твору; визначення способів творення комічного, прихованої дидактичної родзинки; творче інтерпретування авторського тексту (підготовка фрагмента екранізації, складання сенкана); зіставлення моралі байки з тематичними українськими та інонаціональними прислів'ями, приказками, загадками й казками [9, 287–288]. Засвоєння студентами цих відомостей дає змогу не лише розширити методичну палітру їхнього професійного інструментарію, а й за умови оволодіння методикою організації цих видів діяльності серед учнів із низьким рівнем літературного розвитку сприятиме підвищенню якості навчання літератури загалом.

Оскільки в літературному розвитку учнів із труднощами в навчанні головним завданням є не накопичення предметних знань, а оволодіння загальними способами розумових дій на основі попередньо сформованих мотивів засвоєння узагальнених дій та власного зростання, удосконалення (В. Давидов, Д. Ельконін), студентам особливо важливо засвоїти положення навчально-технологічної концепції літературного аналізу про зміст і порядок вивчення байки [7, 193–197]. Специфіка цієї роботи, за А. Ситченком, полягає насамперед у тому, що алгоритм аналізу байки вибудовується з урахуванням її ліро-епічного характеру на основі зразків аналізу лірики шляхом комбінованого варіанту розбору, поширеного в роботі з прозовими творами. Наприклад:

1. Який настрій (почуття) викликала байка?
2. Про яку подію розповідається у творі? Перекажіть (усно) її.
3. Назвіть головних учасників цієї події. Поясніть їх взаємини.
4. Визначте, які мовні засоби в тексті допомагають зрозуміти вдачу персонажів.
5. Як автор допоміг вам визначитися з оцінкою подій та героїв твору?
6. На чиєму боці ваші симпатії, співчуття? Поясніть їх.
7. Наскільки віршована мова сприяє легкому вивченню байки? Як правильно треба її читати?
8. Назвіть головні ознаки байки. Виразно прочитайте її.

Опорні слова цього алгоритму розташуються в такій послідовності: 1. Настрої або почуття. 2. Подія. 3. Дійові особи та їх взаємини. 4. Образотворчі засоби мови. 5. Авторська позиція. 6. Мораль байки. 7. Байковий вірш. 8. Ознаки жанру. 9. Зв'язки з іншими творами [7, 194].

Глибшому усвідомленню студентами основних прийомів емоційно-розумової роботи учнів з низьким рівнем літературних знань і вмінь над текстом байки сприятиме засвоєння відповідної методики, що реалізується в єдності основних принципів, форм, прийомів

і засобів організації цілеспрямованого етапного навчання (О. Мхитарян). Концептуальною ідеєю такого навчання є цілеспрямована корекція в учнів недоліків емоційно-пізнавальної сфери як основи успішного подолання ними читацьких труднощів та їхнього особистісного становлення. Тому на заняттях з методики предмета студенти мають глибоко усвідомити суть та засоби реалізації принципів індивідуалізації й гуманізації літературної освіти учнів із пізнавальними труднощами, єдності думки й почуття в осягненні ними художнього твору, модельованості педагогічних впливів на таких школярів. Під час розроблення навчальних моделей уроків української літератури майбутніх вчителів літератури слід зорієнтовувати на проектування спеціальної роботи з учнями, які виявляють низький рівень навченості з літератури. Йдеться про формування вмінь студентів визначати оптимальні форми (індивідуальне й групове навчання з використанням диференційованої допомоги учням), методи і прийоми (мотивації, організації й проведення, контролю й самоконтролю читацьких дій учнів) та засоби (навчальні завдання і відповідні розумові дії) розвивального навчання, враховуючи відповідні етапи формування навчальних досягнень учнів із низьким рівнем літературних знань і вмінь (діагностичного, мотиваційно-організаційного, власне формувального). Особливо увагу необхідно звертати на опанування студентами вмінь передбачати різноманітні види педагогічної допомоги під час вирішення навчальних завдань із літератури, а саме: рекомендації, настанови, плани відповідей, алгоритми, таблиці, схеми, завдання з підказками, зразки виконання завдань, читацькі щоденники тощо.

Наведемо конкретний приклад реалізації розглянутої методики під час вивчення в 6-у класі байки Л. Глібова «Щука», який можна запропонувати студентам для апробації під час лабораторного або практичного заняття з методики навчання літератури. Проектуючи аналітичну діяльність шестикласників над текстом твору, доцільно скористатися рекомендаціями О. Бандури [2] та надбаннями навчально-технологічної концепції літературного аналізу (А. Ситченко), зокрема розробленою системою завдань і запитань:

1. Що вас розсмішило у творі?
2. Розкажіть про пригоду, яка сталася зі Щукою. Скористайтеся для цього планом переказу байки, поданим у підручнику.
3. Які дійові особи привернули вашу увагу найбільше? Чим саме?
4. Чи легко було Щуку притягти до відповідальності?
5. На який вирок суду вона заслуговує? Що допомогло їй уникнути покарання?
6. З кого найбільше глузує автор? Які художні засоби дають змогу відчути алегорію твору? У яких фольклорних творах ви помічали алегорію?
7. Що спільного й відмінного в побудові народних і літературних байок? Для прикладу використайте і виучуваний твір.
8. Чим цікаві байки? Яка їх роль у житті людини? [7, 196].

У процесі аналітичної роботи над текстом байки в учнів з низьким рівнем навчальних труднощів можуть виникнути різні пізнавальні труднощі, для подолання яких учнів важливо забезпечити не лише загальними алгоритмами розумових дій до виконання певного типу аналізу, а й спеціальними рекомендаціями щодо розв'язання кожного часткового завдання [6, 175–176]. Так, якщо емоційно-відтворювальна робота читачів передбачає переказування, слід ретельно продумати певну розвивальну допомогу таким учням, після чого наступний аналіз твору для них стане яскраво емоційним, захоплюючим, особистісно спрямованим. Наприклад, уміння школярів переказувати прочитане значно поліпшується завдяки використанню відповідної пам'ятки:

***Пам'ятка вмілого оповідача***

1. Уважно й вдумливо прочитай матеріал для розповіді:

а) читаючи, звертай увагу на: *будову* тексту, імена *персонажів, їх вчинки, основні події, назви предметів і явищ*;

б) сприймаючи матеріал, повсякчас запитуй себе: «Що я *уявляю*, що *відчуваю* та як *ставлюсь* до прочитаного?»;

в) кілька разів перечитай *влучні слова й вирази*, цікаві *описи*, що допомагають відчути й зрозуміти написане.

2. Виділи основну думку кожного уривку.

3. Дай назву кожній змістовій частині – це і буде план твоєї розповіді.

4. Перед відповіддю в класі, обов'язково потренуйся (бажано, вдома перед люстерком) розповідати за складеним планом.

5. Переказуючи, не лише вживай *слова і вирази* з тексту, а намагайся відобразити своє ставлення (думки, емоції, почуття) до повідомлюваного.

Складно піддаються корекційно-розвивальним впливам недоліки в мисленнєвих операціях учнів, пов'язаних із аналізом і синтезом художнього твору, для усунення яких застосовуються *правила-орієнтири формування* процесів *конкретизації,* в основі яких дії на *порівняння* та *узагальнення* (за В. Паламарчук):

***Пам'ятка***

***«Як виробити вміння порівнювати»***

1. Прочитай умову завдання. Визнач мету (кінцевий результат) порівняння.

2. Вивчи матеріал про літературні явища, які будеш порівнювати.

3. Виділи основні ознаки порівняння.

4. Знайди спільні й відмінні риси.

5. Зроби висновок після порівняння.

***Пам'ятка***

***«Як виробити вміння узагальнювати»***

1. Виділи в умові завдання основне поняття.

2. Вибери типові факти з матеріалу.

3. Порівняй (або) зістав їх між собою.

4. Визнач основні особливості в матеріалі.

5. Зроби висновки про істотне в матеріалі.

6. Визнач закономірності у виучуваному.

Важливим аспектом корегованого навчання є особистісна самореалізація читача через власну творчість, що під час синтезу прочитаного може виявлятися, як підкреслює В. Уліщенко, в складанні листа-поради людям, які уособлюють риси одного з героїв, або ж написанні байки, де засуджуються лінощі, підлабузництво або заздрощі. Будь-яке з названих завдань для учнів з низьким рівнем літературного розвитку потребує додаткового коментаря або пам'ятки із переліком вимог:

1. Подумки уявити композицію свого твору (вступ – знайомство з героями й обставинами, за яких розкриватимуться особливості їхнього характеру; основна частина – опис перебігу подій, висновок – мораль).

2. Визначити імена дійових осіб (краще, щоб імена були промовистими й містили натяк на ті чи інші риси характеру), скласти стислий жартівливий опис їхньої зовнішності, зазначити особливості поведінки.

3. Дібрати засоби художньої виразності (оригінальні епітети, порівняння, протиставлення, метафори), що допомагатимуть розкрити творчий задум.

5. Сформулювати повчальний висновок (для цього можна використати народне прислів'я, приказку).

6. Скласти байку, проаналізувати її відповідність творчому задуму, здійснити корекцію (якщо треба).

7. Підготуватися до презентації власної байки [9, 290].

Отже, зміст процесу формування професійної готовності студентів-філологів до підвищення навчальних досягнень учнів із низьким рівнем успішності під час вивчення ними літературної байки передусім полягає в: 1) осмисленні ознак поняття байки в контексті корегованого навчання літератури; 2) осягненні традиційних та інноваційних аспектів методики вивчення літературної байки крізь призму подолання читацьких труднощів окремих учнів; 3) засвоєнні методики формування літературних знань і вмінь учнів із низьким рівнем літературного розвитку.

Перспективи подальших досліджень проблеми полягають у визначенні особливостей процесу підготовки студентів-філологів до проектування конкретних навчальних моделей вивчення байки в загальноосвітній школі.

**Список використаних джерел**

1. Авраменко О. М. Українська література : підруч. для 6-го класу загальноосвіт. навч. закл. / О. М. Авраменко. — К. : Грамота, 2014. — 264 с.
2. Бандура О. М. Вивчення творчості Л. І. Глібова в школі / О. М. Бандура. — К. : Рад. школа, 1954. — 96 с.
3. Бугайко Т. Ф. Українська література в середній школі. Курс методики / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. — К. : Рад. школа, 1962. — 392 с.
4. Кислий Ф. С. Вивчення байки в школі : посіб. для вчителів / Ф. С. Кислий. — К. : Радянська школа, 1982. — 127 с.
5. Літературознавча енциклопедія. У двох томах. Т. 1. / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. — К. : Академія, 2007. — 608 с.
6. Мхитарян О. Підвищення навчальних досягнень учнів з української літератури : монографія / Ольга Мхитарян. — Миколаїв : Іліон, 2014. — 232 с.
7. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу : монографія / А. Л. Ситченко. — Київ : Ленвіт, 2004. — 304 с.

8. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі : екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань. — К. : Міленіум, 2002. — 320 с.
9. Уліщенко В. В. Методика інтерсуб'єктного навчання української літератури в загальноосвітній основній школі : … дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська література)» / Уліщенко Віолетта Валентинівна. — Київ, 2012. — 456 с.

***OLGA MKHYTARYAN, ELENA KODRUL***
Mykolaiv

## FEATURES OF PREPARING STUDENTS FOR CORRECTION TRAINING DURING STUDYING OF LITERARY FABLE AT SCHOOL

*In the article justified the semantic content of the process of formation of readiness of students to teaching and remedial work while studying students literary fable. Specifies the basic features of the fable as a kind of lyric-epic genre. The features of fables studying in the elementary school, including methodological aspects of assimilation fable students with low levels of literary development. Examples of correction training in the study of sixth graders students fable genre.*

*Key words: semantic aspects of the philologist students, students with low levels of literary development, literary fable.*

***ОЛЬГА МХИТАРЯН, ЕЛЕНА КОДРУЛ***
г. Николаев

## ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К КОРРЕКЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНОЙ БАСНИ В ШКОЛЕ

*В статье обосновано содержательное наполнение процесса формирования готовности студентов к учебно-коррекционной работе в процессе изучения учащимися литературной басни. Уточнены основные признаки басни как разновидности лиро-эпического жанра. Определены особенности изучения басни в основной школе, в частности методические аспекты усвоения басни учащимися с низким уровнем литературного развития. Приведены примеры коррекционного обучения при усвоении жанра басни шестиклассниками.*

*Ключевые слова: содержательные аспекты подготовки студентов-филологов, учащиеся с низким уровнем литературного развития, литературная басня.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 373.5.016:811.161.2(07):[811.161.2]

***НАТАЛІЯ СІРАНЧУК***
м. Рівне
vasylyshynata@bk.ru

# ТИПОЛОГІЯ УРОКІВ СПРЯМОВАНИХ НА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА – КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНИХ УРОКІВ МОВЛЕННЯ

*В основу змісту навчання на компетентнісно орієнтованих уроках мовлення покладена система мовленнєвознавчих понять – система теоретичних знань про мовлення, його форми, види, властивості. Введення в зміст уроку практичних і пізнавальних мовленнєвих завдань – ще одна характерна риса компетентнісно орієнтованого уроку мовлення. Вправи складаються із пізнавальних запитань, які розкривають тему уроку. Розв'язання практичних завдань відповідно до мовленнєвої ситуації сприяє розвитку пізнавальних потреб в учнів, формує у них позитивну мотивацію до оволодіння мовленнєвими уміннями, забезпечує усвідомлене засвоєння знань. Відсутність правил у традиційному розумінні, заміни готових визначень системою запитань та завдань, алгоритмів і пам'яток дозволяє підвести дитину до самостійних узагальнень і висновків. Переважання вправ пошукового та творчого характеру сприяє активізації розумової та мовленнєвої діяльності учнів.*

*Ключові слова: лексична компетентність молодшого школяра, компетентнісно орієнтовані уроки мови, компетентнісно орієнтовані уроки мовлення, вправи пошукового характеру, вправи творчого характеру.*

Питання типології і структури уроків є актуальним у сучасній методиці. Проблему теоретичних і практичних аспектів організації уроку висвітлено у працях Б. П. Єсипова, М. О. Данилова, С. В. Іванова, В. О. Онищука, О. Я. Савченко, М. М. Скаткіна та ін. Типологію, структуру і методику уроків мови досліджували О. В. Текучов, С. Х. Чавдаров, Г. І. Чуйко, М. К. Тищенко, О. М. Біляєв, К. А. Москаленко, Г. О. Петровська та ін.

Сучасна спрямованість програм на формування комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань [4, 10] орієнтує на подальші методичні пошуки, пов'язані з визначенням місця та ролі факультативних уроків, спрямованих на формування лексичної компетентності молодшого школяра в системі навчання української мови. Це надзвичайно актуально для всіх ланок школи, адже формування комунікативної компетентності молодшого школяра, як засіб формування мовної особистості, пронизує програми української мови з 1 до 11 класу.

У 60–90-х роках було виконано ряд дисертаційних досліджень (М. С. Вашуленко, Л. О. Варзацька, Л. Д. Нечай, Л. О. Кутенко, Т. Ф. Потоцька, В. І. Бадер, В. О. Собко, Л. Б. Попова, Н. А. Гац, Н. І. Лазаренко, Л. М. Міненко, З. О. Захарчук), присвячених питанню розвитку мовлення молодших школярів. Були спроби знайти ефективні шляхи навчання учнів цілеспрямовано використовувати мовні засоби у власних висловлюваннях через засвоєння елементарних текстологічних відомостей.

**Мета статті** – розкрити типологію уроків, спрямованих на формування лексичної компетентності молодшого школяра.

М. С. Вашуленко наголошує на тому, що за умови повсякденної уваги вчителя до словникової роботи на різних уроках у початкових класах словниковий запас молодших школярів щоденно збільшується на 5–7 слів [1, 13].

М. І. Пентилюк зауважує, що особливу увагу варто звертати на вивчення власне української лексики як важливого елемента ідентифікації української мови й зазначає, що елементи роботи над розвитком мовлення вплітаються в кожен урок української мови» [3, 263]. У системі навчання української мови

виокремлено спеціальний урок розвитку мовлення, який є елементом цієї системи. Щодо роботи, спрямованої на формування лексичної компетентності, вважаємо, що її варто здійснювати на всіх уроках вивчення шкільного курсу української мови та на спеціальних компетентнісно орієнтованих уроках мовлення, де відпрацьовують відповідно до програми, певні комунікативно-діяльнісні вміння. У практиці шкільного навчання реалізовано обидва напрями формування комунікативної, а, отже, і лексичної компетентності – «аспектне» та спеціальне комунікативне, однак, реалізують без достатнього компетентнісного спрямування навчання. Формування лексичної компетентності молодшого школяра спрямоване на оволодіння знаннями, уміннями та навичками з мови та мовлення, але не виключає рефлексивно-поведінкову лексичну діяльність (врахування особистісних якостей в ефективному вирішенні проблем комунікативного характеру) та мотиваційну лексичну діяльність (позитивне ставлення до сфери роботи над лексикою).

Проте мовленнєві курси, наприклад «Риторика», які функціонують останнього десятиліття, окреслили перед методистами проблему розробки педтехнології спеціального уроку розвитку мовлення в початковій школі.

Урок розвитку мовлення – різновид уроку української мови, де основною вправою традиційно вважаються переказ і твір. Він протиставлений, наприклад, уроку граматики. Однак, початкова школа не є закритим освітнім циклом, і принцип наступності та перспективності навчання вказує на необхідність визначення і здійснення єдиних підходів до розвитку мовлення на всіх сходинах вивчення рідної мови. Потреба в спеціальному уроці щодо формування ключових компетентностей молодшого школяра на комунікативній, а отже лексичній основі, стала необхідністю. У зв'язку з цим видається актуальним питання про розробку типології і структури таких уроків.

У методистів склалося два погляди на види уроків української мови – широкий погляд і вузьке розуміння. Так, залежно від змісту навчального матеріалу, в початковій школі урок української мови у вузькому розумінні – це передусім урок навчання грамоти, урок граматики, фонетики та ін. В широкому розумінні його доповнюють уроком читання і позакласним читанням також. Компетентнісне орієнтування уроків мови в початковій школі ще не зайняло власного гідного місця. Позиція вчених-методистів тут цілком з'ясовна: «Урок української мови – це передусім урок розвитку мовлення та мислення учнів. Ця вимога зумовлена специфікою самого навчального предмета, соціальна функція якого розкривається в комунікативній функції мови» (М. С. Вашуленко, М. І. Пентилюк).

Вказівка навчальної програми на формування ключових компетентностей – комунікативної, соціокультурної та уміння вчитися, яку проголошено сьогоденням як одну з провідних, уможливлює введення спеціального уроку спрямованого на формування ключових компетентностей. Проте методика такого уроку досі не розроблена. Потрібно осмислити специфіку уроку, спрямованого на формування ключових компетентностей, у порівнянні з іншими різновидами уроків української мови.

Спираючись на вимоги сучасної програми, вважаємо, що варто розділити типи уроків з української мови: на компетентнісно орієнтовані уроки мови та компетентнісно орієнтовані уроки мовлення.

Формування лексичної компетентності молодшого школяра, звичайно, буде відбуватися на компетентнісно орієнтованих уроках мовлення. Такий урок відрізнятиметься від усіх інших цілеспрямованою роботою над основними видами мовленнєвої діяльності – слуханням, говорінням, читанням, письмом. Варто зазначити, що традиційних для уроку української мови методів і прийомів, а також вправ недостатньо, якщо вважати роботу щодо формування ключових компетентностей системою. Традиційна система навчання зв'язного мовлення не містить всього різноманіття завдань, які передбачають компетентнісно орієнтоване навчання, оскільки, зазвичай, вона спрямована лише до складання висловлювань(текстів). Формування лексичної компетентності молодшого школяра передбачає використання завдань, які спрямовані на збагачення лексичного запасу та граматичної будови мовлення учнів, роботу над культурою мовлення (навчання нормам мови), яка повинна цілеспрямовано проводитись на спеціальних компетентнісно орієнтованих уроках мовлення. Таким чином, мета компетентнісно

орієнтованих уроків мовлення, порівняно з традиційними уроками української мови, значно розширюється. Вони охоплюють: збагачення словникового запасу та граматичної будови мовлення учнів; навчання вибору точних, виразних, адекватних мовленнєвій ситуації мовних засобів; навчання нормам мови і доцільному, доречному застосуванню їх залежно від мовленнєвої ситуації, від змісту та стилю висловлювання; вдосконалення і розвиток мовленнєвої діяльності учнів, тобто процесів породження і сприйняття мовлення, на усіх рівнях мови – фонетичному, лексичному, морфологічному і синтаксичному; вироблення основних якостей «хорошого» мовлення.

Для того, щоб яскравіше визначити специфіку компетентнісно орієнтованих уроків мовлення, порівняємо їх з різними видами уроків української мови (у їх ньому вузькому розумінні), наприклад, уроком граматики. Так, можемо виокремити відмінності порівняно з уроками літературного читання. Таким чином, на уроці української мови істотне місце відведено вивченню одиниць мови і навчання їх використовувати у мовленні. Оскільки це пов'язано з основними розділами лінгвістики, то можемо стверджувати, що на уроці української мови панує мовознавство й «царює» мова.

*На уроці літературного читання* звертають увагу на літературний твір в єдності його ідейно-смислової, структурної і мовної сторін. Тут все визначено художнім текстом.

Щодо *компетентнісно орієнтованих уроків мовлення, то* звертаємо увагу на мовленнєву діяльність учнів, яку виокремлюють в усній та письмовій формах. Мета такого уроку – спираючись на отримані знання про мову, цілеспрямовано збагачувати лексико-граматичну будову мовлення дітей, учити їх сприймати (і розуміти) чуже мовлення, а також будувати власні висловлювання (тексти) відповідно до норм української мови. Мовлення як діяльність щодо використання мови з метою спілкування, пізнання, впливу на інших людей визначає зміст і структуру *компетентнісно орієнтованого уроку мовлення*.

Особливу увагу сконцентруємо на навчальному предметі «Риторика», що був рекомендований Міністерством освіти і науки України (лист №1/11 - 3861 від 03.06.2009 р.) і запропонований як предмет за вибором для загальноосвітніх навчальних закладів (авт. В. Науменко, М. Захарійчук). Предмет «Риторика» вирізняється розвиваючими, виховними можливостями і гуманістичною спрямованістю. У сучасному розумінні це інтегрований курс, що поєднує в собі елементи знань доцільного, впливового, гармонійного мовлення. Метою курсу «Риторика» є – забезпечити формування особистості, яка б володіла знаннями, уміннями, і навичками ефективного спілкування, збагачувала б власний комунікативний досвід, зберігала б культурно-мовленнєві традиції українського народу [2, 3].

Компетентнісно орієнтований урок мовлення має багато спільного з уроком риторики. Проте є і відмінності. На уроках, спрямованих на формування лексичної компетентності молодшого школяра здійснюють роботу не лише над текстом, не лише над сприйняттям мовлення – учнями створюються власні висловлювання в різних формах. Крім того, на означених уроках планують цілеспрямовану, систематичну, не «аспектну» роботу над збагаченням словника та граматичної будови мовлення учнів, а також акцентують увагу на виховання культури мовлення, культури спілкування. Таким чином, завдання компетентнісно орієнтованих уроків мовлення ширші, ніж уроків риторики, оскільки охоплюють ширше коло проблем. Компетентнісно орієнтований урок мовлення виконує демократичнішу функцію – навчання, виховання і розвитку в учнів різноманітної мовленнєвої діяльності. А, отже, вирішує багато проблем масової школи.

Охарактеризуємо особливості компетентнісно орієнтованих уроків мовлення.

Специфіка уроку, спрямованого на формування лексичної компетентності молодшого школяра (компетентнісно орієнтованого уроку мовлення), полягає у взаємопов'язаній організації *мотиваційної*, *когнітивної*, *практичної*, *рефлексивної* та *поведінкової* лексичної діяльності з опорою на наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів. Таке орієнтування уроку забезпечить цілеспрямовану і планомірну роботу щодо формування *комунікативної, соціокультурної*

компетентностей у їхньому взаємозв'язку та компетентності *уміння вчитися,* зокрема, на рівні вивчення української мови як навчального предмету в початкових класах.

Специфіка компетентнісно орієнтованих уроків виявляється в меті, змісті, типології уроків, а також в методах і прийомах навчання.

Основна мета компетентнісно орієнтованого уроку мовлення: збагачення словникового запасу та граматичної будови мовлення учнів; навчання нормам мови та їхньому використанні в мовленні; формування *комунікативної, соціокультурної* компетентностей у їхньому взаємозв'язку та компетентності *уміння вчитися,* зокрема те, що впливає на розвиток мовної особистості; формування навичок культури мовлення та спілкування; розвиток основних видів мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письма; розвиток мислення та формування процесів розумової діяльності(аналізу та синтезу, абстракції й узагальнення) засобами мови, що використовують у мовленні; знайомство з основними мовленнєвознавчими поняттями як теоретичною основою навчання мови та розвитку мовлення.

Спосіб засвоєння знань на компетентнісно орієнтованих уроках мовлення – не рецептивний, не репродуктивний, а, переважно, евристичний, дослідницький. Нове знання відкривається учнем самостійно, в процесі спостережень за мовленням (зразковими текстами). Спостереження формує загальнонавчальні вміння аналізувати, порівнювати, робити висновки та сприяє розвитку мислення. Напрям розвитку мовленнєво-когнітивної діяльності дитини – це шлях від загального до конкретного, від абстрактного до конкретного. Основу цього шляху складає система узагальнених мовленнєвознавчих понять (за В. В. Давидовим). Учні виконують не відтворюючу, а перетворюючу діяльність на уроці.

В основу змісту навчання на компетентнісно орієнтованих уроках мовлення покладена система мовленнєвознавчих понять – система теоретичних знань про мовлення, його форми, види, властивості. Введення в зміст уроку практичних і пізнавальних мовленнєвих завдань – ще одна характерна риса компетентнісно орієнтованого уроку мовлення. Вправи складаються із пізнавальних запитань, які розкривають тему уроку. Розв'язання практичних завдань відповідно до мовленнєвої ситуації сприяє розвитку пізнавальних потреб в учнів, формує у них позитивну мотивацію до оволодіння мовленнєвими уміннями, забезпечує усвідомлене засвоєння знань. Відсутність правил у традиційному розумінні, заміни готових визначень системою запитань та завдань, алгоритмів і пам'яток дозволяє підвести дитину до самостійних узагальнень і висновків. Переважання вправ пошукового та творчого характеру сприяє активізації розумової та мовленнєвої діяльності учнів.

На компетентнісно орієнтованому уроці мовлення, порівняно з традиційним уроком української мови, змінемо характер взаємодії вчителя та учня. Роль учителя полягає в управлінні пізнавальною та мовленнєвою діяльністю дитини, в організації спільного пошуку та розв'язання пізнавальних завдань, в створенні мовленнєвих ситуацій з високим розвиваючим потенціалом. Дитина – суб'єкт різноманітних видів мовленнєвої діяльності у межах навчальних мовленнєвих ситуацій. Культура спілкування засвоюється дітьми не лише у вигляді теоретичних знань («так можна / не можна говорити») – вона пронизує увесь зміст компетентнісно орієнтованого уроку мовлення й реалізується на практиці, в ході навчальних – освітніх діалогів.

Структура уроку узгоджена з метою та змістом навчальних завдань та мовленнєвих ситуацій. Сюди входять такі структурні елементи: введення в мовленнєву ситуацію та створення мотивації мовлення; визначення навчального завдання, знаходження способів і алгоритмів його розв'язання; організація навчальної мовленнєвої діяльності щодо сприйняття або породження висловлювання в усній і письмовій формі; контроль і аналіз із подальшим коригуванням створених висловлювань і текстів; висновки і узагальнення щодо досягнутої мети мовлення.

На основі класифікації уроків залежно від дидактичних цілей, яка в загальному вигляді описана В. О. Онищуком [5], пропонуємо типологію компетентнісно орієнтованих уроків мовлення в початковій школі.

*Основні типи компетентнісно орієнтованих уроків мовлення:* урок пояснення навчаль-

ного матеріалу(комбінований урок); урок закріплення матеріалу та формування ключових компетентностей; урок повторення матеріалу на комунікативній основі; урок узагальнення матеріалу і вдосконалення вмінь правильно та доречно користуватися новою лексикою; урок перевірки мовних знань та вмінь організувати мовленнєву діяльність; урок роботи над помилками (в усному та писемному мовленні).

Таким чином, компетентнісно орієнтований урок мовлення як різновид уроку української мови характеризується специфікою мети, змісту, технології навчання, а також особливостями взаємодії вчителя та учня. Введення такого спеціального уроку в початковій школі, про що свідчить наш досвід, експериментального навчання за робочими зошитами «Скарбничка рідного слова» (2 клас) і «Скарбничка рідного слова» (3 клас), «Скарбничка рідного слова» (4 клас), сприяє ефективному формуванню лексичної, комунікативної, соціокультурної компетентностей та компетентності уміння вчитися.

**Список використаних джерел**

1. Вашуленко М. С. Формування мовленнєвої особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа. — 2001. — № 1. — С. 11—14.
2. Захарійчук М. Д. Риторика 3 клас / М. Д. Захарійчук, В. О. Науменко. — К. : Літера, 2014. — 110 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк : М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум, М. М. Барахтян, І. В. Гайдаєнко, А. Г. Галетова, Т. В. Коршун, А. В. Нікітіна, Т. Г. Окуневич, О. М. Решетилова. — К. : Ленвіт, 2004. — 400 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. — К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. — 392 с.
5. Науменко В. О. Формування в дітей уміння говорити майстерно / В. О. Науменко, М. Д. Захарійчук // Початкова школа. — 2002. — № 10. — С. 13—16.
6. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе / В. А. Онищук. — К. : Рад. шк., 1979. — 184 с.

***NATALIIA SIRANCHUK***
Rivne

## TYPOLOGY OF OPTINAL CLASSES WHICH ARE AIMED AT FORMATION OF JUNIOR PUPILS LEXICAL COMPETENCE

*The system of linguistics concepts was laid on the base of learning content on the competency-oriented classes – a system of theoretical knowledge about language, its forms, types and properties. Introduction of practical, cognitive and speaking tasks to the content – is the another feature of competence-oriented speaking lesson. These exercises consist cognitive questions which reveal the subject of a lesson. Solving of the practical problems according to the speaking situation promotes cognitive needs of pupils, creates their positive motivation for verbal skills, provides a conscious learning. The lack of rules in the traditional sense, system replacement of questions and tasks, algorithms and tokens allows child to do the independent conclusions and generalizations. The majority of searching and creative exercises help to enhance mental and speaking activity of pupils.*

*Key words: lexical competence of junior pupils, competence-oriented language lessons, competence-oriented speaking lessons, searching exercises, creative exercises.*

***НАТАЛЬЯ СИРАНЧУК***
г. Ровно

## ТИПОЛОГИЯ УРОКОВ НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА – КОМПЕТЕНТНОСНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ УРОКОВ РЕЧИ

*В основе содержания обучения на компетентносно ориентированных уроках речи лежит система речеведческих понятий – система теоретических знаний о речи, ее формах, видах, свойствах. Введение в содержание урока практических и познавательных речевых задач – еще одна характерная черта компетентносно ориентированного урока речи. Упражнения представляют собой познавательные вопросы, которые подводят учащихся к теме занятия. Решение практических задач в соответствии с речевой ситуацией способствует развитию познавательных потребностей у учащихся, формирует у них положительную мотивацию к овладению речевыми умениями, обеспечивает осознанное усвоение знаний. Отсутствие правил в традиционном понимании, замена готовых определений системой вопросов и заданий, алгоритмов и памяток позволяет подвести ребенка к самостоятельным обобщениям и выводам. Преобладание упражнений поискового и творческого характера способствует активизации мыслительной и речевой деятельности учащихся.*

*Ключевые слова: лексическая компетентность младшего школьника, компетентносно ориентированные уроки языка, компетентносно ориентированные уроки речи, упражнения поискового характера, упражнения творческого характера.*

Стаття надійшла до редколегії 30.10.2016

# Розділ 2

# КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ

УДК 371.026

***ЮЛІЯ БАБАЯН***
м. Миколаїв
julia33@i.ua

## РЕФЛЕКСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ПРОБЛЕМА

*Стаття присвячена розмежуванню понять «компетенція» та «компетентність». Висвітлені різні підходи до визначення цих понять. Визначено структурні складові компетентності. Розкрито зміст поняття «рефлексивна компетентність». Охарактеризовані основні типи рефлексії: інтелектуальна, особистісна, комунікативна, кооперативна. Підкреслено значущість рефлексії, рефлексивних здібностей як необхідного компоненту професійної компетентності.*

*Ключові слова: компетенція, компетентність, рефлексія, рефлексивні здібності, рефлексивна компетентність.*

Компетентнісний підхід у вузівському навчанні є інноваційним засобом його модернізації. Це зумовлено проблемами досягнення більш якісної освіти для кожного студента. Компетентнісна освіта – спроба вийти за межі традиційної парадигми навчання, коли результатом вважається система знань, умінь і навичок студента, а не його здатність діяти. Отже, завдання вищої школи полягає не тільки в тому, щоб дати студентам певний обсяг знань і вмінь, але й сформувати людину, здатну творчо мислити, приймати рішення, мати свою позицію, брати на себе відповідальність, адаптуватися до умов життя, здатну до мобільності, швидкої зміни соціальних ролей, тобто компетентну особистість.

Останнім часом у науковий обіг увійшли поняття «компетентність» і «компетенція», які використовуються на позначення різних явищ. Аналіз літератури з цієї проблеми показує всю складність, багатомірність і неоднозначність трактування самих понять «компетенція» і «компетентність».

Над визначенням та розмежуванням цих понять працюють вчені різних галузей знань (лінгвісти, соціолінгвісти, лінгвокультурознавці, психологи, педагоги тощо), а також, на більш узагальненому рівні, міжнародні організації сфери освіти. Найвідоміші праці В. Байденко, Н. Бібік, Н. Грішанової, І. Гудзик, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, Р. Уайта, Н. Хомського, А. Хуторського становлять основу досліджень цих явищ, дають змогу визначити аналізовані терміни як динамічні поняття.

Поняття «компетентність», «формування компетентності» прийшли до нас із західних педагогічних словників. Компетентність стала розглядатися як особистісна категорія, а компетенція як складова «анатомії» компетентності [7; 8].

Найбільш загальним є визначення компетенції як сукупності знань, умінь, навичок, способів дії та ставлень особистості у ракурсі певного предмета, галузі знань. А. Хуторський вважає, що компетенція в перекладі з

латинської «competentia» означає коло питань, з якими людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід. Компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що стосуються певного кола предметів і процесів, та необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно них. А компетентність – набуття, володіння людиною відповідною компетенцією, яке включає його особисте ставлення до неї та предмета діяльності [15].

Загалом компетентність – це характеристика, що дається людині внаслідок оцінювання ефективності / результативності її дій, спрямованих на розв'язання певного кола значущих для певного співтовариства завдань / проблем. Не слід протиставляти компетентність знанням, або умінням і навичкам. Поняття компетентності є ширшим поняттям за знання, або уміння, або навичка, воно містить їх у собі [8, 16].

Появу цих понять прийнято пов'язувати з дослідженнями відомого американського лінгвіста Н. Хомського у 60–70-ті роки XX століття. Він визначив поняття компетенції як категорію теорії навчання мовам. За Хомським, використання мови тісно пов'язано з мисленням і навичками, тобто пов'язано з досвідом людини. Інший дослідник Р. Уайт доповнив поняття компетентність особистісними якостями і мотивацією. Таким чином, на першому етапі дослідження проблеми компетентності – 1960–1970 рр. XX століття – поняття компетентності вводиться в науковий апарат та здійснюється розмежовування понять компетенція і компетентність. З цього часу в теорії навчання мовам починається вивчення різних видів мовної компетентності.

Другий етап – 70–90-ті роки XX століття – характеризується тим, що категорії компетенція/компетентність починають використовуватися у різних галузях: теорії та практиці навчання іноземним мовам, професіоналізму в управлінні, керівництві, в навчанні спілкуванню (комунікативна компетентність); активно розробляється поняття «соціальна компетентність».

На третьому етапі, який почався в кінці XX століття і триває до сьогодні, поняття компетентність стає предметом усебічного аналізу і дослідження. Проблема формування компетентності особистості безпосередньо пов'язується з ідеєю підготовки індивіда не тільки в якості спеціаліста, професіонала своєї справи, але і як особистості, члена колективу і соціуму [12].

Поняття «компетентність» знаходиться сьогодні в епіцентрі світової думки тому що, воно розкриває якісно нові перспективи освітньої діяльності. В основі концепції компетентності лежить ідея виховання компетентної людини й працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання, й бере на себе відповідальність за певну діяльність [14]. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, основними пріоритетами освіти стосовно компетентності з'являються вміння пристосовуватися до швидких змін і нових потреб ринку праці, бути освіченими щодо інформації, уміти її аналізувати, активно діяти, швидко приймати рішення й навчатися упродовж всього життя.

**Мета статті:** висвітлити узагальнені відомості про поняття «компетентність» і «рефлексивна компетентність».

Компетентність – це підготовленість (теоретична, практична, особистісна, психологічна тощо) до здійснення певного виду діяльності та наявність важливих індивідуально – психологічних якостей спеціаліста.

Компетентний спеціаліст є індивідуальністю, що усвідомлює й рефлексує власні та загальноприйняті цінності й орієнтири, співставляє, оцінює себе, проектує своє майбутнє. Знання, вміння, навички і засоби діяльності в цьому випадку є матеріалом для формування особистості, знання визначаються не тільки як інформація, але як уявлення про світ, що накладаються на власний соціально – культурний, духовний досвід людини.

Природа компетентності полягає в тому, що оптимальні результати у вирішенні проблем можна одержати лише у випадку глибинної особистісної зацікавленості людини. Повноцінно можуть жити та працювати лише ті люди, які здатні зробити самостійний вибір і прийняти самостійне рішення.

Саме ці обставини зумовлюють необхідність оволодіння ключовими компетентностями, які дають особистості можливість реалізовувати в житті пізнавальний (обсяг і якість інфор-

мації, способи оволодіння знаннями, вмінням вчитися, підходом до знань як інструменту розв'язання життєвих проблем), духовно – моральний (етичні норми, смисложиттєві та духовні цінності, життєві стратегії, цілі, переконання), творчий (наявний репертуар вмінь та навичок, здібностей до творчих, продуктивних та репродуктивних дій, міра їх реалізації у певній сфері діяльності та спілкуванні), комунікативний (культура спілкування, діалогу, толерантність, характер та міцність контактів з людьми, багатство системи і репертуару соціальних ролей, які виконує особистість), естетичний (рівень та інтенсивність художніх потреб та інтересів особистості) потенціали. Всі вони компетентнісно спрямовують процес розвитку та саморозвитку особистості.

Приступаючи до вивчення поняття «компетентність», необхідно звернутися до визначення цього поняття в сучасних словниках.

«Словник іноземних мов» пояснює «компетентність» як володіння знаннями, які дозволяють судити про будь-що, висловлювати вагому авторитетну думку [12].

Тлумачний словник сучасної української мови за редакцією В. Бусела розглядає компетентність як певну суму знань особистості, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку [3].

Інше словникове джерело дає таке визначення: «компетентність соціально-психологічна – здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних стосунків. Формується під час освоєння індивідом систем спілкування та включення у спільну діяльність. До її складу входять:

1) уміння орієнтуватися у соціальних ситуаціях
2) уміння правильно визначати особливості та емоційні стани інших людей;
3) уміння обирати адекватні способи звернення до співрозмовників і реалізовувати їх у процесі взаємодії. Особливу роль відіграє уміння поставити себе на місце іншого (рефлексія; емпатія)» [4, 281].

Дж. Равен визначає компетентність як можливість установлення зв'язку між знаннями й ситуацією, як здатність знайти, виявити знання й дію (процедуру), які можна застосувати до розв'язання проблеми (соціальної ситуації). У своїй книзі «Компетентність у сучасному суспільстві, виявлення та розвиток» він розглядає компетентність як явище, «яке складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного, … деякі відносяться до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, …. Ці компоненти можуть заміщувати один одного як складові ефективної поведінки» [11, 253].

Українські вчені О. Савченко, О. Пометун, О. Овчарук по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення у вітчизняній науковій літературі набуло визначення компетентності як «сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію».

Л. Сохань вказує, що «компетентність – це здатність людини вирішувати життєві проблеми, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях» [6, 7].

Н. Гавриш визначає компетентність як особистісну, складну характеристику людини, що засвідчує достатню її обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань. Отже, на думку автора, компетентність – це особистісна якість, а компетенція – коло питань, за якими зазначену якість характеризують. Компетенції є важливим компонентом структури особистості, в яких фокусується її життєвий досвід, здобутий особистістю в діяльності, взаємодії та спілкуванні.

Компетентність – це синонім понять «поінформованість», «обізнаність», «досвідченість», «авторитетність», що конкретизується щодо різних галузей (соціальної, культурної, комунікативної, життєвої, інформаційної, професійної, громадянської та ін.). Отже, компетентність – це загальна характеристика особистості, яка відображає високий рівень знань (умінь, навичок) та досвіду, компетенція – це коло питань, у яких особистість є обізнаною і на основі чого їй може бути надане коло обов'язків та повноважень.

Компетентність – базова характеристика людини, яка причинно пов'язана з оцінкою на основі критеріїв ефективності і/або найкращого виконання у професійній діяльності чи у ситуаціях взагалі.

У наукових працях до поняття компетентності включають, крім загальної сукупності знань, ще й знання можливих наслідків

конкретного способу впливу, рівень умінь та досвід практичного використання знань

Рівень компетентності визначається «трьома складовими: рівень знань, досвід (що людина робила з того, що знає) та особистісні якості (лідерство)» [8, 24].

Тривалі наукові дискусії дозволили виокремити чотири базові характеристики поняття компетентність. А саме:

- використання компетентності завжди відбувається у певному контексті (скажімо, у конкретній навчальній ситуації);
- компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує чи розповідає про процес, під час якого він набув цю компетентність (наприклад, учень не показує, що саме він уміє, а розповідає «я читав, я писав…»);
- для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час [10].

На думку Дж. Равена, основними складовими компетентності є внутрішньо вмотивовані характеристики, пов'язані з системою особистісних цінностей (ініціативність, лідерство, безпосередній інтерес до механізмів роботи організації, суспільства загалом, а також до роздумів про можливий уплив на неї саму); уявлення та очікування, пов'язані з механізмами функціонування суспільства та роллю людини в ньому (уявлення особистості про саму себе й про ту роль, яку вона сама відіграє у суспільстві) [11].

С. Архипова в якості складових компетентності пропонує певні характеристики. Згідно з її підходом, гностична чи когнітивна характеристика відображає наявність необхідних знань, обсяг та рівень яких є головною характеристикою компетентності. Регулятивний компонент дозволяє використовувати наявні знання для розв'язання різноманітних завдань у процесі життєдіяльності особистості. У свою чергу регулятивна характеристика містить у собі проективну й конструктивну складові, що проявляються в умінні прогнозувати й приймати ефективні рішення. Рефлексивно-статусний компонент дає право за рахунок визначення авторитетності діяти певним чином. Нормативна характеристика відображає коло повноважень у певній сфері діяльності. Важливою є й комунікативна характеристика, оскільки і поповнення знань, і практична діяльність завжди здійснюються у процесі спілкування та взаємодії [1].

Сутність рефлексивної компетентності суб'єкта визначається як «володіння тими чи іншими знаннями і вміннями, адекватними діяльності, яка здійснюється» [13, 267]. Під рефлексивною здібністю розуміють здібність здійснювати суб'єктом рефлексію по відношенню до різних видів і галузей власної активності, професійної діяльності і соціальної практики.

Рефлексивна компетентність складається з поінформованості щодо процесів актуалізації, розгортання рефлексії й спрямованої реалізації рефлексивної культури в плані осмислення та подолання стереотипів мислення й утворення нових (креативно-інноваційних) змістів професійної свідомості з метою саморозвитку й самовдосконалення професійної діяльності. Рефлексивна компетентність – це професійна якість особистості, що дозволяє найбільше ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує процес розвитку та саморозвитку, сприяє творчому підходові до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності [5].

Проблема рефлексії має комплексний, багатоаспектний характер, який проявляється в її міждисциплінарному статусі. У своєму теоретичному, концептуальному розумінні рефлексія виступає як форма активного переосмислення людиною того чи іншого змісту індивідуальної свідомості, діяльності, спілкування.

У залежності від того, яка саме предметна дійсність відбиває, рефлексується і перетворюється людиною, виділяються наступні типи рефлексії: інтелектуальна, особистісна, комунікативна, кооперативна.

За допомогою інтелектуальної (когнітивної) рефлексії відбивають знання про об'єкт і способи дії з ними. Об'єктом особистісної рефлексії є процес переосмислення «Я», вчинки й образи «Я» як індивідуальності. Об'єктом комунікативної рефлексії є представлення про внутрішній світ іншої людини

і причини його вчинків. Рефлексія в даному випадку – специфічна якість пізнання людини людиною. Об'єктом кооперативної рефлексії є знання про рольову структуру і позиціональну організацію колективної взаємодії.

Професійна рефлексія – це співвіднесення себе, можливостей свого «Я» з тим, що вимагає обрана професія, у тому числі з існуючими про неї уявленнями. Ці уявлення розвиваються і допомагають людині сформулювати отримані результати, передбачити цілі подальшої роботи, скоректувати свій професійний шлях.

На жаль, сучасні освітні стандарти у більшій мірі націлюють на отримання майбутніми спеціалістами знаннями, ніж на формування його професійно значущих особистісних характеристик. Між тим, у сучасних дослідженнях з психології, педагогіки рекомендується переходити до нових освітніх і виховних технологій, а саме до особистісно орієнтованого навчання і виховання. У світлі цього підходу важливе значення для підготовки спеціаліста будь якого профілю має розвиток в нього професійної рефлексії як якості особистості, мислення і умови, необхідної для його творчої самореалізації і досягнення високого рівня професійної майстерності.

Отже, рівень розвитку рефлексивної компетентності стає визначальним фактором досягнення високих результатів у діяльності. Здатність зайняти дослідницьку позицію стосовно своєї практичної діяльності і до самого себе як її суб'єкту, засновану на рефлексивних властивостях свідомості, може служити критерієм у визначенні рівня професіоналізму фахівця [2].

### Список використаних джерел

1. Архипова С. П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. — К. : Аспект-Поліграф, 2004. — Вип. 2 (7). — С. 15—24.
2. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. — Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. — 216 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад і голов. ред. В. Т. Бусел]. — К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. — 1440 с.
4. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. — Минск—Москва : Харвест АСТ, 2001. — 654 с.
5. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. — М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с.
6. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Гессен. — К. : Богдана, 2003. — 520 с.
7. Запевалина О. В. К вопросу о компетентности и компетенции в российской педагогике / О. В. Запевалина // Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ: история и современность. — Иркутск : Изд-во Иркут. гос. лингв. ун-та, 2008. — С. 105—111.
8. Компетентнісний підхід в освіті. Проблеми, поняття, інструментарій // Зарубіжна література. — № 23 (47) грудень. — 2006. — С. 16—28.
9. Лазуріна Н. П. Компетентність особистості: до питання конституювання проблеми / Н. П. Лазуріна // Вісник Житомирського держ. ун-ту. Вип. 54. Філософські науки. — Житомир: ЖДУ, 2010. — С. 22—26.
10. Локшина О. І. Становлення компетентнісної ідеї в європейській освіті / О.І. Локшина. — К.: Педагогічна думка, 2009. — С. 21—30.
11. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М. : КоГито-Центр, 2002. — 257 с.
12. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. — К. : Наукова думка, 2000. — 680 с.
13. Степанов С. Ю. Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности / С. Ю. Степанов, О. А. Полищук // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. — Новосибирск: НГУ, 1995. — С. 266—271.
14. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід Європейських країн / І. Тараненко ; за ред. І. Г. Єрмакова // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільстві. — К. : «Контекст», 2000.
15. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003 — № 2. — С. 58—64.

***YULIIA BABAIAN***
Mykolaiv

## REFLEXIVE COMPETENCE OF A PERSON AS THE THEORETICAL PROBLEM

*The article deals with problem of determination of the concept «competency» and «competence». The different approaches to the definition of these concepts are shown. The structural components of competence are defined. The contents of the terms «reflexive competence» is revealed in the article. The main types of reflection: the intellectual, personal, communicative, cooperative are describe. Underline meaningfulness of reflection as a present constituent of determination of professional competence.*

*Key words: competency, competence, reflection, reflexive capabilities, reflexive competence.*

***ЮЛИЯ БАБАЯН***
г. Николаев

**РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Статья посвящена разграничению понятий «компетенция» и «компетентность». Освещены разные подходы к определению этих понятий. Определены структурне составляющие компетентности. Раскрыто содержание понятия «рефлексивная компетентность». Охарактеризованы основные типы рефлексии: интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная. Подчеркнута значимость рефлексии, рефлексивных способностей как необходимого компонента профессиональной компетентности.*

*Ключевые слова: компетенция, компетентность, рефлексия, рефлексивные способности, рефлексивная компетентность.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 378.14.046.16:32.001 (410)

***ІРИНА БРАНДИБУРА***
м. Львів
ihrohodza@gmail.com

# ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ ПОЛІТОЛОГІЇ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

*У статті висвітлено особливості формування громадянської компетентності бакалаврів політології шляхом їх залучення до різних видів громадської діяльності. Визначено та охарактеризовано основні форми програмного залучення бакалаврів до громадської діяльності у системі політологічної освіти Великої Британії (навчання через суспільно корисну працю, практика, громадсько-навчальна діяльність, громадсько-дослідницька діяльність). Розглянуто етапи розробки навчальної програми, що передбачає співпрацю з громадськістю, у процесі професійної підготовки майбутніх політологів.*

*Ключові слова: громадянська компетентність, навчання через суспільно корисну працю, громадсько-навчальна діяльність, громадсько-дослідницька діяльність, практика, бакалавр, політологія, Велика Британія.*

Стратегічним напрямом розвитку сучасної вищої освіти є громадянське виховання студентів, що потребує реорганізації освітньо-професійних програм для забезпечення підготовки випускників з високим рівнем громадянської свідомості і політичної культури, які не лише формально братимуть участь у політичних процесах, а займатимуть лідерські позиції в суспільстві. У Світовій декларації ЮНЕСКО про стратегії розвитку вищої освіти у XXI столітті зазначено, що «суспільство, яке зазнає постійних змін, потребує нового бачення і нової парадигми вищої освіти, яка повинна бути студентоцентрованою, що передбачає проведення глибинних реформ і впровадження політики відкритого доступу, перегляд змісту, методів і форм навчання, базуючись на нових видах зв'язків і партнерства з громадою та ширшими секторами суспільства» [6, 24]. Такі тенденції спонукають університети до інкорпорування громадської діяльності у навчальний процес, що сприятиме

вирішенню проблем громади на місцевому, національному та міжнародному рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, свідчить про те, що питання формування громадянської компетентності майбутніх політологів шляхом їх залучення до громадської діяльності викликає значний інтерес науковців. Цю проблему досліджують Р. Баттістоні (R. Battistoni), В. Гадсон (W. Hudson), Р. Хаґґінс (R. Huggins), Дж. Келлі (J. Kelly), С. Куртіс (S. Curtis), А. Блер (A. Blair), Б. Аксфорд (B. Axford), Д. П. Редлавск (D. P. Redlawsk), Н. Вілсон (N. Wilson), С. Маіле (S. Maile), Д. Ґріффітс (D. Griffiths) та інші. Однак існує потреба в узагальненні і систематизації наукових напрацювань з цієї проблеми.

Метою статті є дослідження особливостей формування громадянської компетентності бакалаврів політології шляхом їх залучення до громадської діяльності у вищих навчальних заклад Великої Британії. Відповідно до мети наукової розвідки визначено такі завдання: здійснити аналіз нормативної і науково-педагогічної літератури, що висвітлює теоретичні засади формування громадянської компетентності майбутніх політологів; визначити основні форми залучення студентів до громадської діяльності у рамках навчального процесу в університетах Великої Британії; розглянути основні етапи розробки навчальної програми, що передбачає співпрацю з громадськістю, у процесі підготовки фахівців у галузі політології.

В умовах домінування компетентнісного підходу у системі вищої освіти Великої Британії увага зосереджена не лише на формуванні професійних знань та вмінь майбутнього фахівця, але й розвитку його особистісних характеристик, зокрема високого рівня громадянської свідомості, активної життєвої позиції, готовності швидко адаптуватись до змінних умов сучасного світу та прагнення самовдосконалюватись. Відповідно до європейських стандартів, громадянська компетентність належить до ключових компетентностей фахівця для навчання впродовж життя.

Аналіз і узагальнення різних наукових підходів дає підстави трактувати громадянську компетентність майбутнього політолога як складне інтегральне утворення, що визначає готовність ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки у суспільній і професійній діяльності. Основними структурними компонентами громадянської компетентності є: когнітивний (громадянські знання); операційно-процесуальний (уміння і навички, що визначають готовність до практичного застосування громадянських знань і реалізації громадянської позиції); ціннісно-мотиваційний (мотиви, психологічні установки, ціннісні орієнтації); особистісний (здібності, якості, поведінка, що уможливлюють формування громадянської компетентності) [1, 11].

Громадянська компетентність базується на знанні принципів демократії, справедливості, рівності, громадянських прав, свобод та обов'язків, розумінні цілей, цінностей і стратегій основних соціо-політичних рухів на національному, європейському та світовому рівнях; уміннях критично і креативно осмислювати проблеми громадськості, брати конструктивну участь у діяльності громади, а також долучатись до процесу прийняття рішень на різних рівнях: місцевому, національному, загальноєвропейському; ставленні, що передбачає повагу до прав людини, цінування і розуміння відмінностей між ціннісними системами різних релігійних або етнічних груп [8, 10].

Формування громадянської компетентності майбутнього політолога передбачає: набуття громадянознавчих знань, що є сукупністю філософських, морально-етичних, культурологічних, екологічних, політологічних, правових, економічних і соціальних знань; формування і розвиток громадянських умінь та навичок, що є необхідними для ефективної соціальної інтеграції індивіда у різні сфери суспільного життя; формування мотивів громадянської поведінки, тобто бажання, потреби і психологічної готовності до участі у громадському житті; розвиток особистісних якостей, зокрема громадського обов'язку, громадянської активності, громадянської відповідальності.

Існують різноманітні шляхи формування громадянської компетентності майбутніх фахівців, наприклад використання громадянського потенціалу змісту навчальних дисциплін соціо-гуманітарного циклу, громадянське виховання у процесі позааудиторної роботи, залучення студентів до реалізації соціальних

проектів. У рамках цієї наукової розвідки ми розглянемо детальніше формування громадянської компетентності майбутніх політологів шляхом їх залучення до громадської діяльності, що відповідає національній стратегії зміцнення партнерських зв'язків між університетом і громадськістю у Великій Британії.

Наприкінці XX століття у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії на національному рівні було визнано необхідність посилення співпраці між університетами та громадськістю. У 1997 році була опублікована доповідь Дірінга, яка наголошувала на важливості формування особистісних, ключових компетентностей майбутніх фахівців у системі вищої освіти. Увага експертів зосереджувалась на розробці освітніх програм, що забезпечуватимуть не лише отримання знань, а також формування і розвиток ключових умінь та навичок. Ефективними способами формування ключових компетентностей і отримання громадянської освіти визнано волонтерську діяльність, практику і стажування, навчання через суспільно корисну працю (англ. service-learning), громадсько-навчальну діяльність (англ. community-based learning) і громадсько-дослідницьку діяльність (англ. community-based research) [2, 85]. Наступного року у доповіді Кріка було розглянуте питання впровадження громадянської освіти у шкільну програму, що стимулювало наукові дискусії про громадянське виховання студентів і встановлення партнерських зв'язків з громадськістю у вищій освіті.

У 2008 році за державної підтримки був створений Національний координаційний центр для залучення громадськості (англ. National Coordinating Centre for Public Engagement), який згодом опублікував маніфест, що закликає університети: визнати стратегічним завданням співпрацю з громадськістю; ділитись своїми знаннями, ресурсами, уміннями і навичками з громадськістю; прислухатись до і вчитись від представників громадськості, з якими вони співпрацюють [13, 3]. Підписавши маніфест, університети зобов'язуються розробити власний підхід до управління, підтримки і реалізації проектів із залучення громадськості на благо викладачів, студентів і спільноти, а також ділитись знаннями про ефективні практики у цій сфері.

Національний координаційний центр для залучення громадськості також опублікував Конкордат для залучення громадськості до науково-дослідної роботи (англ. Concordat for Engaging the Public with Research), що складається з низки принципів і практичних рекомендацій для створення ефективних механізмів співпраці вищих навчальних закладів і громадськості у рамках науково-дослідницької діяльності. Визначено чотири основні принципи: вищі навчальні заклади мають стратегічне зобов'язання залучати громадськість до своєї діяльності; науковці відзначаються за участь у заходах, що передбачають співпрацю з громадськістю; науковці мають можливість брати участь у заходах, що передбачають співпрацю з громадськістю, завдяки відповідній підготовці, підтримці і матеріально-технічній базі; сторони, що підписали цей конкордат, зобов'язуються проводити регулярні огляди ефективності своїх механізмів співпраці із громадськістю [8].

Співпраця вищих навчальних закладів з громадськістю заохочується через такі національні ініціативи як проект «Beacons for Public Engagement» і науково-дослідний грант «Pathways to Impact». У рамках проекту «Beacons for Public Engagement», який очолює Національний координаційний центр для залучення громадськості, створено 6 колаборативних центрів по всій території Сполученого Королівства, які прагнуть зробити співпрацю з громадськістю невід'ємною частиною академічного процесу. Основними завданнями проекту є: забезпечити можливості формування соціальної відповідальності студентів шляхом волонтерської діяльності; розробити механізми акредитації навчання та науково-дослідної роботи, що здійснюються у співпраці з громадськістю; встановити ефективні партнерські зв'язки між університетами і громадськістю з метою обміну знаннями, що сприятиме економічному і соціальному розвитку локальних та регіональних спільнот [11, 14].

Науково-дослідні ради Сполученого Королівства з метою посилення соціальної орієнтованості науково-дослідницької діяльності вимагають від дослідників, які прагнуть

отримати грант, описувати суспільну значимість їхніх досліджень і практичні шляхи залучення громадськості до проекту, а також науково-дослідні ради за допомогою експертного ресурсного центру ведуть постійний діалог з громадськістю, інформуючи людей про процес прийняття важливих рішень. Слід зазначити, що окрім масштабних національних проектів, існує ще безліч менших проектів із співпраці з громадськістю, що організовуються на рівні окремих університетів, кафедр, науково-дослідних груп і викладачів.

Волонтерська діяльність студентів є важливою частиною навчального процесу в університетах Великої Британії. Метою волонтерського руху у вищій освіті є сприяння навчанню та науково-дослідній роботі у співпраці з громадськістю для трансферу знань між університетом і громадою, що вдосконалює уміння та навички студентів, забезпечує громадянську освіту та задовольняє потреби громади. Новою тенденцією розвитку професійної освіти у Великій Британії є те, що вона почала звертати увагу не лише на етичні питання, але й на громадянський професіоналізм, забезпечуючи студентам можливості навчання і науково-дослідної роботи у співпраці з громадськістю у межах країни та закордоном, щоб розглянути проблеми бідності, соціальної справедливості і глобальної громадянськості [14, 25]. Незважаючи на зростання кількості волонтерських заходів, у вищій освіті активно відбувається процес сертифікації волонтерства та розробки освітніх програм, де навчання через громадську діяльність оцінюється.

Науковці обґрунтовують доцільність навчання через громадську діяльність у процесі підготовки політологів, що зумовлено сутністю і основоположними принципами цієї галузі знань. Як зазначають Р. Баттістоні (R. Battistoni) і В. Гадсон (W. Hudson), одним із основних завдань політології є збереження зв'язку між реальним світом і теоретичним розумінням. З самого початку політологи стверджували, що практичний досвід може поглибити академічні знання про державні структури і політичну поведінку, а також загальне розуміння того, що означає бути громадянином у плюралістичному, демократичному суспільстві [3, 3].

Чимало науковців стверджує, що найефективніші методи навчання у політології неминуче підтримують основні принципи громадянської освіти, і що існують чіткі взаємозв’язки між педагогічними і громадянськими цілями політологічної освіти. Важливі дослідження процесу вивчення політології показують, що сприйняття політики базується на трьох шарах розуміння, що пов’язані з: 1) особистим досвідом та інтересами (демократія як спосіб життя), 2) ширшим соціальним контекстом (демократія як соціальна система), 3) державною політикою (демократія як форма правління) [3, 27].

Британський науковець Дж. Слоам (J. Sloam) розробив модель отримання політологічних знань, що базується на встановленні зв’язків між теоретичними постулатами за допомогою практичної діяльності. Наприклад, вивчаючи політичну систему Сполученого Королівства, студент розглядає певні теми і питання, наприклад «Чому так мало молоді голосує на загальних виборах?». Щоб відповісти на це запитання, студент в першу чергу апелює до власного (пасивного і активного) досвіду участі у британській політичній системі. Включення досвіду студентів у лекційні і семінарські заняття є надзвичайно важливим у методиці викладання політології, щоб вибудувати зв’язки між студентським розумінням відповідного політичного феномену і політичними діями, проілюструвати як політичні питання пов’язані з суспільною практикою, тактикою передвиборчої боротьби тощо. Важливо також забезпечити студентам можливості отримання активного досвіду і участі у кооперативних діях в суспільстві у рамках навчального процесу. Таким чином, більш ґрунтовне вивчення цієї проблеми можливе за умови виходу за межі аудиторії і співпраці з представниками громадськості [12, 4–5].

Осмислення є важливою частиною навчального процесу у політології. Беручи до уваги центральну роль семінарів і практичних занять у вищій освіті, слід наголосити на ролі комунікації. Якщо людина вивчає політику відповідно до власних безпосередніх дій, доцільно використати теорію Ю. Хабермаса про комунікативну дію для викладання політології, щоб

поєднати осмислення з іншими вимірами навчання. Відповідно до цієї теорії, студент спілкується з одногрупниками і викладачами, щоб навчитись формулювати переконливі аргументи для обґрунтування власних дій; визначати засоби, щоб зробити дію ефективною; осмислювати персональні мотиви залучення до певної дії [21, 5].

Таким чином, політичні знання є важливими, але абстрактними без участі, вплив участі є обмеженим без осмислення, а пов'язування навчання з власним досвідом студентів сприяє вихованню громадян більш схильних до участі у суспільному і політичному житті.

У результаті проведеного дослідження, визначено, що основними формами залучення студентів до громадської діяльності у рамках навчальної програми, що сприяє формуванню громадянської компетентності бакалаврів політології в університетах Великої Британії є навчання через суспільно корисну працю (англ. service learning), практика (англ. work-based learning), громадсько-навчальна діяльність (англ. community-based learning), громадсько-дослідницька діяльність (англ. community-based research). Слід наголосити на тому, що ці форми не можуть бути описані як сталі, чітко окреслені, а радше як змінні, взаємопов'язані та взаємоохоплюючі.

За визначенням Р. Ґ. Брінґла (R. G. Bringle) і Дж. А. Гатчер (J. A. Hatcher) «навчання через суспільно корисну працю - це форма навчання, що оцінюється відповідною кількістю кредитів і передбачає участь студентів в організованій суспільно корисній праці, що сприятиме глибшому розумінню змісту курсу, ширшому сприйняттю дисципліни і підвищенню рівня громадянської відповідальності» [4, 180]. Дж. Аннетт (J. Annette) пропонує наступне визначення навчання через суспільно корисну працю «це форма емпіричного навчання, де студенти навчаються шляхом виконання роботи для покращення добробуту громади. Воно включає рефлексивні види діяльності, що дозволяє студентам розвинути необхідні навички, підвищити рівень громадянської свідомості і сформувати активну громадянську позицію» [2, 83].

Отже, навчання через суспільно корисну працю – це освітня стратегія, що поєднує служіння громаді, навчання і рефлексію, щоб збагатити навчальний процес, розвинути почуття громадянської відповідальності і сприяти зміцненню громади. На відміну від волонтерської діяльності, що не має структурованих зв'язків з навчальною програмою, навчання через суспільно корисну працю базується на змісті навчальної програми і сприяє отриманню ефективних результатів, коли такі види діяльності пов'язані з навчальним матеріалом через рефлексивний аналіз. На відміну від практики, навчання через суспільно корисну працю не обов'язково зосереджується на розвитку професійних навичок.

Основними завданнями навчання через суспільно корисну працю є: забезпечити використання студентами академічних, соціальних та особистісних умінь і навичок, щоб встановити партнерські зв'язки з громадою, визначити і вирішити її проблеми; підвищити рівень громадської активності студентів, забезпечити глибше розуміння себе, громади і суспільства загалом; поєднати теоретичний зміст курсу з практичною діяльністю шляхом реалізації соціальних проектів; сприяти формуванню лідерських якостей, розвивати у студентів здатність брати на себе ініціативу, вирішувати проблеми, працювати у команді і демонструвати свої здібності під час та через допомогу іншим.

Навчання через суспільно корисну працю забезпечує реалізацію суспільної ролі університетів та сприяє формуванню важливих якостей громадянина: соціальної і моральної відповідальності, політичної грамотності, громадської активності. Навчання через суспільно корисну працю надає студентам можливість розвинути важливі навички і особистісні якості, зокрема розуміння складного і взаємопов'язаного світу, критичне мислення, навички вирішення проблем, комунікативні навички, толерантність, повагу до вірувань, поглядів і переконань інших людей. Науковці Р. Голлістер (R. Hollister), Н. Вілсон (N. Wilson), П. Левін (P. Levine) вважають, що студенти, які займаються громадською діяльністю, ймовірніше думатимуть про потреби та інтереси інших людей, про громади, у яких вони навчаються, про зобов'язання, які на них покладаються [7, 18]. Дж. Елштаін (J. Elshtain)

стверджує, що навчання через суспільно корисну працю передбачає виконання проектів, які знаходяться на перетині расових, етнічних або класових меж, що сприяє розвитку полікультурності [3, 12]. Таким чином, навчання через суспільно корисну працю – це потужний інструмент, який допомагає політологам не лише досягнути академічних цілей курсу, але й відповідає принципам хорошої практики для дисципліни, формуючи свідомих громадян, які здатні критично мислити і розуміти різні точки зору.

Університети Великої Британії забезпечують студентам можливість проходження короткотривалої (1–10 тижнів) або довготривалої (1 рік) практики. Короткотривала практика має на меті вдосконалення загальних умінь та навичок, підвищення рівня впевненості у собі, надання основи для ситуативної академічної рефлексії і підвищення рівня мотивації студентів [9, 7], тоді як довготривала практика надає студентам ширші можливості для вдосконалення професійних умінь та навичок і отримання практичного досвіду важливого для подальшого навчання, працевлаштування і суспільної діяльності [16, 16]. Британські науковці відстоюють необхідність використання науково-дослідницького підходу до організації практики, що робитиме студентів виробниками, а не споживачами знань. Залучення до науково-дослідної роботи у рамках практики відбувається у двох відношеннях: практиканти вивчають політику в дії у реальних контекстах і виконують окремий науково-дослідний проект.

Громадсько-дослідницька діяльність – інноваційний підхід до навчання, що базується на ідеях Е. Бойера (E. Boyer) про залучення викладачів і студентів до громадського життя та посилення суспільної ролі університетів. Розглянемо три різних визначення громадсько-дослідницької діяльності: 1) Р. Склов (R. Sclove) вважає це науково-дослідна діяльність, яка здійснюється у співпраці з громадськістю, служить її інтересам і заохочує громадян до активної участі у суспільних процесах на всіх рівнях; 2) М. Гіллз (M. Hills) і Дж. Маллетт (J. Mullett) описують її як форму співпраці між представниками громадськості і дослідниками з метою створення нових знань для забезпечення добробуту громадян; 3) М. Мінклер (M. Minkler) і Н. Валлерштайн (N. Wallerstein) описують її як колаборативний підхід до проведення наукових досліджень, який залучає всіх партнерів до процесу дослідження і визнає унікальні переваги та сильні сторони, які вносить кожен партнер [15, 56]. Отже, громадсько-дослідницька діяльність – це колаборативне зусилля між дослідниками і членами спільноти, яке має на меті генерування соціальної дії і позитивної соціальної зміни через використання різних джерел знань і дослідницьких методів.

Громадсько-дослідницька діяльність відрізняється від традиційних академічних досліджень двома аспектами. По-перше, вона здійснюється у співпраці з громадою, а не над нею. Науковці замість того, щоб розглядати громаду як лабораторію, а її членів як експериментальні зразки, що є типовим для традиційного дослідження, зосереджуються на залученні членів громади до кожного етапу організації і проведення дослідження – від визначення проблеми до процесу дослідження, аналізу отриманих результатів і формулювання плану дій. Другою відмінністю є чітко визначена мета досліджень, а саме зробити внесок у покращення життя членів громади. Така модель науково-дослідної роботи забезпечує студентам можливість розглянути дисципліни у ширшому соціальному контексті, а членам громади зменшити залежність від фахівців та адміністративних органів, самостійно скеровувати оновлення у контексті власних потреб.

У науково-педагогічній літературі існує два діаметрально протилежних тлумачення поняття «громадсько-навчальна діяльність». Одне тлумачення, якого ми притримуємось у рамках нашої наукової розвідки, зосереджується на колаборативному зусиллі студентів, університету і громади для забезпечення студентів можливостями участі у громадській діяльності і навчанні на основі отриманого досвіду. Інше тлумачення полягає у забезпеченні можливостей для громадськості до навчання і соціального розвитку у спектрі формальних і неформальних навчальних середовищ.

За визначенням Дж. Міллікан, громадсько-навчальна діяльність включає проекти, у яких студенти проходять частину свого навчання у

громадському середовищі. Такі проекти повинні забезпечувати можливості для вдосконалення умінь та навичок, застосування теоретичних знань на практиці, осмислення власного навчання і здібностей, а також для покращення становища громади [10, 1–2]. Вона передбачає емоційний та інтерактивний підхід до навчання, де студенти беруть участь у розробці навчальних програм та заохочуються до переосмислення власного сприйняття себе та своєї ролі у громаді, до якої вони належать. Такий вид діяльності передбачає розвиток умінь та якостей, а також поглиблення знань, що відповідає меті навчальної програми і відрізняється від більш дидактичного підходу до навчання.

Інкорпорування громадської діяльності у навчальну програму потребує ретельної підготовки. У результаті аналізу педагогічної літератури з проблеми дослідження, визначено наступні етапи розробки навчальної програми, що передбачає співпрацю з громадськістю, у процесі підготовки політологів: вибір соціального проекту і партнерів, поєднання проекту зі змістом програми, відбір видів рефлексивної діяльності, забезпечення нормативно-правової бази для організації громадської діяльності.

Підсумовуючи вищесказане, вищі навчальні заклади Великої Британії у рамках національної стратегії посилення партнерських зв'язків з громадськістю у вищій освіті, розробляють та реалізують механізми програмного залучення студентів до різних видів громадської діяльності, що забезпечує відкритість, підзвітність і діалог вищої школи з іншими учасниками процесу соціалізації, а також сприяє ефективній підготовці майбутніх фахівців у галузі політології, у яких шляхом виконання соціальних проектів на основі критичного і креативного мислення формується почуття громадянської відповідальності, виробляється здатність вести конструктивний діалог з іншими учасниками проекту і розвивається вміння адаптуватись до швидкозмінних умов сучасного світу.

Перспективи подальших наукових розвідок з досліджуваної проблеми вбачаємо у визначенні змісту підготовки професорсько-викладацького складу до інкорпорування громадської діяльності у навчальний процес, виходячи з твердження, що такий вид педагогічної діяльності вимагає додаткового набору професійних умінь та навичок.

### Список використаних джерел

1. Михайличенко М. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / М. Михайличенко; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. — Кіровоград, 2007. — 23 с.
2. Annette J. Service Learning in an International Context / J. Annette // Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. — 2002. — Vol. 8. — P. 83—93.
3. Battistoni R. Experiencing Citizenship: Concepts and Models for Service-Learning in Political Science. AAHE Series on Service-Learning in the Disciplines / R. Battistoni, W. Hudson. — Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC, 1997. — 246 p.
4. Bringle R. G. Reflection in Service-learning: Making Meaning of Experience / R. G. Bringle, J. A. Hatcher // Educational Horizons, 1999. — P. 179—185.
5. Concordat for Engaging the Public with Research. — NCCPE, 2008. — 8 p.
6. Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action (Volume I). —Paris: UNESCO. — 1998. — 138 p.
7. Hollister R. M. Educating Students to Foster Active Citizenship / R. M. Hollister, N. Wilson, P. Levine // Peer Reviw. — 2008. — Vol. 10 (2/3). — P. 18—21.
8. Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework. — Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. — 12 p.
9. Little B. Learning through work placement and beyond / B. Little, H. Lee // A report for HECSU and the Higher Education Academy's Work Placements Organisation Forum, 2006. — 72 p.
10. Millican J. What Can Student Community Engagement Programmes Contribute to the Development of Citizenship in a Society Recovering from Conflict? / J. Millican // Proceedings of the 4th International Barcelona Conference on Higher Education. - GUNI, Barcelona, 2008. — 19 p.
11. Public Engagement and Social Science / Ed. by S. Maile, D. Griffiths. — Policy Press, University of Bristol, 2014. — 256 p.
12. Sloam J. A Pedagogy of Engagement in Higher Education / J. Sloam // Paper Presented to the Political Studies Association of Ireland Annual Conference, Dublin Institute of Technology, 8-10th October 2010. — 14 p.
13. The Engaged University: A Manifesto for Public engagement. — NCCPE, 2008. — 12 p.
14. The Scholarship of Engagement for Politics: Placement Learning, Citizenship and Employability / Edited by S. Curtis and A. Blair. — Higher Education Academy, 2010. — 268 p.
15. Warwick-Booth L. Community-Based Research and Evaluation models: their applicability to social regeneration programmes debated through an analysis of the literature / L. Warwick-Booth // Social Policy and Society. — 2008. — Vol. 7 (1) — P. 53—72.
16. Yorke M. Embedding employability into the curriculum / M. Yorke, P. Knight. — Higher Education Academy, 2006. — 32 p.

***IRYNA BRANDYBURA***
Lviv

## FORMATION OF CIVIC COMPETENCE OF BACHELORS IN POLITICAL SCIENCE: EXPERIENCE OF GREAT BRITAIN

*The article analyses the peculiarities of forming civic competence of bachelors in political science through their engagement in community activities. Main forms of civic engagement through the curriculum in Great Britain's undergraduate political science education has been identified and characterised. In addition, the main stages of designing a course in political science, which is based on collaboration with the community, have been described.*

*The research indicates that the main ways of forming civic competence of bachelors in political science at the universities of Great Britain through collaboration with the community are service learning, work-based learning, community-based learning and community-based research. These partnership models of learning and research enable students to consider the subject in a broader social context, generate social action and positive social change, raise sense of civic responsibility and community members to reduce dependence on professionals and administrative bodies, direct policy in the context of their own needs.*

*Universities of Great Britain within the national strategy of enhancing partnerships with the community in higher education develop and implement mechanisms to engage student in community activities through the curriculum, ensuring transparency, accountability and dialogue of higher educational establishments with other members of the socialization process and promoting effective training of future experts in political science, who by means of implementing social projects on the basis of critical and creative thinking form the sense of civic responsibility, improve their skills to conduct constructive dialogue with other team members and adapt to dynamic conditions of the modern world.*

*Key words: civic competence, service-learning, work-based learning, community-based learning, community-based research, bachelor, political science, Great Britain.*

***ИРИНА БРАНДЫБУРА***
г. Львов

## ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПОЛИТОЛОГИИ: ОПЫТ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

*В статье представлены особенности формирования гражданской компетентности бакалавров политологии путем их привлечения к разным видам общественной деятельности. Определены и охарактеризованы основные формы программного привлечения бакалавров к общественной деятельности в системе политологического образования Великобритании (обучение через общественно полезный труд, практика, общественно-учебная деятельность, общественно-исследовательская деятельность). Рассмотрены этапы разработки учебной программы, предусматривающей сотрудничество с общественностью, в процессе профессиональной подготовки будущих политологов.*

*Ключевые слова: гражданская компетентность, практика, обучение через общественно полезный труд, общественно-учебная деятельность, общественно-исследовательская деятельность, бакалавр, политология, Великобритания.*

Стаття надійшла до редколегії 07.11.2016

УДК 37.013.42:364

***ГАННА ВЕНГЕР***
м. Миколаїв

# ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЩОДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ

*У статті здійснене дослідження соціально-психологічних аспектів професійного становлення соціального працівника, зокрема визначено етапи становлення професійної діяльності та виокремлено соціальний та психологічний аспекти формування стереотипів, уявлень щодо функціонального призначення соціальних працівників.*

*Ключові слова: кар'єра, компетентність, професіоналізація, професіоналізм, професійне становлення, професійна соціалізація.*

Процес підготовки фахівців соціальної сфери складний і довготривалий. Як і кожна професія, професія соціального працівника вимагає закріплення відповідної сукупності знань і вмінь, які ідентифікують змістовий аспект професійної діяльності. Професійне становлення соціальних працівників має свої особливості, так як професія є для суспільства новою, а стереотипи її сприймання та розуміння є ще несформованими. Тому професійна ідентифікація майбутніх соціальних працівників відбувається лише під час навчання у Вищих навчальних закладах.

Така ситуація вимагає вироблення відповідних методик навчання, які б сприяли розвитку високого професіоналізму, спонукали б до покращення методик надання соціальних послуг і розвитку особистісно-професійних якостей соціального працівника [2]. Питання якості професійної підготовки соціальних працівників та особливостей досягнення ними високого професіоналізму досліджувались у працях: Є. І. Холостової, М. В.Фірсова, А. Й. Капської, І. М. Пінчука, С. П. Архипової. Ґрунтовні дослідження щодо виявлення механізмів досягнення акме у професійній діяльності здійснили: А. А. Деркач, Е. Ф. Зеєр, Б. Г. Ананьєв, А. А. Бодальов, В. Г. Зазикін.

Мета статті – дослідити та виявити соціально-психологічні аспекти професійного становлення соціальних працівників та досягнення ними вершин високого професіоналізму.

В Україні професія соціального працівника є новою, проте традиції благочинства, милосердя, надання допомоги нужденним мають давнє походження. Так, у соціальному середовищі формуються стереотипи та розуміння такого виду діяльності, як соціальна робота. Також відбувається безперервний обмін досвідом щодо підвищення якості виконання професійної діяльності. Під час профорієнтаційної роботи відбувається професійна ідентифікація людини з обраним напрямком професійної діяльності, особа самовизначається щодо свого майбутнього. Цей процес швидко й гармонічно відбувається, якщо у соціумі сформовані стереотипи сприймання професії. На сьогодні через певні особливості ще неповно сформовані буденні уявлення, які змістовно визначають призначення соціальної роботи. Часто у школярів та абітурієнтів відсутнє достатньо повне усвідомлення функціонального призначення працівників соціальної сфери. Тому професійна соціалізація соціальних працівників починається з запізненням. На наступних етапах становлення професійної діяльності соціальних працівників спочатку відбувається професійна соціалізація, а вже потім професійне самоствердження. За останні роки у результаті вивчення особливостей практичної діяльності соціальних працівників вдалося виокремити групи професійно обумовлених особистісних якостей, необхідних спеціалісту, і які водночас є підґрунтям для його професійно-особистісного розвитку й саморозвитку:

– інтелектуальні (професійна компетентність, ерудиція, гнучкість, аполітичність, оперативність мислення і прийняття рішень, поміркованість, кмітливість, орієнтація на навчання);

- моральні (гуманність, громадянськість, доброзичливість, тактовність, терпимість, принциповість, повага до людей, чесність, винахідливість, оптимістичність);
- комунікативні (комунікабельність, адаптивність, контактність, емоційність, уміння слухати і чути, уміння переконувати, почуття гумору);
- вольові (наполегливість, витримка, рішучість, організованість, урівноваженість, сміливість, вимогливість, дисциплінованість);
- організаторські (активність, ініціативність, відповідальність, упевненість у собі, цілеспрямованість, підприємливість).

Рада США з освіти у галузі соціальної роботи розробила десять критеріїв компетентності соціального працівника загального профілю. Ця компетентність полягає у наявності таких умінь:

- виявляти та оцінювати ситуацію, коли вимагається розпочати, посилити, відновити, захистити чи довести до логічного завершення стосунки між людьми чи соціальними інститутами;
- оцінювати проблему, поставлену мету і способи її досягнення, вміти розробити план дій, який сприяє відновленню або розвитку життєвих ресурсів і благополуччя людини;
- стимулювати індивіда до розв'язання проблем, уникнення стресів, здатності до розвитку;
- бути посередником між клієнтами та організаціями, структурами, що забезпечують людей ресурсами, послугами і можливостями;
- ефективно втручатися у процес розв'язання проблем найбільш дискримінованих і вразливих верств населення;
- сприяти ефективному й гуманному функціонуванню систем, організацій, які забезпечують людей послугами, ресурсами і можливостями;
- брати активну участь у створенні нових систем послуг, ресурсів і можливостей, враховуючи запити споживачів послуг, прагнути нейтралізувати ті організації, які стали перешкодою для споживачів послуг;
- оцінювати ступінь втручання і досягнутих змін;
- постійно оцінювати своє професійне зростання і розвиток шляхом аналізу поведінки і набутих навичок;
- сприяти вдосконаленню послуг, розвиваючи базу професійних знань і підтримуючи стандарти й етичні норми професії [2].

Вимоги до рівня знань та умінь соціального працівника витікають з міжнародних вимог до кваліфікації соціального працівника. Згідно зі «Стандартом кваліфікації практичної соціальної роботи» йому необхідно мати уявлення про теорію й методику роботи з окремими клієнтами і групою; ресурси та послуги, які надаються суспільством; програми й мету соціальних служб як суб'єкта регіонального та локальних рівнів; організацію місцевої інфраструктури і розвитку служб охорони здоров'я та соціального забезпечення та інше. Важливим моментом професійної соціальної роботи є міждисциплінарний підхід до розв'язання проблем, які виникають у клієнта. Працюючи у складі між професійних груп разом з лікарями, педагогами, соціологами, практичними психологами, соціальними юристами, соціальний працівник має можливість комплексно вирішувати проблеми сім'ї, окремої особистості чи соціальної групи, безумовно, спираючись на потенціал самого суб'єкта. Таким чином, структура професійних обов'язків соціального працівника досить складна і різноманітна, а обсяг знань, умінь і навичок цього спеціаліста не може обмежуватись характеристиками, закладеними у посадових інструкціях. Вона постійно розвивається і вдосконалюється, що передбачає постійний розвиток особистості соціального працівника, його перепідготовку і підвищення кваліфікації [1].

На думку О. Б. Белінської, серед важливих вимог до соціального працівника слід віднести і таку, як «педагогічна культура соціального працівника». До структурних елементів педагогічної культури, як правило, відносять педагогічні здібності, педагогічну майстерність, психолого-педагогічну спрямованість особистості, мистецтво спілкування з людьми і культуру професійної поведінки [3]. Другий аспекти – психологічний, пов'язаний з професійним становленням соціального працівника, яке включає такі етапи: професійна орієнтація, професійне самоствердження, професійна майстерність, професіоналізм.

**Професійне становлення фахівця** – складний, безперервний процес «проектування» особистості. Обізнаність у своїй майбутній спеціальності сприяє розвитку активності студента, формуванню особистісної моделі саморуху до професійних вершин та професійної майстерності. Саморух особистості до вершин професіоналізму включає, згідно з Е. Ф. Зеєром, п'ять стадій:

- «оптація» (бажання, обрання) – формування особистісних намірів, усвідомлений вибір професії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей;
- «професійна підготовка» - формування професійної спрямованості й системи професійних знань, умінь та навичок, надбання досвіду теоретичного й практичного вирішення професійних ситуацій та завдань;
- «професійна адаптація» - входження у професію, освоєння нової соціальної ролі, професійне самовизначення, формування особистісних і професійних якостей, досвід самостійного виконання професійної діяльності;
- «професіоналізація» – формування професійної позиції, інтеграція особистісних і професійно важливих якостей і вмінь у відносно стійкі професійно значущі утворення, кваліфіковане виконання професійної діяльності;
- «професійна майстерність» – повна реалізація, само здійснення особистості у професійній діяльності (творчо-креативний принцип, метод) на основі рухливих інтегральних психологічних новоутворень [Фирсов М. В. Теория социальной работы: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Фирсов, Е. Г. Буденова. – М. : Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2001. – 432 с.].

**Професіоналізація** – це важливий етап життя людини,пов'язаний з професійним самовизначенням й професійною адаптацією. **Професіоналізм** – це інтегральна психологічна характеристика людської праці, яка відображає рівень та характер оволодіння людиною професією і вказує, що фахівець виконує свою трудову діяльність на рівні високих зразків, які склались у професії на певний час.

Високий професіоналізм соціальних працівників сприятиме їх умінню переконувати суспільство, державні й громадські структури у необхідності й значущості своєї праці, результативніше вступати у конкурентні відносини на ринку соціальних послуг, демонструючи доцільність, необхідність і переваги свого впливу.

Сьогодні недостатньо бути гарним фахівцем, необхідно бути гарним співробітником, здатним виявляти ініціативність, брати на себе відповідальність і приймати адекватні рішення у невизначених ситуаціях, працюючи у групі на загальний результат і самостійно вчитися, поповнюючи прогалини у професійних знаннях, необхідних для розв'язання конкретної проблеми. Слід зазначити, що аналіз наукової літератури свідчить про різне трактування сутності поняття «компетентність» загалом, так і «психологічна компетентність» зокрема. Не існує й єдиної загальноприйнятої класифікації компетентностей. Є. Шорт ствердудє, що до того, як назвати когось компетентним педагогом чи менеджером, необхідно дійти згоди про те, що означає бути педагогом або менеджером, яким професійним вимогам вони мають відповідати, які критерії для визначення цього будуть використані. Серед зарубіжних досліджень, у яких акцентовано увагу на особистісних характеристиках людини, що визначають її компетентність, варто згадати Р. Уайта, який ще у 1959 році у статті «Переглянута мотивація: концепція компетентності», ввів термін «компетентність», щоб описати характеристики людини, пов'язані з гарною продуктивністю та високою мотивацією. С Спенсер визначає компетенції як індивідуальні характеристики особистості (мотиви, риси, Я-концепцію, атитюди та цінності, когнітивні або поведінкові навички), які можна виміряти з метою виявлення відмінностей між ефективними та неефективними виконавцями. Дж. Равен стверджує, що компетентність високого рівня, коли людина виявляє ініціативу, лідерство та ефективну роботу у співпраці з іншими, може бути розвинена лише за наявності відповідної мотивації та цінностей.

На думку експертів, компетентності включають: 1) спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; 2) комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Таке визначення, певною мірою, збігається з положенням українських науковців,

Таблиця 1

**Ключові групи компетентностей**

| **Соціальні компетентності** (пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості) | **Мотиваційні компетентності** (пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особистості) | **Функціональні компетентності** (пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичними матеріалами) |
|---|---|---|
| – здатність до співпраці;<br>– уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях;<br>– навички взаєморозуміння;<br>– активна участь;<br>– соціальні й громадські цінності та вміння;<br>– комунікативні навички та вміння;<br>– мобільність (у різних соціальних умовах);<br>– уміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо | – здатність до навчання;<br>– винахідливість;<br>– навички адаптуватись;<br>– уміння досягти успіху в житті;<br>– бажання змінити життя на краще;<br>– інтереси та внутрішня мотивація;<br>– особисті практичні здібності;<br>– уміння робити та окреслювати особисті цілі | – лінгвістична компетентність;<br>– технічна та наукова компетентність;<br>– уміння оперувати знаннями в житті та навчанні;<br>– уміння використовувати джерела інформації для власного розвитку |

проте європейські експерти, насамперед, виходять з особистісних і соціальних потреб, задоволенню яких мають сприяти компетентність, при цьому вони підкреслюють три основні позиції, які можуть розвиватися й реалізовуватись при наявності ключової компетентності. Отже, вона:

- сприяє досягненню успіхів у житті;
- сприяє розвитку якості соціальних інститутів;
- відповідає різноманітним сферам життя.

При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та ставлення, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [Капська А.Й. Професійно-етична культура] Надамо в наступній таблиці ключові групи компетентностей.

Розглядаючи різні варіанти переліків ключових компетентностей, не можна не звернути увагу на їх багатоаспектність, що й дозволило групі науковців розподілити всі визначені компетентності на три базові блоки: соціальні, мотиваційні та функціональні. Звичайно, проблема компетентності розглядається як з позиції глобального її бачення ( що дозволяє співвідносити з соціалізацією особистості), так з позицій більш вузьких. Цей підхід пов'язаний з прикладним розумінням компетентності. При цьому зарубіжні вчені розглядають компетентність як володіння методами впливу на соціальне середовище (І. Борг, М. Мюллер, Т. Стофенбіл), як сукупність знань, умінь, навичок, які дають змогу успішно виконувати завдання (М. Каплан, М. Пиримуттер), пов'язують [ її з операційним забезпеченням, окремих дій у структурі діяльності (Г. Шредер, М. Ворверг). Поряд з цим, як зазначає М. Чашанов, зустрічається тлумачення поняття «компетентність» як «поглиблені знання», «спроможність адекватно виконувати завдання», «готовність до актуального виконання діяльності», «ефективність дій» [Чепелєва Н. В. Психологічна культура вчителя] Усе викладене вище дозволяє сказати, що зарубіжні вчені в основному пов'язують «компетентність» зі здібностями, потенційними можливостями виконувати певну діяльність. Водночас зазначимо, що вітчизняні науковці, аналізуючи проблему компетентності, розкривають проблему компетентності, а також розкривають зміст поняття через призму діяльності. Вірогідно, саме у зв'язку з цим поняття «компетентність», «професійна компетентність», «компетентність спеціаліста» вживається в наукових працях як синонімічний ряд, оскільки всі вони, за своєю суттю, пов'язані з готовністю виконувати трудову, професійну діяльність.

Соціальна робота є найбільш важливим інструментом соціальної політики. Водночас соціальна робота, виконуючи функцію оберненого зв'язку, виступає в ролі соціального локатора, який визначає на основі соціальних

індикаторів реальні наслідки соціальної політики, її життєвість і ефективність.

### Список використаних джерел

1. Архипова С. П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. — К. : Аспект-Поліграф, 2004. — Вип. 2(7). — С. 15—24.
2. Бригадир М. Б. Соціально-психологічні аспекти професійного становлення соціальних працівників [Текст] / М. Б. Бригадир // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Психологічні науки: збірник наукових праць. — Миколаїв, 2010. — Вип. 5, Т. 2. — С. 37.
3. Белинская А. Б. Основы социальной работы : учебное пособие / А. Б. Белинская. — М., 2001. — 228 с.
4. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора психол. наук: 19.00.07 / О. І. Власова. — К., 2006. — 44 с.
5. Капська А. Й. Професійно-етична культура як обовязковий компонент особистості спеціаліста // Соціалізація особистості. — Т. 11. — К., 2002.
6. Карабанова О. А. Мониторинг личностной компетентности студентов Московского гуманитарного университета / О. А. Карабанова // Знание. Понимание. Умение. — 2005. — № 4. — С. 145—150.
7. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / за ред. І. І. Козубовської, І. І. Мигович. — Ужгород, 2001.
8. Циба В. Життєва компетентність у соціальній психології // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. — К., 2000. — С. 84—92.

***ANNA WENGER***
Mykolaiv

## PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF SOCIAL WORKERS WITH FAMILY

*The article analyzed the socio-psychological aspects of professional formation social worker defined stages of formation of professional activities and designated the social and psychological aspects of formation of stereotypes, perceptions of functional purpose of social workers.*

*Key words: careers, competence, professionalism, expertise, professional development, professional socialization.*

***АННА ВЕНГЕР***
г. Николаев

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ С СЕМЬЕЙ

*В статье проанализировано исследование социально-психологических аспектов профессионального становления социального работника, определено этапы становления профессиональной деятельности и обозначено социальный и психологический аспекты формирования стереотипов, представлений функционального назначения социальных работников.*

*Ключевые слова: карьера, компетентность, профессионализация, профессионализм, профессиональное становление, профессиональная социализация.*

Стаття надійшла до редколегії 29.11.2016

УДК 378:372.881.1

***ІВАННА ВОРОНА***
м. Тернопіль
vicinska@mai.ru

# ЗМІСТ І СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

*У статті встановлено, що одним із важливих завдань, яке ставиться перед студентами при вивченні іноземної мови, є оволодіння лексичною компетенцією, оскільки вона є складовою комунікативної компетенції. Розкрито суть поняття «лексична компетенція», визначено його основні компоненти. Описано процес відбору навчального матеріалу для оволодіння іншомовною лексикою. Проаналізовано засоби семантизації та презентації лексичного матеріалу. Показано особливості процесу засвоєння лексичного матеріалу та вказано на труднощі засвоєння лексичних одиниць.*

*Ключові слова: компетенція, лексична компетентність, лексична одиниця, зміст навчання лексики, словниковий запас слів.*

Загальносвітові процеси глобалізації і сучасні інформаційні технології зумовили формування нової моделі освіти, яка проявляється в концепції відкритого європейського освітнього простору. Реформа освіти в Україні, яка опирається на положення Болонської конвенції, включає реформу навчання іноземних мов і методики такого навчання [10, 3].

Із всіх основних аспектів вивчення іноземної мови, найважливішим і найсуттєвішим є засвоєння лексики, тому що без словникового запасу слів, хоча б незначного, неможливо володіти мовою.

Різні аспекти проблеми навчання лексики іноземної мови розглядали О. Аматьєва, В. Андрющенко, І. Берман, А. Богуш, В. Бухбіндер, Б. Лапідус, А. Миролюбов, С. Ніколаєва Є. Пассов, В. Скалкін, Л. Котлярова, С. Куліш, Г. Савченко, Г. Рогова, Ф. Рабінович, Т. Сахарова та інші. Хоча проблема лексичної компетенції неодноразово ставала об'єктом дослідження методистів, вчених, проте, і досі не існує єдиного погляду на визначення цього поняття, немає характеристики компонентів лексичної компетенції, не розкрито зміст та структуру іншомовної лексичної компетенції.

Мета статті – розглянути особливості змісту та структури іншомовної лексичної компетенції як складника фахової культури майбутніх медиків. Для досягнення поставленої мети ставимо такі завдання: розкрити суть поняття «лексична компетенція» та визначити його основні компоненти; описати процес відбору навчального матеріалу для оволодіння іншомовною лексикою; проаналізувати засоби семантизації та презентації лексичного матеріалу; показати особливості процесу засвоєння лексичного матеріалу та вказати на труднощі засвоєння іншомовних лексичних одиниць.

Підготовка висококваліфікованих спеціалістів залишається найважливішим завданням сучасної медичної освіти. Студенти-медики за час навчання повинні набути такої сукупності якостей, завдяки яким вони зможуть стати справжніми професіоналами.

Компетенцію (лат. competentia, від compete – взаємопрагну; відповідаю, підходжу) – розглядають як: коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких особа має певні повноваження, знання, досвід [7, 282]. Компетентним (лат. competens, ntis – відповідний, здібний) називають того, який має ґрунтовні знання в певній галузі; тямущий [9, 411]. С. Сисоєва вважає, що компетенція включає знання й розуміння (знання теоретичного матеріалу, здатність його розуміти), знання як діяти (практичне застосування набутих знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті) [6, 199].

При вивченні іноземної мови ставиться за мету досягнення тими, хто навчається, такого рівня лексичної компетенції, щоб вони могли спілкуватися, здійснювати мовленнєву комунікацію, розвивати комунікативну компетенцію (розуміння/аудіювання, читання/говоріння, письмо). Комунікативна компетенція складається, зокрема з мовленєвої, а мовленнєва компетенція, в свою чергу, містить лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну. Лексична компетенція – це знання і здатність використовувати мовний словниковий запас, що складається з лексичних і граматичних елементів. Лексичними елементами є стійкі вирази (розмовні вирази, фразеологічні ідіоми, стійкі словосполучення) та однослівні форми (іменники, дієслова, прикметники, прислівники, числівники). Граматичні елементи включають артиклі, займенники, прийменники, сполучники, частки, допоміжні дієслова [1, 110–111].

Лексична компетенція – це здатність людини до правильного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших. Ця здатність формується на основі взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості. Тому можна стверджувати, що лексична компетентність включає в себе лексичні навички, знання і загальну мовну усвідомленість (здатність) їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Лексичними навичками називають навички правильного розуміння і вживання іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєвою і графічною формами слова та його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови [11, 27]. Одиницею навчання лексичного матеріалу є лексична одиниця (ЛО), яка може бути не лише словом, але й сталим словосполученням і навіть так званим «готовим реченням» (тобто таким, що не змінюється у мовленні) [8, 16].

Розрізняють рецептивні та репродуктивні лексичні навички. Рецептивні навички – це навички сприймання й розуміння ЛО в усному та писемному мовленні, а саме: впізнавання, диференціації та ідентифікації усної і письмової форм ЛО; співвіднесення ЛО з відповідним об'єктом чи явищем; обґрунтованої здогадки про значення ЛО [8, 16]. Під репродуктивними навичками розуміють навички використання ЛО в усному чи писемному мовленні, що передбачає: відтворення ЛО у зовнішньому мовленні; миттєве сполучення ЛО з іншими словами; вибір відповідного стилю.

Лексичними знаннями є відображення у свідомості студента результату пізнання лексичної системи іноземної мови у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею. С. Смоліна до лексичних знань відносить знання: усної і письмової форм слова; їх семантики; здатності слова мати антоніми, синоніми, омоніми, пароніми, стилістичну і соціокультурну забарвленість; синтаксичної і лексичної сполучувальності слова; правил словотвору (складання слів, конверсії тощо); основних понять, пов'язаних зі структурою слова: корінь, префікс, суфікс; схожості та/або розбіжності у лексичних системах рідної та іноземної мов [8, 17]. Тобто лексичні знання включають: знання про звукову форму лексичної одиниці (ЛО), необхідні для її правильної вимови та розпізнавання і розрізнення на слух; знання про графічну форму, правила орфографії, необхідні для правильного написання ЛО та розпізнавання і розуміння її при читанні; знання з граматики, необхідні для утворення словоформ; знання семантики слів, необхідних для утворення вільних словосполучень; знання, пов'язані з правилами сполучуваності відповідних слів у мові, що вивчається [4, 48].

Студенти-медики вивчають іншомовну лексику не для того, щоб її просто знати, а для того, щоб спілкуватися, користуючись нею у взаємозв'язку з фонетичними, граматичними, невербальними засобами. Тому важливим є останній компонент лексичної компетенції, тобто загальна мовна усвідомленість або здатність студента до узагальнення результатів вивчення лексики; здатність здійснювати контроль під час використання слів у процесі спілкування.

Про наявність лексичних знань у студентів-медиків свідчить їхнє розуміння значення нової ЛО на слух та при прочитанні,

а також їхня здатність вимовити і написати її відповідно до значення.

На наявність лексичних знань у студентів і можливість переходу до етапу формування лексичних навичок вказують відповідні показники, а саме: правильність розуміння й відтворення ЛО; швидкість виконання відповідних дій, що має свідчити про процес свідомого оперування інформацією про нові ЛО. Швидкість вимірюється часом виконання завдання, який залежить від індивідуального темпу мовлення або письма.

Перевірка знань ЛО проводиться у певному і чітко визначеному місці навчального процесу, а саме після повідомлення лексичних знань. Відомо, що люди неоднаково швидко запам'ятовують нові слова. Тому на певному етапі заняття деякі студенти виконують завдання досить швидко, а деякі не можуть впоратися з ними взагалі. Якщо у такій ситуації перейти до наступного етапу роботи, з'являється небезпека утворення прогалин у знаннях слабшого студента, накопичення яких у подальшому приведе до неможливості користуватися іноземною мовою як засобом спілкування. Вирішити цю проблему можна за допомогою прийому «активної асистенції», тобто слабким студентам даються додаткові вправи, а сильнішим пропонується допомагати їм у роботі. Так студент-асистент, виконуючи роль викладача, пропонує слабшому студенту виконати інше контрольне завдання, і лише після отримання результату вся група переходить до наступного етапу роботи над лексикою.

С. Шатілов розглядає формування лексичної компетенції як поетапний процес від ознайомлення з новими лексичними одиницями до їх активного використання в мовленнєвій діяльності [12, 29]. Схожу думку висловлює і Ю. Пассов, зазначаючи, що спочатку формуються навички роботи з лексичним матеріалом, потім відбувається вдосконалення навичок, а після цього розвиваються уміння використовувати лексичні одиниці у мовленнєвій діяльності [5, 115].

У роботі над лексикою виділяємо два основні етапи: 1) презентація лексики; 2) розвиток умінь використання лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності. Етап презентації відіграє значну роль у навчанні лексики. Завдання викладача – обрати найбільш ефективний спосіб презентації відповідно до ступеня навчання, рівня знань студентів, якісної характеристики слова та його приналежності до активного й пасивного мінімуму. На жаль, етапу повідомлення лексики не надається достатньої уваги в сучасній вищій школі. Лексичні одиниці зазвичай семантизують шляхом перекладу, розглядаючи його як найекономніший шлях повідомлення значення слів. Але такий спосіб подачі лексичних знань не дає студенту можливості «відчути» слово.

Оскільки на вивчення іноземної мови у медичному ВНЗ відводиться невелика кількість годин, досить важко проводити систематично серйозну роботу над лексикою на практичному занятті. Вона в основному зводиться до того, що студенти отримують завдання самостійно виписати нові слова з тексту, якщо в підручнику немає вокабуляру після тексту чи словника в кінці підручника, вивчити нові слова, що найчастіше або не робиться зовсім, або робиться дуже погано. Така робота є недостатньою і не може забезпечити міцне засвоєння лексики. Не отримавши належного результату на рівні лексичних знань, викладачі одразу приступають до формування лексичних навичок. Під час говоріння погане знання лексики не дає студентам змоги концентруватися на змісті висловлювання, оскільки вони вимушені думати про засоби мови і правила їх функціонування. Студенти роблять мовні помилки, що призводить до непорозуміння, заважає використанню мови як засобу спілкування.

Причини недостатнього володіння студентами-медиками лексичними одиницями, у тому числі й термінами, також полягають у труднощах підрахунку одиниць словника, об'ємності, багатоаспектності слова, яке має граматичне і власне лексичне значення, багатомірності смислових відношень терміна у словнику, безпосередньому співвідношенні слова з позамовною дійсністю. Тому необхідно внести суттєві зміни у засвоєння

студентами лексичних одиниць. Одним із шляхів виправлення такого становища є інтенсивна робота на практичних заняттях, систематичне розігрування типових комунікативних ситуацій професійного спілкування [13, 169], а також методично вагомою є опора на контекст, що є особливо важливим для репрезентації та семантичного декодування термінологічної лексики у системі роботи, спрямованої на формування термінологічної компетенції.

Навчальний процес являє собою неперервний процес взаємодії викладача та студента, де постійно змінюються психічні властивості його учасників, тому доцільним є використання різних засобів наочності відповідно до поставленого дидактичного завдання, особливостей навчального матеріалу й конкретних умов навчання. Вибір виду наочності залежить від її функції і поставлених на занятті цілей та завдань. Так, для розвитку пізнавальної діяльності студентів-медиків необхідно використовувати такі види наочності, як: сенсорну (зорову і слухову); натуральну; зображальну; іконічну (малюнки, фото, картинки тощо); звукову (аудитивну); модельну і табличну [2, 232].

Основними завданнями, які постають перед оволодінням іншомовною лексикою є: знаходження слова в пам'яті, з чого випливає, що воно має бути спочатку закладене в пам'ять; правильна його артикуляція, що передбачає володіння його фонетичною формою; включення на поєднання слів на основі смислової сумісності й відповідно до граматичної норми; включення словосполучення в речення, вислів. Тому лексична компетенція тісно пов'язана з багатьма іншими навичками, адже саме по собі вивчене слово ще не означає сформованість елементів лексичної та граматичної компетенцій. У «Загальноєвропейських рекомендаціях» зазначається, що лексичною компетенцією безпосередньо пов'язаній усі інші компетентності, а саме: граматична; семантична; фонологічна; орфографічна; орфоепічна; соціолінгвістична; прагматична [1, 113–130].

Робота над накопиченням словникового запасу слів супроводжує весь процес вивчення іноземної мови. На кожному занятті викладач знайомить студентів з новою лексикою і проводить роботу з її засвоєння. От чому забезпечити оволодіння іншомовною лексикою є першочерговим завданням кожного викладача. Тому дуже важливо викликати в студентів зацікавлення до постійного розширення словникового запасу та вивчення нових медичних термінів. Майбутні лікарі повинні розуміти, що для подальшої професійної діяльності та можливості спілкування з колегами з інших країн необхідне вивчення іншомовної лексики. Найпереконливішим показником оволодіння словником для викладачів та студентів є здатність спілкуватися іноземною мовою [3, 2].

Отже, лексична компетенція – це здатність розпізнавати і використовувати слова мови так, як це роблять носії мови, а також здатність миттєво викликати з довгострокової пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання; та включати це слово у мовленнєвий ланцюг. Це включає розуміння різних відносин серед груп слів і розуміння традиційних значень слів. Успішність засвоєння нової іншомовної лексики залежить від наявності в студентів уміння спостерігати, порівнювати та аналізувати мовні явища; працювати з різними словниками; здогадуватися з контексту про значення слова тощо. Студенти-медики повинні адекватно використовувати лексику, коректно вимовляти і писати, правильно організовувати граматично, розуміти на слух і в процесі читання, оперувати нею в актах комунікації у потрібному темпі і в різноманітних значеннях, доречно вживати образні вислови, прислів'я, фразеологічні звороти для досягнення відповідного комунікативно-функціонального результату. Таким чином сформована лексична компетенція стає підґрунтям для реалізації мовленнєвої, соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій майбутніх медиків. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні формування мовленнєвої компетенції на заняттях іноземної мови.

**Список використаних джерел**

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.

2. Козачінер О. С. Формування лексичних навичок в учнів 1-го класу / О. С. Козачінер // Англійська мова та література. — 2008. — № 3. — С. 2—3.
3. Низенко К. М. Розвиток комунікативних здібностей учнів 7–9 класів засобами використання інноваційних технологій на уроках / К. М. Низенко // Англійська мова та література. — 2010. — № 13. — С. 201—208.
4. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах // С. Ю. Ніколаєва — К. : Ленвіт, 1999. — 320 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 1991. — 223 с.
6. Сисоєва С. О. Формування психолого-педагогічної компетентності студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 22–24 квітня, 2009 р., Київ — Житомир / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. — К. : КІМ, 2009. — С. 35—36.
7. Словник іншомовних слів / [уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута]. — К. : Наукова думка, 2000. — 680 с. — (Словники України).
8. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / С. В. Смоліна // Іноземні мови. — № 4. — 2010. — С. 16 — 23.
9. Сучасний тлумачний словник української мови. 65000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. — Х. : Школа, 2006. — 1008 с.
10. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному навчальному закладі. — К. : Фірма «Інкос», 2006. — 246 с.
11. Шатилов С. Ф. Актуальные проблемы методики обучения русскому языку иностранных учащихся / С. Ф. Шатилов. — Л. : ЛГУ, 1985. — 56 с.
12. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С. Ф. Шатилов. — М. : Просвещение, 1986. — С. 29—30.
13. Ярчук О. В. Формування професійної спрямованості в навчанні іноземних мов студентів спеціальності «Правознавство» / О. В. Ярчук // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. — К. : КНЛУ-НМАУ, 2005. — Вип. 29. — С. 166—170.

***IVANNA VORONA***
Ternopil

## THE CONTENT AND STRUCTURE OF FOREIGN LEXICAL COMPETENCE AS A PART OF MEDICAL STUDENTS' PROFESSIONAL CULTURE

*One of the main tasks of medical students in mastering a foreign language is to gain proficiency in lexical competence because it is a component of communicative competence is established in the article. The point of the "lexical competence" concept and its main components are defined. The process of educational material selection for mastering a foreign language vocabulary is described. Classification and presentation means of lexical material are analysed. The peculiarities of the process of mastering vocabulary and its difficulties are shown.*

*Key words: competence, lexical competence, lexical unit, content of mastering vocabulary, vocabulary.*

***ИВАННА ВОРОНА***
г. Тернополь

## СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

*В статье установлено, что одной из важных задач, которая ставится перед студентами при изучении иностранного языка, является овладение лексической компетенции, поскольку она является составной коммуникативной компетенции. Раскрыта суть понятия «лексическая компетенция», определены его основные компоненты. Описан процесс отбора учебного материала для овладения иноязычной лексикой. Проанализированы средства семантизации и презентации лексического материала. Показаны особенности процесса усвоения лексического материала и указано на трудности усвоения лексических единиц.*

*Ключевые слова: компетенция, лексическая компетентность, лексическая единица, содержание обучения лексики, словарный запас слов.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 373.2.011.3-051:017

***ІРИНА ЖАДЛЕНКО***
м. Запоріжжя
lorochka04@mail.ru

# МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

*Статтю присвячено розробленню й науковому обґрунтуванню авторської моделі процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, яка структурована за організаційно-цільовим, стратегічно-базовим, змістовно-процесуальним, критеріально-діагностичним та результативним блоками. Модель ґрунтується на культурологічному, особистісно-центрованому, компетентнісному, синергетичному й екзистенційно-гуманістичному підходах і загальнодидактичних та специфічних принципах, змістовим ядром якої є сукупність визначених організаційно-педагогічних умов.*

*Ключові слова: модель, професійно-етична компетентність, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів, фахова підготовка.*

Актуальність порушеної проблеми зумовлена соціально-педагогічною потребою в професійній підготовці нової генерації педагогів-вихователів дошкільних навчальних закладів (ДНЗ), здатних швидко й ефективно розв'язувати професійні ситуації та завдання з високою продуктивністю на засадах професійно-етичної компетентності.

Компетентнісний підхід в освіті є предметом наукового дослідження український вчених І. Беха, Н. Бібік, Г. Бєлєнької, О. Варецької, І. Зязюна, І. Драч, С. Калашникової, В. Лугового, О. Пометун, О. Савченко, Ж. Таланової, Л. Хоружої, В. Ягупова та ін.

Своєрідним орієнтиром у дослідженні цієї проблеми, предметом спеціального аналізу є роботи таких учених:

- формування професійно-етичної компетентності фахівця (В. Гриців, О. Дубасенюк, В. Нагаєв, Н. Петренко, С. Сисоєва, О. Слободянюк, Н. Шевчук);
- етичний розвиток педагога (С. Гончаренко, А. Москаленко, Л. Хоружа);
- гуманізація освіти на біоетичній основі (З. Вейль, К. Грієр, Г. Губенко, Б. Унті).

Реалізація завдань процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у фаховій підготовці передбачають необхідність розроблення моделі формування досліджуваного феномену, яка надасть можливість цей процес розглядати цілісно із врахуванням визначених й науково обґрунтованих нами концептуальних положень, із встановленням функціональних зв'язків між її структурними елементами.

Мета статті – розробити й науково обґрунтувати авторську модель процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у фаховій підготовці.

Під кутом зору нашого наукового пошуку, модель ми розглядаємо як схему зображення процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, у якій відтворена загальна авторська стратегія, що структурована за змістом та спрямована на виконання цілої низки функцій, що в результаті приводить до реалізації кінцевої мети.

Дослідну модель було розроблено на основі посилення етичних колізій у суспільстві взагалі, й педагогічному процесі, зокрема, сучасних уявлень про соціально-педагогічну значущість розв'язання зазначеної проблеми в її широкому значенні. Адже про це говорять складники моделі формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки.

Реалізація зазначеної поетапної стратегії експериментального дослідження полягала, в першу чергу, в орієнтації на соціальне замовлення суспільства. Особливу увагу привертає той факт, що в умовах сьогодення набуває виняткового значення проблема реалізації принципу людиноцентризму, переорієнтації споживчих потреб на світ духовного багатства, розвиток культурологічних цінностей, адже це, на думку вчених, є тим рятівним кругом, тією єдиною умовою, що надасть змогу вижити людству у XXI столітті.

Дошкільний навчальний заклад як провідний соціальний інститут виховання підростаючого покоління отримує своєрідне «замовлення» на гармонійно розвинену особистість дитини, який має бути гідним прийняти естафету людської духовності. А головними замовниками освітніх послуг постають діти та їх батьки, які потребують педагога-вихователя ДНЗ, здатного під кутом зору морально-світоглядних проблем людства успішно й ефективно розв'язувати професійні задачі будь-якого рівня складності, створити для вихованців такі умови повноцінного соціального життя, за яких він перебуватиме в цілковитій морально-психологічній безпеці, відчуватиме піклування, підтримку й турботу; насамкінець, високодуховного, інтелігентного, етично компетентного вихователя, з високим рівнем педагогічної культури та самовідданим професії.

Конкурентоспроможність вихователя ДНЗ ми розглядаємо як здатність соціально-активного педагога-гуманіста, яка характеризується органічним поєднанням у ній інтелектуальної гнучкості, професійної компетентності, мобільності, оптимізму, моральної самовідданості професії, прагнення до самореалізації на основі роздумливої рефлексії.

Схарактеризуємо відповідні блоки дослідної моделі з позицій змісту, наповнення, функціональних взаємозв'язків та взаємовпливів між ними. Базисом *організаційно-цільового блоку* розробленої моделі виступають наукові підходи та принципи, які виконують теоретико-світоглядну функцію нашого дослідження.

У дослідній моделі нами використано компетентнісний, культурологічний, екзистенційно-гуманістичний, особистісно центрований та синергетичний наукові підходи, що орієнтують майбутнього вихователя-дошкільника на набуття культуротворчого потенціалу, конструювання фахівцем власної життєвостверджувальної концепції «Я-педагог-професіонал», успішне досягнення ним найвищих духовно-моральних цілей, гуманістичних сенсів буття та професійних досягнень у педагогічній справі.

Реалізація компетентнісного підходу розглядається нами як концептуальна основа фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, який не протиставляється ЗУНівському, а розширює та доповнює його мотиваційними, особистісними й ціннісними аспектами та передбачає необхідність переорієнтації свідомості майбутніх вихователів ДНЗ на визнання нових освітніх пріоритетів.

Культурологічний підхід безпосередньо пов'язаний зі спрямованістю на формування етично-компетентного фахівця як суб'єкта культури у структурі пізнавального культурно-інформаційного середовища, яке дає змогу розглядати майбутнього педагога як соціально-активну індивідуальність, здатну до самодетермінації, самопобудови й особистісно-професійного самовдосконалення.

Екзистенційно-гуманістичний підхід ґрунтується на визнанні людського в кожній особистості майбутнього фахівця, поваги до її унікальності, неповторності й автономії; є конкретним втіленням гуманізму як визначального засобу й мети освітньо-виховного процесу.

Особистісно центрований підхід полягає в побудові такої оптимальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що спрямована на реалізацію сутнісної природи суб'єкта навчання, забезпечуючи свободу вибору його ціннісної позиції, усвідомлення майбутнім вихователем ДНЗ себе як гідної особистості, здатної на вільне й творче самовираження зі збереженням поваги до себе.

З позицій синергетичного підходу прогрес розвитку особистості майбутнього педагога-вихователя розглядається нами як постійний рух від одного стану до іншого, відкриту до змін, самокеровану систему, що

характеризується когерентністю, динамічністю та впорядкованістю, послідовно змінюючи один одного.

Визначені нами принципи (*загальнодидактичні*: системності й послідовності, зв'язку навчання з життям, гуманістичної цілеспрямованості, індивідуалізації, партнерства; *специфічні*: педагогічного оптимізму, фасилітації, людиноцентризму, естетизації, усвідомленої перспективи, стандартизації, безперервності, елективності) ми розглядаємо як вихідні положення, стратегічно-дієві орієнтири процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки.

Обґрунтуємо сутність визначених нами загальнодидактичних принципів дослідної моделі:

– системності й послідовності (раціональний шлях засвоєння морально-етичних знань, умінь і досвіду, зумовлений цілісним процесом фахової підготовки, а сутність послідовності викладання полягає у логічному взаємозв'язку його структурних елементів);

– зв'язку навчання з життям (світоглядна функція даного положення обумовлена вивченням проблем професійно-етичної діяльності педагогів ДНЗ у тісному взаємозв'язку з розкриттям важливих її шляхів реалізації саме у практичній площині);

– гуманістичної цілеспрямованості (створення максимально сприятливих умов для морального розвитку майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах етично орієнтованої педагогіки, виявлення глибокої поваги до кожного, культивування у студентів цінностей гуманістичного спрямування як орієнтиру до духовної вищості у професії);

– індивідуалізації (врахування у педагогічному процесі ВНЗ особливостей розумового та вольового розвитку студентів, їх знань, умінь, досвіду, індивідуальних інтересів);

– партнерства (особливий тип взаємодії суб'єктів навчання, що характеризується довірою, спільними цілями й цінностями, добровільними і довготривалими відносинами на засадах морально-духовної педагогіки, спрямованими на реалізацію інтересів обох сторін).

Перейдемо до конкретизації сутності й особливостей специфічних принципів, зокрема:

– педагогічного оптимізму (розвиток у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку життєрадісності, непохитної віри в світле майбутнє, перемогу ідеалів добра, справедливості, здатність у всьому бачити позитив, що своєю чергою, сприяє розкриттю інтелектуально-творчого потенціалу кожної особистості, пошукової активності);

– фасилітації (взаємодія між суб'єктами освітнього процесу, недирективна форма педагогічного впливу, що надихає, стимулює та пробуджує у майбутніх вихователів ДНЗ інтелектуально-моральну цілісність як показника їхньої сформованої професійно-етичної компетентності);

– людиноцентризму (оптимальна організація навчального процесу у вищій школі на засадах нової філософії освіти, яка утверджує значення ролі людини у суспільстві, передбачає формування соціальної та професійно успішної особистості, яка відкрита до змін та інновацій, зі сформованим критичним мисленням, готова до безперервного професійного саморозвитку і самовдосконалення);

– естетизації (розвиток творчого самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти, орієнтація їх на переживання всієї палітри почуттів, освоєння їх як цінностей, залучення до естетичного удосконалення особистості);

– усвідомленої перспективи (створення умов у ВНЗ з метою глибокого розуміння майбутніми фахівцями цілей, змісту, особливостей та результатів професійної підготовки, можливостей їх успішного досягнення);

– безперервності (усвідомлення майбутніми педагогами ДНЗ необхідності спрямування зусиль на безперервний особистісно-професійний розвиток та саморозвиток у процесі життєтворчості).

Розроблена авторська модель містить *стратегічно-базовий блок,* що складається із сукупності концептуальних позицій, головною ідеєю яких є підготовка етично компетентних педагогів-вихователів, здатних до успішного розв'язання професійних ситуацій і завдань будь-якого рівня складності, з глибоким усвідомленням ними моральної

відповідальності й самовідданості професії; зорієнтованість майбутніх вихователів ДНЗ на професійно-етичне самовдосконалення на постійній основі.

Слід зазначити, що стратегічно-базовий блок містить також компонентну структуру професійно-етичної компетентності майбутніх фахівців дошкілля, що включає мотиваційний, технологічний, особистісний та рефлексивний, кожний із яких характеризується певним змістом.

Зауважимо, що процес формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ у фаховій підготовці ми розглядаємо як функціонування цілісної педагогічної системи, здатної «працювати» лише за умови її логічної поетапності. Тому вищеназваний процес є не тільки поліаспектною діяльністю фахівця, але й планомірною та цілеспрямованою суб'єкт-суб'єктною взаємодією всіх учасників навчально-виховного процесу, що здійснюється протягом усього періоду навчання майбутнього педагога-дошкільника.

Виникнення суб'єктної позиції майбутніх вихователів ДНЗ, яка безпосередньо відображається у якості їхньої готовності до здійснення морально-духовної педагогічної діяльності зі сформованими професійно-етичними компетенціями, неможлива без впливу зовнішніх механізмів, де вагомим складником виступають організаційно-педагогічні умови формування цієї готовності (*змістовно-процесуальний блок моделі*).

Вважаємо, що формуванню професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку у фаховій підготовці мають, на нашу думку, сприяти такі зовнішні обставини, що допомагатимуть реалізувати сутність природи цього процесу як такого та розкрити саме педагогічний вплив на нього. Розглянемо їх.

1. Формування ціннісних установок майбутніх вихователів ДНЗ на домінанту морально-етичного стилю педагогічної діяльності (значуща й важлива складова професійно-етичної компетентності майбутнього фахівця дошкільного профілю, яку ми розглядаємо як феномен самосвідомості особистості, що характеризується сукупністю світоглядних орієнтацій, моральних норм, принципів, переконань, етичних знань, епіцентром яких є мистецтво любити, доброчесність, відповідальність, справедливість, співчуття, толерантність, людяність, самотрансценденція, турбота тощо)).

2. Активізація оптимальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу шляхом створення гуманно розвивального середовища на засадах етично орієнтованої педагогіки (залежність продуктивності процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів від стратегії взаємодії у спілкуванні, зумовлюючи успіх професійної підготовки останніх в цілому).

3. Посилення спрямованості професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ на максимальне збагачення фахових дисциплін морально-етичним змістом через нетрадиційні інтерактивно-рефлексивні методи та форми викладання (пріоритетною домінантою в організації такого педагогічного процесу визнається унікальність і неповторність особистості студента, а продуктивні творчі форми організації етично орієнтованого навчання (драматизація дидактичних ситуацій, вебінари, case-study, ігрові технології, індивідуальні та колективні презентації, сінквейни, дискусії та ін.).

4. Забезпечення інтенсивного прямого або опосередкованого контакту з успішними фахівцями – майстрами педагогічної справи.

У розробленій нами авторській моделі *критеріально-діагностичний блок* складають внутрішні регулятори процесу формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у фаховій підготовці, до яких нами віднесено відповідні критерії, показники та рівні.

Вищеназваний процес, за нашою гіпотезою, спрямовано у чотирьох напрямах, тобто слід забезпечити позитивну динаміку змін показників ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-корекційного критеріїв.

Визначений нами *ціннісний критерій* сформованості кінцевого рівня професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у фаховій підготовці репрезентовано такими

показниками: особиста цінність свідомого вибору педагогічної професії, морально-ціннісне ставлення до неї, як до головного сенсу свого життя, засобу реалізації свого покликання, готовність нести моральну відповідальність й бути самовідданним професії; інтеріоризація морально-духовних цінностей; усвідомлення значущості майбутнім педагогом наслідків своїх дій для суспільства взагалі, й кожної дитини, зокрема).

*Когнітивний критерій* сформованості кінцевого рівня професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ має у своїй структурі такі показники: наявність загальноетичних, професійно-етичних знань, вмінь і навичок, що забезпечують етичність поведінки майбутніх педагогів-вихователів, як у процесі фахової підготовки, так і в реальній професійній діяльності; закріпленість у пам'яті та легка відтворюваність сутності та основних категорій педагогічної етики як системи моральних вимог до особистості вихователя ДНЗ; обізнаність у змісті етичного кодексу педагогічної професії тощо.

– *Операційно-діяльнісний компонент* представлено такими показниками: оволодіння майбутніми вихователями технікою особистісно орієнтованого спілкування з етичною комунікативною спрямованістю; здатність успішно реалізовувати поставлені цілі, завдання шляхом відбору доцільного змісту морально-етичної професійної діяльності; технологічно вибудовувати педагогічну діяльність; сформована сукупність фахових компетенцій у майбутніх фахівців з дошкільної педагогіки (організаційно-конструктивні, освітньо-виховні, гностичні, дослідницькі, діагностично-корекційні, координаційно-консультативні); здатність створювати гуманно розвивальне середовище у колективі дітей (домінанта на розвитку вихованців; «зрощення» особистості через відкриття; виховання почуття успіху як чинника духовно досконалої особистості, усвідомлення корисності для інших, сходження до почуття власної цінності, побудова навчально-виховного процесу на засадах етично орієнтованої педагогіки).

*Рефлексивно-корекційний критерій* сформованості кінцевого рівня професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ у фаховій підготовці репрезентований такими показниками: переосмислення змісту власної свідомості та набуття нової якості професійної життєдіяльності; перехід від позиції «діяча» до позиції «спостерігача»; здатність спрямовувати власну активність на себе, на власні особливості самотворення, самопобудови й саморозвитку.

*Результативний блок* розробленої моделі містить кінцевий результат – сформованість професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі фахової підготовки.

Підводячи підсумок, зазначимо, у запропонованій авторській моделі представлено не тільки її складники, а й структурно-логічний зв'язок між компонентами. Реалізувати таку модель можна на принципово новому підході до організації оптимального педагогічного процесу, який буде орієнтований на стратегію набуття особистістю життєвих морально-духовних смислів із відповідальністю та моральною самовідданістю майбутніх вихователів дітей дошкільного віку справі.

Таким чином, проведення ґрунтовного аналізу вищеокресленої проблеми надає можливість розширення меж дослідження, виділення факторів впливу на процес формування професійно-етичної компетентності майбутніх вихователів ДНЗ, що дають змогу більш повно дослідити вихідне явище.

***IRYNA ZHADLENKO***
Zaporizhzhia

## MODEL FORMATION OF PROFESSIONAL AND ETHICAL COMPETENCE OF FUTURE PRE-SCHOOL TEACHERS IN VOCATIONAL TRAINING

*In the article is developed and scientifically substantiated the author's model of the formation of professional and ethical competence of future pre-school teachers in vocational training, which is structured by organizational target, the strategic base, substantial and procedural, criterion-diagnosis and efficient units. The model is based on the cultural, and student-centered, competency, synergetic and existential-humanistic*

*approach, specific and general didactic principles, semantic core of which is a set of specific organizational and pedagogical conditions.*

*Key words: model, professional and ethical competence, future pre-school teachers, professional training.*

***ИРИНА ЖАДЛЕНКО***
г. Запорожье

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

*В статье разработана и научно обоснована авторская модель процесса формирования профессионально-этической компетентности будущих воспитателей дошкольных учебных учреждений, которая структурирована по организационно-целевому, стратегическо базовому, содержательно -процессуальному, критериально-диагностическому и результативному блоками. Модель основывается на культурологическом, личностно-ориетированном, компетентностном, синергетическом и экзистенциально-гуманистическом подходах, общедидактических и специфических принципах, смысловым ядром которой является совокупность определенных организационно-педагогических условий.*

*Ключевые слова: модель, профессионально-этическая компетентность, будущие воспитатели дошкольных учебных учреждений, профессиональная подготовка.*

Стаття надійшла до редколегії 24.10.16

УДК 811.161.2:808:377.5:330.1

***ВАЛЕНТИНА ІСАКОВА***
м. Полтава
valentinaisakovaa@gmail.com

# ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЕКОНОМІКИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

*У статті проаналізовано стан наукового й теоретичного обґрунтування проблеми формування риторичної компетентності майбутніх молодших спеціалістів економіки. Авторкою розроблено практичні рекомендації щодо розв'язання означеної проблеми з метою розвитку досконалої професійної компетенції, запропоновано цикл навчальних завдань і вправ репродуктивного і творчого характеру. Підкреслено, що результатом навчально-творчої діяльності студентів мають стати вміння щодо створення проектів, презентацій, досягнення ефективної мовленнєвої взаємодії у ділових перемовинах, проведення наради, складання ескізу промови, моделювання комунікативних ситуацій тощо. У дослідженні систематизовано складники риторичної компетенції, вказано на їх роль у професійному становленні й особистісній самореалізації сучасного економіста.*

*Ключові слова: професійне мовлення спеціаліста економіки, риторика, формування риторичної компетентності, риторичні вміння та навички.*

Сучасні вимоги до підготовки конкурентоздатного молодшого фахівця економіки актуалізують процеси освіти особистості, спрямовані на формування спеціаліста креативного типу у сфері економіки. Такий фахівець має особливого виду вміння і навички, що характеризують його як компетентного сучасного працівника та передбачають виконання сукупності міжособистісних, інформаційних і організаційних ролей; використання власних неповторних особистісних якостей як основного джерела і засобу реалізації

професійних функцій; уміння гнучко й сміливо діяти в нестандартних ситуаціях; здатність приймати рішення, креативно визначати напрями розвитку керованої системи, її зміни й шляхи подальшого вдосконалення.

З-поміж таких умінь необхідно виокремити риторичні, оскільки вміння спілкуватися мовою професії підвищує ефективність праці, допомагає краще реалізуватися не тільки на виробництві, а й у безпосередніх ділових контактах із колегами. Всебічний розвиток особистості, здатність орієнтуватися у швидкому потоці інформації, вміння вирішувати важливі економічні, політичні та господарські проблеми крізь призму мовних і мовленнєвих факторів залежать від вироблення комунікативних умінь і навичок майбутніх молодших фахівців економіки, від сформованості їхньої риторичної компетентності, комунікативної культури.

Поєднання фундаментальних економічних знань із професійним мовленням створює належні умови для здобуття студентами такої освіти, яка давала б змогу досягти особистісного, професійного самовизначення та самореалізації.

З давніх часів суспільством було усвідомлено значущість слова у житті людини, розроблено теоретико-практичні поради у його використанні та засвідчено всі здобутки у риториці, опановувати яку повинні всі члени цивілізованого й розвиненого суспільства. Предметом сучасної риторики виступає вивчення загальних ознак мовленнєвої поведінки, що діють у різноманітних ситуаціях спілкування. На думку Л. Мацько, формування гармонійно розвиненої особистості без інтелектуально-естетичного впливу мови неможливе, в якій би сфері суспільно-виробничої діяльності не реалізувала себе сучасна людина. Вміння виголосити політичну промову чи ювілейне привітання, побудувати розгорнений монолог з фахової проблематики і вдало його виголосити, аргументовано дискутувати, природно вести цікаву бесіду чи конструктивний діалог, не відчуваючи браку слів, знайти своє місце у полілозі, ненав'язливо підтримувати розмову або непомітно чи не вимушено вийти з неї, доречно зауважити чи просто шляхетно звернутися і пошанувати співрозмовника або слухачів і при цьому не тільки самому відчувати задоволення, а дарувати його іншим, бездоганно володіти мовою, маючи гарне чуття і смак до мови, – цьому вчить лінгвістична риторика [4].

Тож актуальність дослідження зумовлена суспільним та освітнім значенням мовно-риторичної освіти, недостатньою підготовкою молодшого спеціаліста економіки до спілкування у його професійній діяльності.

У наукових дослідженнях українських учених знайшли відображення різні аспекти теоретичного вивчення риторичних знань, умінь і навичок та розвитку риторичної компетенції.

Науковцями останнього часу здійснено аналіз таких особливостей формування риторичних умінь і навичок: поступовий характер набуття риторичних умінь і навичок (Т. Ладиженська, М. Нагорний, К. Рубчевський, Г. Сагач, Л. Мацько та ін.), урахування міждисциплінарних зв'язків (Л. Горобець, Т. Губаєва, Н. Масгутова, М. Порубов, А. Соболєва, Л. Ткаченко, О. Яковлева та ін.), риторизація навчального процесу (С. Мінєєва, С. Тихонов та ін.) тощо. Незважаючи на наявність наукових розробок із окремих аспектів розвитку риторичних умінь і навичок, питання щодо формування риторичної компетентності майбутніх молодших спеціалістів економіки є недостатньо вивченим і потребує окремого розгляду, що й зумовило актуальність дослідження.

Мета статті – аналіз стану наукового та теоретичного обґрунтування проблеми формування риторичної компетентності майбутніх молодших спеціалістів економіки та практичні рекомендації щодо розв'язання означеної проблеми з метою розвитку їхньої досконалої професійної компетенції.

Процес формування риторичної компетентності майбутніх молодших фахівців економіки передбачає опанування певних знань, умінь, навичок з риторики, а також розвиток особистісних якостей, зокрема, емоційно-вольової сфери. Сучасність потребує сформувати таку особистість, яка б володіла певним запасом інформації, вміла грамотно будувати свої висловлювання в різних ситуаціях. Адже спілкування вимагає вмінь детально чи

коротко, але зрозуміло передавати зміст почутого, прочитаного, вміло висловлювати свої думки, будувати й поєднувати різні типи текстів, орієнтуватися в інформаційному просторі.

Найвищим рівнем розвитку мовлення є риторична компетентність. Її розвиток залежить від сформованості таких умінь і навичок: орієнтування в ситуації спілкування, усвідомлений вибір комунікативної мети, стратегій, що реалізуються через комунікативні тактики; володіння риторичними прийомами, що дозволяють точно висловлювати думку й переконливо впливають на інтелектуальну та емоційну сферу учасників спілкування; ефективне використання жанровостилістичних засобів.

Українська мова за професійним спрямуванням як навчальна дисципліна має значні потенційні можливості забезпечити професійну мовленнєву підготовку майбутніх молодших фахівців економіки, зокрема у формуванні риторичних умінь і навичок: навчити студентів правильно, змістовно і комунікативно доречно створювати власні й осмислено сприймати чужі висловлювання, вдало входити у процес комунікації, успішно його здійснювати і завершувати. За навчальною програмою заняття з дисципліни проводяться у переважній більшості у формі практичної роботи.

Практична робота – це форма навчального заняття, при якій викладач організовує детальний розгляд окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їхнього практичного застосування шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань. Основною метою практичного заняття є розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих студентом на лекціях та в процесі самостійної роботи і спрямованих на підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу, прищеплення умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення студентів [3].

Подаємо приклади завдань, що допомагають формуванню риторичної компетентності майбутніх молодших спеціалістів економіки на заняттях з української мови за професійним спрямування з таких тем: «Мовленнєва культура – критерій професійної майстерності фахівця. Культура мовлення під час дискусії», «Майстерність публічного виступу», «Закони риторики». Система вправ передбачає перехід від аналізу текстів-зразків до самостійної підготовки і від неї до публічного виступу та виголошення промови.

Відомо, що для оратора істотне значення має вміння триматися перед аудиторією, адже здібності в публічному виступі краще виявляться, якщо при цьому він буде вільно себе почувати. На практиці бажання сподобатися слухачам призводить інколи до протилежних наслідків: промовець через невміння поводитися перед широким загалом починає хвилюватися. Надмірне хвилювання (ораторська «лихоманка») спричиняє нездатність ефективно мислити, що може зіпсувати навіть добре підготовлений виступ. Як свідчать дослідження, неконтрольований страх перед початком публічного виступу відчувають до 70% ораторів-початківців. Існує низка порад, розроблених ученими й перевірених досвідом, наприклад: ретельно готуватися до виступу, вдаватися до засобів саморегуляції (контролю своєї поведінки, тобто м'язового напруження, темпу рухів, мови, дихання), перед початком виступу проаналізувати мовленнєву ситуацію, заздалегідь виробити позитивну установку на контакт зі слухачами, не боятися слухачів, сконцентрувати увагу не на власних переживаннях, а на змісті своєї промови.

Навчальний процес доцільно організувати не просто як навчальну, а як навчально-творчу діяльність. Результатами навчально-творчої діяльності з формування риторичної компетентності майбутніх молодших спеціалістів економіки є створений проект, презентація, досягнення ефективної мовленнєвої взаємодії у ділових перемовинах, проведення наради, складання ескізу промови, моделювання комунікативних ситуацій (наприклад, «Прийом відвідувачів», «Керівник – підлеглий»), дебатна гра тощо. Змістове навантаження завдань і вправ тісно поєднано з фахом студентів, оскільки майбутні економісти найчастіше оцінюють навчальний процес з погляду того, наскільки він відповідає їхнім уявленням про подальшу професійну діяльність.

Формуванню якостей ораторської майстерності майбутніх молодших спеціалістів економіки сприяють завдання, які пропонуємо під час проведення практичних занять:

*Спишіть текст, доповніть його міркуваннями про те, хто може допомогти країні вийти з кризи (власну думку озвучте перед аудиторією).*

Формування ринкової економіки в Україні треба розпочинати з відтворення ринкових інститутів, які існують лише в зародковому стані. Це має відбуватися за схемою, яка враховує економічні, політичні, історичні та психологічні особливості, характерні для нашої країни.

Передусім слід зазначити, що Україна ніколи не мала високорозвинених товарно-грошових відносин. Її становлення, по суті, розпочалося після скасування кріпацтва 1861 року й відбувалося на фоні значних феодальних пережитків. Великим було втручання держави в економіку.

Після 1917 року упродовж майже семи десятиліть країна йшла шляхом розвитку економіки, який ігнорував ринок, уважаючи його рудиментом, що має віджити в усьому світі. Результат відомий: створено суспільство з низькою ефективністю виробництва і низьким рівнем життя людей.

***Підготуйте презентацію своєї майбутньої професії, скориставшись наведеним планом:***

1. Відомості про ваш фах.
2. Важливість, актуальність вашої спеціальності сьогодні, у майбутньому.
3. Низка характеристик, що репрезентують професійний портрет фахівця вашої спеціальності.

Реалізація таких методів навчання спрямована на формування професійно важливих мовно-риторичних умінь і навичок студентів, що в сукупності дають змогу бути гарними співрозмовниками, вільно триматися перед аудиторією, цікаво виголошувати текст, успішно спілкуватися українською мовою, володіти мімікою, жестами, налагоджувати і підтримувати контакт з аудиторією. Риторичні вміння є необхідними у майбутній професійній діяльності молодших спеціалістів економіки.

У якій би сфері суспільно-виробничої діяльності не реалізовувала себе сучасна людина, формування гармонійно розвиненої особистості неможливе без розвитку риторичної культури – культури публічного виступу, вміння налагодити стосунки з оточенням.

Головна увага в навчанні риторичній майстерності приділяється підготовці та виголошенню тексту промови. Аналізуючи проведення практичних занять, на яких студенти виголошували свої промови, доходимо висновку, що найбільш слабкими в цій ділянці роботи є аргументація мовлення і страх перед аудиторією під час виступу. Формування умінь і навичок аргументування сприяє уникненню конфліктів у колективному та міжособистісному спілкуванні, дає змогу людині бути зрозумілою і сприйнятою іншими, допомагає формувати сильну особистість із чіткою життєвою позицією. Невміння аргументувати призводить часто до конфліктних ситуацій, непорозуміння в колективі, відсутності життєвої позиції, аналітичного мислення тощо. Тому в процесі проведення практичних занять з української мови за професійним спрямуванням звертаємо особливу увагу студентів на вимоги до аргументів (аргумент має бути істинним, достатнім для доказу тези, повинен відповідати тезі, яка обґрунтовується), правила формулювання аргументів (за законами логіки: зміст мусить відповідати дійсності; теза повинна випливати із аргументу, тобто мати логічний зв'язок) та за законами психології (знайти і показати особистий інтерес співрозмовника у прийнятті тези; в аргументі мають враховуватися індивідуальні особливості системи цінностей співрозмовника).

На практичних заняттях студенти виконують такі завдання:

*Продовжіть подані речення, додавши аргументаційну частину.*

1. Читання книг – корисне заняття, оскільки… .
2. Ніколи не запізнюйся, адже … .
3. Успіх або неуспіх під час співбесіди залежить не тільки від професійних якостей (освіти, досвіду, уміння спілкуватися), а й … .
4. Перемовини (переговори) – взаємний обмін думками з метою… .
5. Найкращий оратор той, хто своїм словом і повчає слухачів, і … .

*Перерахуйте, які треба використовувати докази (засоби) для доведення своїх тверджень.*

*Прочитайте поданий діалог. З'ясуйте, чи відповідають прийнятим правилам наведені у ньому аргументи.*

– Чиї інтереси захищає у своїх творах О. Забужко?

– Інтереси сучасної жінки!

– Аргументуйте!

– Ну не може ж вона, феміністка, захищати інтереси чоловіків!

Студенти вчаться аргументувати свою позицію, свій вибір, свої вчинки і бажання, а також свою незгоду, несприйняття, небажання. Це важливо, оскільки такі завдання сприяють уникненню небажаних суперечок, конфліктів, навчають бути щирими, виховують громадян демократичного суспільства.

Варто зазначити, що не менш важливою умовою вдалого виступу є правильність, точність, багатство мовлення. Тому значну увагу на практичних заняттях з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» варто приділити вдосконаленню культури мовлення студентів-економістів, викоріненню з їхнього спілкування суржику (характерна особливість нашого регіону), російськомовних кальок, неправильного наголошування слів. З цією метою виконуємо такі завдання:

*Перекладіть текст українською мовою.*

Что такое культура речи

Риторика всегда требовала от оратора и высокой общей культуры, и языкового мастерства. Как подсказывает сам термин культура речи, речь, в отличие от языка, поддаётся качественной оценке: может быть хорошей, но может и не заслуживать такой похвалы.

Первый критерий, который учитывается в риторике, – содержательность речи: независимо от её типа и объёма высказывания, в ней должна иметь место существенная, важная для общающихся мысль…

Второй критерий – нравственно-оценочный, то, что речь должна быть правдивой, соответствовать истине, должна преследовать благородные цели, служить добру, обогащать участников диалога.

Третий критерий – логичность речи. Логический критерий требует соблюдения законов тождества, противоречия исключённого третьего и достаточного основания.

г. Львов

*Відредагуйте словосполучення.*

Працювати по сумісництву; посол по особливим дорученням; по стану здоров'я; по власному бажанню; по тарифу; по телефону; по тій причині, що…; по умові; по професії; працюю по гнучкому графіку; зупинка по вимозі; некоректно по відношенню до мене; бухгалтер по покликанню; вислати по пошті; по всім правилам; працювати по схемі; не по силі; по дорученню інспекції; прийняти до відому; по вині менеджера.

*Перекладіть українською мовою словосполучення дієслівного типу. Складіть речення.*

Ввиду вышеизложенного, ввиду того, что…, вовлекать в работу, вынести благодарность, заслуживать внимания, принести вред, приносить неприятности, приняться за работу.

*Випишіть окремо слова з дублетним наголосом і слова, в яких наголос розрізняє значення слів. Значення другої групи слів прокоментуйте.*

Атлас, тепло, алфавіт, поверх, батьківщина, помилка, усмішка, недарма, заклад, користь, дзвони, прошу, типовий, вигода, заголовок, відомість, завжди, адже, білизна, дорога.

*Спишіть текст, уставляючи пропущені літери та пунктограми, поясніть їх правопис. Доберіть до тексту заголовок.*

*І.* Переконувати слухачів легше у доброзичливій атмосфері. Їй сприяє… ввічливе пошан…е звертан…я до опонента привітний вираз облич…я. Сприятливу атмосферу може створити й початок виступу. Його завдан…я прихильно налашт…увати слухачів до оратора викликати їх доброзичливість і увагу.

Досвідчен…им ораторам може допомогти жартівливе чи іронічне зауважен…я, доречне в тому випадку, якщо є надія, що слухачі схильні підтримати вас. У ситуації, коли погляди і переконан…я слухачів суперечать позиції полеміста, доцільно створити настрій примирен…я.

Завжди можна знайти те, що викличе в оратора і слухача близькі почут…я, напри-

клад, показати що вас об'єднують спільні інтереси сказати, що вам зрозуміла позиція присутніх, оскільки і самі раніше дотримувалися таких поглядів визначити правомірність інших уявлень і пояснити свою позицію, яка полягає не в нав'язуван…і своєї думки а в прагнен…і обговорити питан…я. Навпаки, викликає неприязнь заява про те, що слухачі повин…і пройнятися вашими переконан…ями.

Які ж засоби використовують, прагнучи довести правильність висунутих тверджень і переконати в цьому опонента?… (За Н. Голуб).

*ІІ. Доберіть синоніми до підкреслених слів.*

*Підготуйте виступ (7 – 9 речень) на тему «Не в грошах щастя».*

*Підготуйте і проведіть гру «Захоплення ініціативи в діалозі».*

Двоє учасників сідають у центрі кола. Один із них починає діалог на професійну тему, а другий повинен переключити співрозмовника на свою тему. Робити це треба ввічливо, але наполегливо. Експерти уважно стежать за дотриманням лексичних та орфоепічних норм української мови. Після закінчення гри робимо аналіз допущених помилок: правильне наголошування слів, правильне слововживання (рахувати – вважати, наступний – слідуючий, правильно – вірно тощо). У навчанні діалогічного мовлення варто враховувати психологічні та лінгвістичні особливості цього виду мовленнєвої діяльності: вмотивованість, зверненість, ситуативність, емоційну забарвленість, спонтанність, двосторонній характер спілкування.

30% навчального матеріалу з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» виноситься на самостійне опрацювання. Самостійну роботу можна структурувати за трьома напрямами: поглиблення теоретичних знань, формування мовно-комунікативних умінь і навичок, демонстрація навчальних досягнень. З метою перевірки рівня опрацювання і засвоєння матеріалу виконуємо такі види завдань:

*Допишіть речення:*

Дискусія – це… .

Підготовчий етап дискусії передбачає… .

На другому етапі – основному – обговорюються питання –

Заключний етап дискусії – це… .

Дискусія може тривати… .

Популярна форма дискусії – це… .

Дебати складаються з таких етапів… .

Щоб вас сприймали слухачі під час дебатів, потрібно….

Способи дебатування – це… .

*Дайте письмово відповіді на запитання:*

1. Чи погоджуєтесь ви з думкою, що риторика – комплексна наука, яка передбачає зв'язки з філософією, логікою, психологією, етикою, сценічною майстерністю? Відповідь обґрунтуйте.
2. Чим зумовлена необхідність знань законів риторики молодшим спеціалістам економіки?
3. Сформулюйте основне призначення риторики.

Отже,формування риторичної компетентності майбутніх молодших спеціалістів економіки на заняттях з української мови за професійним спрямуванням у ВНЗ І–ІІ рівнів акредитації є необхідною передумовою підвищення освітньо-культурного рівня, запорукою якісно нової організації суспільних відносин і засобом утвердження переваги високої мовної культури в усіх сферах суспільного життя.

Наше дослідження відкриває перспективи для подальшої розробки й глибшого вивчення означеної проблеми в таких напрямках: формування риторичної компетентності майбутніх молодших фахівців економіки на заняттях з української мови за професійним спрямуванням; розвиток комунікативних здібностей та культури спілкування в умовах професійної підготовки.

**Список використаних джерел**

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. — К. : ВЦ Академія, 2004. — 324 с.
2. Голуб Н. Практичний аспект риторизації процесу навчання української мови і літератури в школі / Ніна Борисівна Голуб // Українська мова і література в школі. — 2008. — № 1. — С. 11—16.
3. Ладыженская Т. А. Речь / Т. А. Ладыженская. — М. : Педагогика, 1990. — 335 с.
4. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. — К. : Вища школа, 2003. — 311 с.
5. Сагач Г. М. Риторика / Г. М. Сагач. — К. : Ін-Юре, 2000. — 340 с.

***VALENTYNA ISAKOVA***
Poltava

## FORMING RHETORICAL COMPETENCE OF JUNIOR SPECIALISTS IN ECONOMICS AT CLASSES OF UKRAINIAN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

*The article analyzes the state of scientific and theoretical grounding problems of forming rhetorical competence of junior specialists of economics. The author elaborates practical recommendations to resolve the above mentioned problem to develop improved professional competence, proposes a series of training tasks and exercises of reproductive and creative nature. It is stressed that the result of educational and creative activity of students should be the ability to create project presentations, achieving effective verbal interaction at business negotiations, meetings, sketch speech, modeling of communicative situations and so on. The components of rhetorical competence are systematized, their role in the professional development and self-realization of modern economist are specified in the research.*

*Key words: Economics expert professional speech, rhetoric, formation of the rhetorical competence, rhetorical skills.*

***ВАЛЕНТИНА ИСАКОВА***
г. Полтава

## ФОРМИРОВАНИЕ РИТОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИКИ НА ЗАНЯТИЯХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ НАПРАВЛЕНИЕМ

*В статье проанализировано состояние научного и теоретического обоснования проблемы формирования риторической компетентности будущих младших специалистов экономики. Автором разработаны практические рекомендации по решению указанной проблемы с целью развития профессиональной компетенции, предложен цикл учебных заданий и упражнений репродуктивного и творческого характера. Подчеркнуто, что результатом учебно-творческой деятельности студентов должны стать умения по созданию проектов, презентаций, достижению эффективного речевого взаимодействия в деловых переговорах, в проведении совещаний, в составлении эскиза речи, в моделировании коммуникативных ситуаций и тому подобное. В исследовании систематизированы составляющие риторической компетенции, указана их роль в профессиональном становлении и личностной самореализации современного экономиста.*

*Ключевые слова: профессиональная речь специалиста экономики, риторика, формирование риторической компетентности, риторические умения и навыки.*

Стаття надійшла до редколегії 17.11.2016

УДК 371.134:613(07)

***НЕЛЯ КРАВЧУК***
м. Умань
nell-kravchuk@rambler.ru

# ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ЗАСОБАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ВПЛИВУ

*Статтю присвячено проблемі формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів засобами інтелектуального та психологічного впливу. На підставі психолого-педагогічних досліджень окреслено значення мотивації щодо формування здоров'язбережувальної компетентності у студентів. Відповідно до розуміння сутності поняття «психічне здоров'я» виділено засоби, способи та фактори психологічного впливу на особистість. Досліджено поняття «психічне здоров'я», «психологічний вплив», «переконання», «психічне зараження», «наслідування», «навіювання», «мода», «мотив», «мотивація».*

*Ключові слова: формування здоров'язбережувальної компетентності, засоби інтелектуального та психологічного впливу, психічне здоров'я.*

Питання формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів є актуальним нині в системі вищої освіти України. Важливим аспектом гармонійного розвитку людини є вдосконалення її психічного здоров'я.

Аналіз наукової та методичної літератури з досліджуваної проблеми свідчить про те, що проблема здоров'язбереження молоді знаходиться в центрі уваги науковців (Е. Берн, В. Бобрицька, М. Гогулан, О. Міхеєнко, Н. Пов'якель, П. Сімонов, М. Холодна, В. Шапар, та ін.), проте ідеї формування здоров'язбережувальної компетентності у студентів ВНЗ засобами інтелектуального та психологічного впливу допоки недостатньо вивчені.

Основною метою статті є визначити особливості формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів ДНЗ засобами інтелектуального та психологічного впливу.

На думку О. Міхеєнко, «людина становить собою єдність матеріального і духовного, причому в цій єдності провідним є духовне начало. Людина – це світло, енергія, вібрація, любов. Тіло – це маленька частина того, що являє собою людина. Тільки усвідомивши свою духовну природу, можна побудувати своє життя, сповнене щастя, гармонії, любові, здоров'я і достатку; тіло здатне віддзеркалювати наші переконання і наші думки» [3, 175–176]. Тобто тіло людини показує те, що робиться всередині, лише на психологічному рівні. Наприклад, спостерігаючи за поведінкою людини, ми можемо побачити її внутрішній стан: негативні емоції, стрес, страх, заклопотаність, незадоволення, презирство, не прийняття самого себе (знущання над собою як на фізичному, так і на психічному рівні, ненависть до себе), занижену самооцінку, самокритичність тощо. З огляду на це, вищі педагогічні навчальні заклади мають віднайти різні методи впливу на особистість, які сприяли б збереженню, зміцненню та відновленню здоров'я студентів. Тому важливо навчити студентську молодь поважати власну особистість, любити себе і переоцінювати життєві ситуації в позитивному світлі, розуміти, що всі випробування, які дає нам життя, то перевірка на міцність нашої психіки, рівень сформованості морально-вольових рис характеру, а отже, рівень психічного здоров'я.

У психологічному словникові дефініція «п*сихічне здоров'я»* розглядається як «адекватність особистісних проявів (реакцій) навколишньому середовищу, зовнішнім впливам, критичність і можливість приймати норми і правила соціуму, пластичність щодо

життєвих обставин, які змінюються, і здібність будувати (планувати) перспективи майбутнього» [7, 71–72].

Заслуговує на увагу визначення «психічне здоров'я» дане Н. Пов'якель, яка визначає його як «стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів та забезпечує адекватну умовам довкілля регуляцію поведінки й діяльності. Типові ознаки психічного здоров'я: структурна і функціональна збереженість систем та органів людини; індивідуальна висока пристосованість організму до типового для нього фізичного і суспільного середовища; збереженість звичного самопочуття, яке завжди є найбільш витонченим чутливим барометром душевного та соціального благополуччя» [8, 382].

Із метою дослідження сутнісних характеристик поняття *«психологічний вплив»,* розглянемо його видові поняття, зокрема «переконання», «зараження», «навіювання», «наслідування», «мода», «чутки». У психології терміном «психологічний вплив» позначають «застосування у міжособистісній взаємодії винятково психологічних засобів з метою впливу на стан, думки, почуття, дії іншої людини [10].

Свою точку зору висловлює дослідник В. Шапар. Аналізуючи зміст досліджуваного поняття, він переконаний, що психологічний вплив - це «процес і результат зміни індивідом поведінки іншої людини, її установок, намірів, уявлень, оцінок тощо у процесі взаємодії з ним; розрізняють вплив спрямований (переконання і навіювання) і ненаправлений (зараження і наслідування)» [9, 65].

Ураховуючи вищевикладене, маємо підстави вважати, що ефективність психологічного впливу залежить від взаємодії педагогічних, соціальних працівників, студентів та їхніх батьків, тобто завдяки спільним зусиллям усіх учасників навчально-виховного процесу. З метою уточнення змісту поняття «психологічний вплив» вдамося до аналізу його видів.

У психологічних словниках дефініція «переконання» включає: «уявлення, знання, ідеї, що стали мотивами поведінки людини і визначають її ставлення до різних сфер діяльності, компоненти світогляду особистості, формуються на основі індивідуального досвіду людини в результаті її діяльності» [7, 129]; «певні знання, в правильності і важливості яких людина впевнена, і які є для неї керівництвом до дії; їхньому формуванню сприяють глибокі знання у відповідній галузі і їх постійна перевірка на практиці» [6, 246]; «забезпечує сприйняття і включення нових відомостей у систему поглядів людини» [10].

Як зазначає науковець В. Бобрицька: «щоб переконувати у чомусь інших, потрібно бути самому переконаним у справедливості цього» [1, 145]. Знання, які отримують майбутні вихователі ДНЗ у процесі фахової підготовки не переходять автоматично у переконання, проте на основі глибоких знань, формуються прояви здоров'язбережувального світогляду, здоров'язбережувальної позиції та критичного ставлення до дійсності. До терміну «переконання» найбільш тісно підходить дефініція «переконування». У психологічному словнику-довіднику дефініція *«переконування»* визначається «вплив на раціональний бік психіки за допомогою логічних формулювань, аргументів і доказів» [7, 129].

Нашу увагу привертає характеристика терміну *«психічне зараження»,* у якій наголошується, що воно здійснюється через передачу емоційного стану від однієї особи до іншої на несвідомому рівні [10]; процес передачі емоційного стану від одного індивіда до іншого на психофізіологічному рівні контакту, крім власне смислового впливу або додатково до нього [9, 148].

Наступним видом психологічного впливу є *«навіювання, або сугестія (лат. suggero – навіюю, раджу)»,* який характеризують як «метод впливу на психіку людини, пов'язаний з істотним зниженням її критичності до інформації, що надходить, відсутністю прагнення перевірити її достовірність, необмеженою довірою до її джерел [10]; спрямований вплив на свідомість і поведінку людини або групи людей з метою створення у неї певного психічного стану або спонукання до певних дій [6, 215].

Цікавим для нашого дослідження є такий вид психологічного впливу як *«наслідування»*, який визначається як «дотримання зразка,

прикладу, виявляється у відтворенні (повторенні) з більшою або меншою активністю поведінки, вчинків, дій, рухів, мовленнєвих реакцій інших людей» [7, 115]; «найпоширеніша форма поведінки людини у міжособистісній взаємодії» [2]; «особлива форма поведінки, яка полягає у відтворенні людиною рухів та вчинків інших людей» [6, 219].

До видів психологічного впливу також відносяться такі поняття як *«мода» і «чутки».* Розглянемо їх: «мода» – це форма стандартизованої масової поведінки людей, що виникає стихійно під впливом настроїв, смаків, захоплень, які домінують в суспільстві [2], а «чутки» – неперевірені відомості, повідомлення, інформація, яка не має офіційного підтвердження.

Цікавим для нашого дослідження є думки М. Гогулан, яка доводить, що «в свідомості людини збираються знання, які ми отримуємо від різної нової інформації. Свідомість ніколи не ризикує прийняти щось зовсім нове одразу і повірити йому. Вона оберігає організм від «зайвої» інформації – тієї, що в даний момент людині не потрібна» [2, 39].

Саме тому для нашого дослідження важливо виробити стійку мотивацію до власного здоров'язбереження, яка формується в процесі навчання у ВНЗ засобами дисциплін професійної підготовки та у повсякденному житті. Обстежимо дану сферу та складники цього процесу, а саме: поняття *«мотив»* та «мотивація». «Мотив (від лат. moveo – рухаю) – рушійна сила, яка спонукає людину до дії, до боротьби за досягнення поставленої мети. Мотивами дій є людські потреби, почуття, інтереси, усвідомлення необхідності діяти. Діяльність може бути полімотивованою, тобто мати кілька мотивів» [7, 110]; «причина, яка спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб» [6, 219].

Серед мотивів оволодіння ЗЗК ми виділяємо особисті мотиви майбутньої професійної діяльності, навчальні, здоров'язбережувальні, якими керується студент в процесі життєдіяльності. Таким чином, між різними мотивами поведінки людини виникає підпорядкування, тобто коли одні мотиви домінують над іншими і саме вони виражають спрямованість її поведінки.

У психологічних словниках дефініція «мотивація» визначається як «сукупність причин психологічного характеру (система мотивів), які зумовлюють поведінку і вчинки людини, їхній початок, спрямованість і активність» [7, 110]; «пробудження, яке викликає активність організму і визначає її спрямованість» [5, 190].

Важливим для нашого дослідження набуває принцип значущості, який розроблений у психології. Дотримуючись даного принципу дослідник О. Міхеєнко відзначає, що «те, що є особливо цікавим і важливим для людини, стає зрештою мотивом і метою діяльності. Людині з високою мотивацією для зміни поведінки достатньо поради чи додаткового знання…, важливо знайти переконливі, цікаві, яскраві слова, які торкалися б глибин людської душі, створюючи потужну мотивацію і спонукаючи до дії» [3, 15]. Тому необхідно виважено знайти підхід до кожного студента, створюючи індивідуальну систему оздоровлення, адже використання тих чи інших методик та методів оздоровлення відбувається за умови дотримання принципу індивідуалізації.

На думку В. Бобрицької «у процесі професійної освіти майбутній учитель формує програму діяльності щодо досягнення мети навчання, пов’язуючи її за допомогою системи мотивів з відповідними зовнішніми впливами, а мотиваційна сфера студента зазнає змін з огляду на необхідність упорядковувати мотивоване ухвалення рішень унаслідок постійних змін впливів суб’єктів соціального оточення» [1, 250].

Науковець П. Сімонов у монографії «Мотивований мозок» стверджував, що «будучи органом психіки і організації поведінки, мозок повстає перед нами перш за все як мотивований мозок, який пробуджується до діяльності багатьма потребами живого організму. Потреба ж, у свою чергу, є специфічною (сутнісною) силою живих організмів, яка забезпечує їх зв'язок із зовнішнім середовищем для самозбереження і саморозвитку… збереження і розвиток людини – виявлення цієї сили, можливі лише тому, що в світі існують предмети її захоплень «як незалежні від нього предмети; але ці предмети суть її потреб; …суттєві для виявлення і утвердження її

сутнісних сил». До поняття «потреба» найбільш тісно підходить феномен мотивації. Мотивація є фізіологічним механізмом активації збережених в пам'яті слідів (енграм) тих зовнішніх об'єктів, які здатні задовольнити існуючу в організмі потребу, і тих дій, які здатні привести до її задоволення [4, 11–12], «…потреби є основою, рушійною силою, ціль людської поведінки, а мотиви, бажання, наміри, інтереси, цілі, установки, ціннісні орієнтації суб'єкта…» [4, 43].

Мотивація щодо збереження, зміцнення та відновлення здоров'я проявляється у: підтримці духовних, інтелектуальних та соціальних потреб; виявленні розуміння та поваги до суспільних та родинних здоров'язбережувальних цінностей; розумінні доцільності та значущості дотримання здорового способу життя; щоденному виконанні фізичних вправ; відвідуванні спортивних гуртків та секцій; бажанні самостійно шукати і знаходити шляхи задоволення власних потреб та інтересів, що не суперечили б здоровому способу життя; демонстрування власних перемог над лінощами та досягнень у здоров'язбереженні; формування здоров'язбережувальної поведінки та самосвідомості.

На основі формування стійкої мотивації щодо збереження, зміцнення та відновлення здоров'я, яка проявляється в перерахованих чинниках, формуються здоровязбережувальні дії та навички. Як зазначає Г. Костюк, *навички* - це «вдосконалені шляхом багаторазових вправ компоненти вмінь, що виявляються в автоматизованому виконанні дій» [7, 111]. Здоров'язбережувальні навички проявляються у: здоровому глузді, навичках здорового способу життя, оптимальній руховій активності, досягненні високого рівня здоров'я, вмінні чергувати різні види діяльності, праці, відпочинку та ін.

Цікавими для нашого дослідження є дві групи спеціальних *методів поліпшення стану психічного здоров'я і зменшення нервового напруження*, які досліджувала В. Бобрицька. Першу групу становлять методи психічної саморегуляції «за допомогою яких людина може самостійно впливати на свій емоційно-інтелектуальний і фізичний стан: релаксаційно-дихальна гімнастика, м'язова релаксація, йога, аутогенне тренування тощо» [1, 231]. Другу групу становлять методи психологічної корекції, «які спрямовані на зміну тих рис характеру і способів поведінки людини, що спричиняють виникнення і підтримку емоційної напруги [1, 231].

Значну роль у формуванні ЗЗК набувають *фактори психологічного впливу*, серед них можна виділити: вплив суспільства, вплив засобів масової інформації, вплив сім'ї та педагогів, вплив колективу, вплив самовдосконалення тощо.

Вважаємо, що при формуванні ЗЗК можуть бути використані різні способи впливу: бесіди, лекції, консультації, тренінги, дискусії, психологічні вправи, круглі столи, семінари, методичні дайджести, інтерактивні технології навчання, калейдоскоп творчих робіт тощо.

Щодо особливостей використання *форм психологічного впливу*, які є дотичними до нашого дослідження, ми виділяємо наступні:

– *оздоровче налаштування* (образно-вольове налаштування на омолодження, довголіття та здоров'я – методика Г. Ситіна, Г. Малахова);

– *оздоровчі методики* (Марка Салема «Як читати людину» –визначати тілорухи інших людей, вказуючи на що вони вказують; Еріка Берна «Ігри, у які грають люди» – визначення Я-станів, як цілісної системи відчуттів та набір моделей поведінки; Іржі Томана «Як удосконалювати самого себе» – аналіз своїх дій та вчинків, характеру, власного здоров'я, поводження з людьми, ставлення до життя, освіти і самоосвіти, інтересів та захоплень, щоб здійснити самопізнання; Станіслава Хохеля «Сходинки свідомості» – визначати рух до власної свободи і збільшення життєвої території, особистого зростання, самовдосконалення, шлях до задоволення життям, зміни світосприйняття та відповідальності за власне здоров'я і щастя тощо; Станіслава і Олени Хохель «Рівні свідомості» – зрозуміти свої сильні і слабкі сторони, вирішити проблеми в залежності від власного рівня свідомості, що забезпечить особистий розвиток і зростання, подолавши пастки кожного рівня; Регіни Бретт «Будь дивом. 50 уроків, щоб зробити неможливе можливим» – мислити позитивно, почати діяти тут і тепер, щоб змінити себе та світ на краще, примножуючи добро і долаючи перешкоди на своєму шляху без шкоди

для здоров'я; «Бог ніколи не моргає. 50 уроків, які змінять твоє життя» – сприймати своє життя як подарунок, подолати негативні емоції, навчитися поступатися і не ображатися, продовжувати роботу над самовдосконаленням; Луїзи Хей «Зціли своє життя, своє тіло. Сила в середині нас» – навчитися любити себе, подолати злобу, критику інших, відчуття провини і страху, робити позитивні зміни в житті – самосхваленням та самоприйняттям; Джеймса Мангана «Живіть без проблем: секрет легкого життя» – позбутися власних страхів, пізнати самого себе, встановлювати цілі та досягати їх, справлятися з недугами та зберігати здоров'я, бути завжди щасливою людиною; Володимира Жикаренцева «Шлях до свободи. Як змінити своє життя» – покращити здоров'я, гармонізувати стосунки з людьми, досягти процвітання і благополуччя;

– *оздоровчі казки* (казки Ельфіки «Життя як диво. Мандрівка з чарівним пір'ячком» – уміти визначати ту чи іншу життєву проблему та знаходити шляхи її подолання за допомогою змісту казок);

– *оздоровчі технології* – аутотренінг і психогімнастика: ігри та вправи з розвитку емоційної сфери; ігри-тренінги на зняття негативних емоцій та невротичного стану; цілющі мудри; «етюди душі»; «дні душевної рівноваги»; ігри-медитації тощо.

Поняття «інтелект» зустрічаємо у наукових дослідженнях (переважно зарубіжних) в багатьох контекстах: академічний інтелект, біологічний, вербальний, невербальний, соціальний, генетичний, психометричний, практичний, емоційний та ін. Аналізуючи концепції інтелекту, М. Холодна, висуває свій критерій оцінки ефективності навчальних процесів – КІТСУ. Абревіатура означає: компетентність – можливість прийняття рішення у будь-яких умовах, що передбачає в першу чергу, наявність знань; ініціатива – бажання самостійно мислити, творити; творчість саморегулювання; унікальність складу розуму [11]. Головне завдання інтелектуального впливу – розвиток мислительної діяльності, оскільки в процесі такої діяльності особистість має можливість накопичувати життєвий досвід, уміння опрацьовувати і приймати необхідну інформацію, удосконалювати логічні операції тощо, що дозволяє самоудосконалюватися, а це безпосередньо впливає на спосіб життя особистості. Засобами інтелектуального впливу у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності, ми визначили: заохочення до самоосвіти, вміння приймати осмислені рішення, позитивне мислення, креативність, створення ситуації успіху, розвиток уміння бачити перспективу, вирішення логічних задач і головоломок, нейробіка тощо.

Підводячи підсумки, зазначимо, що до засобів психологічного та інтелектуального впливу на особистість в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів ДНЗ відносяться: оздоровчі налаштування, оздоровчі методики, оздоровчі казки, оздоровчі технології; заохочення до самоосвіти, вміння приймати осмислені рішення, позитивне мислення, креативність, створення ситуації успіху, розвиток уміння бачити перспективу, вирішення логічних задач і головоломок, нейробіка тощо. Подальшого висвітлення потребує аналіз навчально-методичного забезпечення процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх вихователів ДНЗ.

**Список використаних джерел**

1. Бобрицька В. І. Формування здоров'я молоді: актуалізація світового ретродосвіду в умовах сучасної університетської освіти : монографія / В. І. Бобрицька. — Полтава : ФОП Рибалка Д. Л., 2010. — 200 с.
2. Гогулан М. Ф. Законы здоровья / М. Ф. Гогулан. — М. : Советский спорт, 2003. — 496 с.
3. Міхеєнко О. І. Валеологія: Основи індивідуального здоров'я людини: навчальний посібник / О. І. Міхеєнко. — 2-ге вид., перероб. і допов. — Суми : Університетська книга, 2010. — 448 с.
4. Симонов П. В. Мотивированный мозг: монографія / П. В. Симонов. — М. : Наука, 1987. — 272 с.
5. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1985. — 431 с.
6. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. — К. : «Академвидав», 2006. — 424 с. — (Енциклопедія ерудита).
7. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навч. пос. / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. — К. : Каравелла, 2012. — 328 с.
8. Педагогічний словник / за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. — К. : Педагогічна думка, 2001. — 514 с.
9. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. — Х. : Прапор, 2004. — 640 с.
10. Психологія. Навчальні матеріали он-лайн [Електронний Ресурс]. — Режим доступу: http://pidruchniki.com/10810806/psihologiya/psiholopchniy_vpliv.
11. Формування і розвиток інтелектуальних вмінь учнів під час вивчення шкільного курсу історії [Електронний Ресурс]. — Режим доступу: http://www.ronl.ru/referaty/pedagogika/173376/.

***NELIA KRAVCHUK***
Uman

## THE FORMATION OF HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHERS BY MEANS OF INTELLECTUAL AND PSYCHOLOGICAL IMPACT

*The article is devoted to the problem of formation health-preserving competence of the future teachers by means of intellectual and psychological impact. The importance of motivation in the process of formation students' health-preserving competence has been identified on the basis of psycho-pedagogical studies. Different means, ways and factors of psychological impact on the personality have been provided by the author according to understanding the essence of the concept «mental health».*

*Such concepts as: «mental health», «psychological impact», «persuasion», «mental infection», «imitation», «suggestion», «fashion», «motive», «motivation» were investigated in the course of study.*

*Higher educational institutions have to find different methods of influence on the personality which would preserve, strengthen and restore the students' health.*

*We believe that the effectiveness of psychological impact depends on the interaction between teachers, social workers, students and their parents, that is through the joint efforts of all the participants of the educational process.*

*Knowledge received by future pre- school teachers in the process of their vocational training is not automatically transmitted into belief, but based on such deep knowledge displays of health outlook, health position and critical attitude towards reality can be generated.*

*Among the main motives of mastering health-preserving competence we can distinguish personal motives connected with the future career, educational ones, and health-preserving motives which the student usually uses in the process of life.*

*Key words: formation of health-preserving competence, the means of intellectual and psychological impact, mental health.*

***НЕЛЯ КРАВЧУК***
г. Умань

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ СРЕДСТВАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

*Статья посвящена проблеме формирования здоровьесберегательной компетентности у будущих воспитателей средствами интеллектуального и психологического воздействия. На основании психолого-педагогических исследований определены значения мотивации по формированию здоровьесберегательной компетентности у студентов. В соответствии с пониманием сущности понятия «психическое здоровье» выделены средства, способы и факторы психологического воздействия на личность. Исследовано понятия «психическое здоровье», «психологическое влияние», «убеждение», «психическое заражение», «подражание», «внушение», «мода», «мотив», «мотивация».*

*Ключевые слова: формирование здоров'язбережувальної компетентности, средства интеллектуального и психологического воздействия, психическое здоровье.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 378.134(78)

***ОЛЕНА ШТЕФАН***
м. Миколаїв
sotol@i.ua

# МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*Майбутні вчителі музичного мистецтва відчувають необхідність у більш дієвих технологіях, формах і методах роботи, спрямованих на оптимізацію й удосконалення концертмейстерської практики. У світлі сучасних вимог з питань оновлення та збагачення змісту професійної підготовки студентів вищого навчального закладу автор статті пропонує теоретико-методичну модель формування концертмейстерської компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва, що слугуватиме ефективному включенню її механізмів в загальну систему музичної освіти фахівця. Розглядається можливість залучання моделі до загальної системи музичної освіти виходячи з сучасних вимог щодо оновлення та збагачення професійної підготовки студентів музичних вузів.*

*Ключові слова: професійна компетентність, вчитель музичного мистецтва, концертмейстерська практика.*

Професійна підготовка майбутнього вчителя музики на сучасному етапі зумовлена взаємозалежністю та взаємодією компонентів, що складають єдину інформаційну систему, тому необхідність опосередкованого дослідження цього процесу методом моделювання бачиться нам обов'язковим. Представлена модель надасть можливість обґрунтувати методику формування концертмейстерської компетентності завдяки ретельному і усебічному вивченню її змісту та дозволить майбутньому вчителю визначитися у власних недоліках, окреслити шляхи підвищення власного професійного рівня кваліфікації.

Використовуючи методи прогнозування, є необхідним визначити обов'язкові та бажані напрями фахової підготовки майбутнього вчителя музики, під час яких відбувається процес формування концертмейстерської компетентності. Слід відзначити, що концертмейстерська компетентність нами розуміється як здатність майбутнього вчителя музики виконувати професійні завдання концертмейстерського спрямування у відповідності з Державними стандартами вищої школи.

Прогресивні тенденції, що простежуються в системі музичної освіти школярів і пов'язані з інтеграційними процесами, вимагають від вчителя якісного забезпечення варіативності процесу спільної музично-виконавської взаємодії вчителя й учнів. Керівництво таким процесом під час роботи в школі потребує високого рівня концертмейстерської вправності, що набувається завдяки накопиченню необхідних музично-теоретичних, психолого-педагогічних, спеціальних знань, формуванню концертмейстерських умінь, навичок акомпанування, розвитку професійних особистісних якостей.

Поряд з націленням на традиційні уроки музики, сьогодення вимагає орієнтацію майбутніх вчителів на концертмейстерську діяльність в галузі музично-рухового навчання для забезпечення музичним супроводом уроків хореографії, ритміки, музично-ігрових моментів під час уроку музики, але під час фахової підготовки студентів цей напрям, нажаль, залишається без уваги. Про це свідчить не тільки відсутність такої інформації у змісті програм з концертмейстерського класу і ансамблю, але й дефіцит теоретико-методичних робіт з цієї проблематики. Аналіз джерел дозволив виокремити поодинокі праці, в яких з різних боків розкривається процес підготовки концертмейстера, зокрема дисертаційне Л. Ладигіна [2] присвячене проблемі хореографічного акомпанементу балетного концертмейстера. У праці Л. Ярмолович [4] пропонується підвищити статус музики в системі хореографічного навчання завдяки

чуйному ставленню до музичного супроводу уроків класичного танцю. Зрозуміло, що специфіка хореографічного акомпанементу в балеті відрізняється від особливостей музичного оформлення ритмо-пластичних вправ у шкільній практиці вчителя. І хоча обидва ґрунтуються на засадах хореографічного мистецтва, все ж таки мають багато відмінностей.

Для того, щоб бути висококомпетентним спеціалістом необхідно не тільки успішно виконувати професійні функції, завдання, отримуючи ефективні результати, але й швидко реагувати на зміни в освіті, нові вимоги, оновлюючи при цьому знання та удосконалюючи вміння. Але у світлі сучасних підходів до цих питань існує потреба у розвитку мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики, який буде прагнути направити свою компетентність на виховання високої духовності школяра засобами концертмейстерського мистецтва. Ще одним невід'ємним напрямом процесу формування концертмейстерської компетентності має стати розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, стимулювання творчої самореалізації.

Таким чином, для побудови теоретико-методичної моделі формування концертмейстерської компетентності ми мали врахувати визначені напрями концертмейстерської підготовки, що виступили чинниками структури концертмейстерської компетентності, яка об'єднала у собі суб'єктно-мотиваційний, процесуальнй та творчий компоненти [1, 117]. Такий підхід зумовлює впровадження організаційно-методичної системи як механізма удосконалення рівня концертмейстерської підготовки через оволодіння методами музично-рухового навчання та специфіки різновидів акомпанування, зокрема ритмо-пластичного. В основу моделі покладено взаємозалежність та взаємодія процесуальної та особистісної структур, тобто, системи зовнішнього навчально-виховного впливу і внутрішньої системи самовпливу (самопізнання, самокорекція, самовдосконалення, самореалізація). Процесуальна структура покликана забезпечити певний рівень концертмейстерської підготовки відповідно стандартів вишої освіти, планів і програм , а особистісна – розвиток якостей, що впливатимуть на формування позитивної мотивації студентів до концертмейстерської діяльності, розуміння потреби самопізнання й самовдосконалення, завдяки розвитку рефлексивного мислення, емоційно-емпатійних реакцій та комунікативних якостей особистості.

Умови, завдяки яким процес формування концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музики буде найефективнішим, можна представити у такий спосіб:

*По-перше*, запровадження організаційно-методичної системи, що відбиває механізми взаємодії та відповідності процесуальної та особистісної структур, покладених в основу змісту структури концертмейстерської компетентності.

*По-друге*, формування у студентів позитивної мотивації до виконання концертмейстерських дій у процесі музикування.

*По-третє*, забезпечення ціннісного відношення у взаємодії «викладач – студент», діалогічність спілкування, що спрямоване на активізацію когнітивної діяльності студента, виховання здатності до рефлексивних дій, адекватної самооцінки рівня своєї концертмейстерської підготовки, індивідуального та диференційованого підходу до студентів.

*Наступне*, активізація самостійності та творчості студентів у період фахової підготовки, залучення до різних форм музикування, збагачення змісту концертмейстерської підготовки завдяки оволодінню методами музично-рухового навчання.

*Останнє,* актуалізація професійних знань, оволодіння специфікою акомпанування, формування відповідних концертмейстерських умінь, що сприятимуть ефективному виконанню професійних завдань відповідної спрямованості, розвиток професійно важливих здібностей.

Відповідно, критеріями концертмейстерської компетентності майбутніх учителів музики нами визначено:

– *суб'єктно-мотиваційний критерій*, що формує позитивну мотивацію студентів до концертмейстерської діяльності і відповідної підготовки, розуміння потреби самопізнання й самовдосконалення завдяки розвитку здатності до рефлексивного мислення, емоційно-емпатійних реакцій та комунікативних якостей особистості;

– *змістовний критерій*, що характеризує рівень володіння майбутніми вчителями музики необхідним об'ємом професійних знань: музично-теоретичних, психолого-педагогічних і спеціальних, їх мобільність та інтенсивність використання на практиці;

– *операційно-діяльнісний критерій,* що характеризує наявність комплек-су навичок акомпанування: слухового контролю, виконавського ансамблю, вербального та невербального спілкування, які забезпечують ефективне формування концертмейстерських умінь, а саме: уміння читати з листа, транспонувати, підбирати на слух мелодії та акомпанементи, адаптувати музичні твори;

– *конструктивний критерій*, що відображає міру творчої спрямованості концертмейстерської діяльності через використання творчих музично-рухових методів навчання, рівень засвоєння студентами специфіки акомпанування, використання прийомів інструментальної імпровізації.

Готовність випускників музичних факультетів до концертмейстерської діяльності у загальноосвітній школі мають визначатися за такими показниками:

– здатністю до емоційно-емпатійних реакцій у ситуації музично-виконавської взаємодії, до рефлексивних дій (характером актуалізації саморозвитку, здатністю до самопізнання, усвідомленням власного професійного «Я»);

– глибиною оволодіння теоретичним матеріалом, необхідним об'ємом музично-теоретичних знань, їх мобільністю;

– спроможністю винаходити оптимальні шляхи вирішення завдань музично-виконавської взаємодії, завдяки психолого-педагогічним знанням;

– інтенсивністю вживання творчих методів, зокрема методів музично-рухового навчання, що підтверджує здатність застосовувати на практиці спеціальні знання та підсилює інтегративні процеси на внутрішньодисциплінарному рівні;

– ступенем удосконалення навичок акомпанування, зокрема, якістю володіння специфікою ритмо-пластичного акомпанування;

– ступенем розвитку музичних та професійно важливих здібностей;

– рівнем виконання концертмейстерських дій, визначених у стандартах ВНЗ як комплекс умінь, необхідних для забезпечення певних професійних завдань.

Розробка критеріїв була спрямована на прогнозування рівнів концертмейстерської компетентності майбутніх вчителів музики, що фіксується за:

- об'ємом професійних знань;
- рівнем виконання концертмейстерських дій;
- розвитком професійно важливих якостей;
- інтенсивністю екстеріоризації (реалізації на практиці) набутих знань, умінь, навичок;
- володінням творчими методами навчання та інтенсивністю їх застосування на практиці [3, 108].

На основі вищесказаного нами пропонується три ступені сформованості концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музики:

- високий,
- середній,
- низький.

Діагностичними характеристиками *низького* рівня є відсутність інтересу до концертмейстерської діяльності, байдуже або негативне ставлення до можливості підвищити свій професійний рівень, недостатній обсяг музично-теоретичних знань, не сформованість навичок акомпанування, концертмейстерських умінь для виконання професійних завдань, відсутність потреби у розширенні меж діяльності завдяки засвоєнню нових прийомів та методів навчання (зокрема музично-рухового), дефіцит творчого потенціалу у вирішенні завдань музично-виконавської взаємодії.

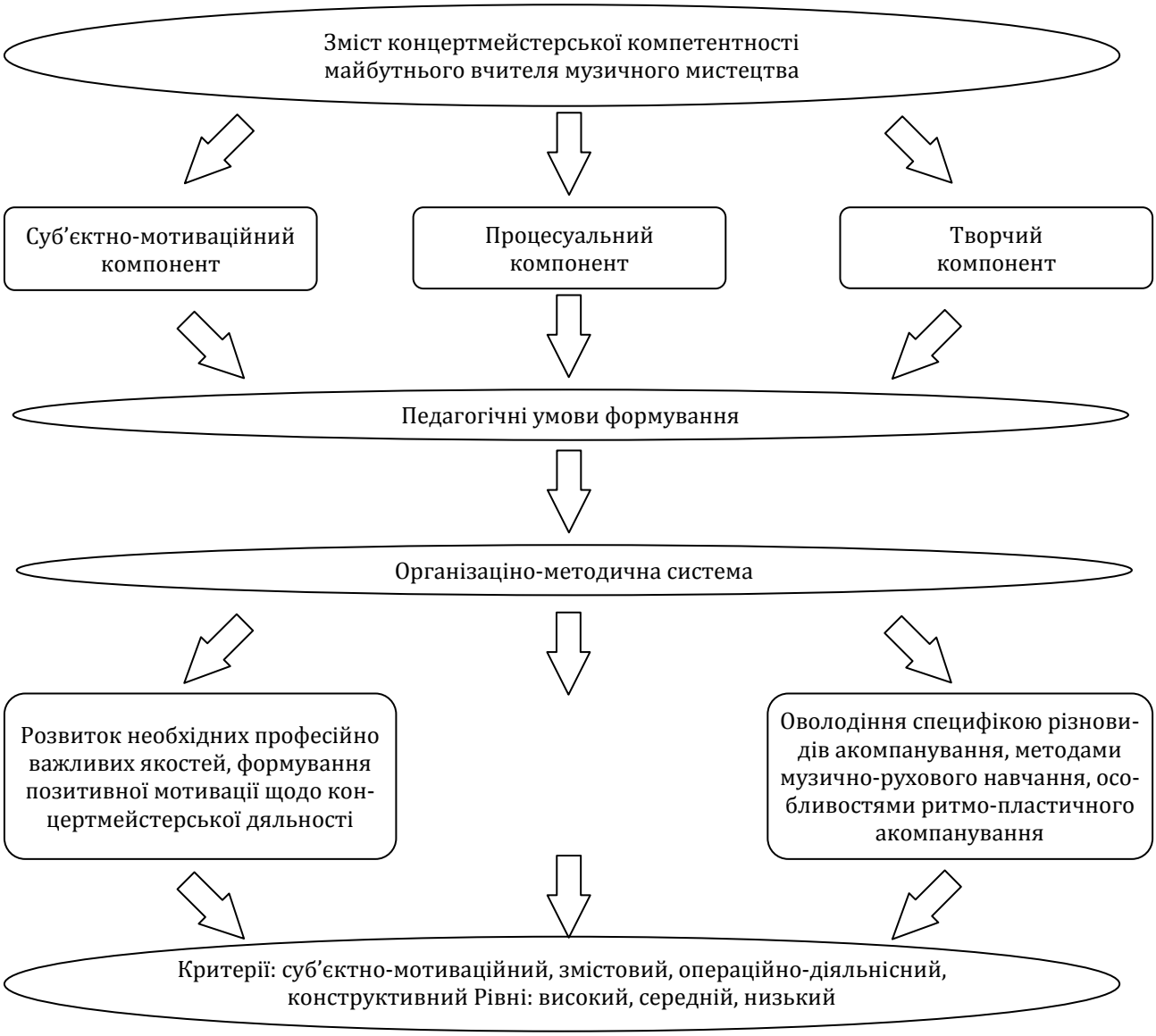
Для *середнього* рівня характерне бажання вдосконалювати рівень концертмейстерської майстерності, розуміння і позитивне ставлення до необхідності оволодіння музично-руховими методами навчання, критичне ставлення до виконання професійних завдань концертмейстерського спрямування. Студенти мають комплекс необхідних теоретичних знань, але не завжди вміють правильно розпорядитися їм на практиці, потребують допомоги педагога при виконанні деяких завдань. У них недостатньо сформовані навички

акомпанування, що заважає справлятися на належному рівні з творчими задачами. Але деякі концертмейстерські дії мають творчий характер, через що проявляється індивідуальність майбутнього вчителя музики.

Для студентів *високого* рівня концертмейстерської компетентності характерні інтерес до педагогічної діяльності, що проявляється через позитивне ставлення до концертмейстерської практики, задоволення її результатами, бажання постійно вдосконалювати методику викладання музичної дисципліни. Вони мають глибокі музично-теоретичні знання, вміють цікаво побудувати процес спілкування, застосовуючи при цьому творчі методи навчання, сполучають керівну та акомпаніаторську функції на відповідному рівні, володіють навичками концертмейстерської діяльності, проявляють ініціативність та самостійно вирішують задачі, пов'язані з концертмейстерською практикою, мають необхідний обсяг спеціальних знань з приводу музично-рухового навчання, володіють навичками ритмо-пластичного акомпанування.

Отже, ми розраховуємо на те, що представлена теоретико-методична модель формування концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музики буде залучена до загальної системи музичної освіти виходячи з сучасних вимог щодо питання оновлення та збагачення професійної підготовки студентів музичних вузів.

**Теоретико-методична модель формування концертмейстерської компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва**



**Список використаних джерел**

1. Балашова О. С. Концертмейстерька компетентність – неодмінна умова професійного становлення вчителя музики // Підготовка вчителя у контексті Європейського освітнього простору: Збірник наукових праць / за ред. проф. М. В. Левківського. — Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2005. — С. 113—120.
2. Ладыгин Л. А. Теоретические основы исполнительской практики концертмейстера балета. — М., 1990. — 19 с.
3. Орлов В. Ф. професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / за заг. ред. І. А. Зязюна. — К. : Наукова думка, 2003. — 276 с.
4. Ярмолович Л. И. Элементы классического танца. — Л.-М. : Музгиз, 1952. — 138 с.

***OLENA SHTEFAN***
Mykolaiv

## CONCERTMASTER'S COMPETENCE MODEL FORMATION OF A PROSPECTIVE MUSIC ART TEACHER

*Prospective music art teachers perceive the necessity for more efficient technologies, work forms and methods directed on optimization and improvement of concertmaster's practice. In terms of modern requirements with the students' professional training enrichment and renovation, the author suggests theoretical and methodical doctrine of a concertmaster's competence model formation with prospective music art teachers that it causes for more efficient insertion of it's procedures in a total music educational system. The article is considered with the model involving ability for total music art educational system on the assumption of the latests requirements to it.*

*Key words: professional competence, music art teacher, concertmasters' practice.*

***ЕЛЕНА ШТЕФАН***
г. Николаев

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

*В статье предлагается теоретико-методическая модель формирования концертмейстерской компетентности будущих учителей музыкального искусства. Рассматривается возможность приобщения модели к общей системе музыкального образования исходя из современных требований к вопросу обновления и обогащения профессиональной подготовки студентов музыкальных вузов.*

*Ключевые слова: профессиональная компетентность, учитель музыкального искусства, концертмейстерская практика.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

# Розділ 3
# НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

УДК 37.035.6; 37.014; 372.83

***ВІТАЛІЙ ГЛАДУН***
м. Миколаїв
vitaliutas7@gmail.com

## ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

*У статті досліджуються проблеми та особливості формування національної ідентичності учнівської молоді в умовах сучасного реформування освіти. Було проаналізовано останні публікації з даної теми та дискусійні питання, які обговорюється сучасними науковцями. Охарактеризовано основні завдання української історичної освіти, які повинні забезпечувати формування ціннісних орієнтирів учнівської молоді та сприяти національній ідентифікації. Простежується, що вчитель історії засобом свого предмета виховує юного патріота, формує патріотичні почуття і переконання, орієнтує школярів на майбутнє.*

*Ключові слова: ідентичність, національна ідентичність, етнічна ідентичність, історична шкільна освіта, національна свідомість, освіта.*

Сьогодні Україна постала перед викликом збереження цілісності та власної державності. Дати необхідну відповідь існуючим загрозам можливо лише якщо громадяни країни будуть усвідомлювати, що незалежність української держави є запорукою їх власного особистісного розвитку та виявлять готовність зробити все від них залежне для благополуччя Батьківщини.

Національна ідентифікація учнівської молоді є актуальною проблемою в сучасних геополітичних умовах. Після здобуття незалежності України перед нею постав вибір нової ідентичності, такої, яка найліпше сприяла б процесам формування політичної нації співгромадян. Це привертає увагу до дослідження особливостей національної ідентифікації учнівської молоді у процесі засвоєння змісту історичної освіти та встановлення функцій національної ідентифікації у формуванні громадських якостей особистості.

У сучасному глобалізованому світі постають такі питання як – «Ким ми були?»; «Ким ми є?» і «Ким ми прагнемо стати?». Питання ці рано чи пізно виникають перед кожним народом у період національного самовизначення.

У парадигмі державотворення України не було закріплено за титульним – українським – етносом ніяких владних переваг. Разом із тим об'єднуючий потенціал виявився слабким для того, щоб політична нація стала вагомим конструктом ідентифікаційного поля.

Виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей.

Революція гідності та боротьба за свободу України створили нову українську ідею – ідею гідності, свободи і майбутнього. Згідно «Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» метою є впровадження європейських стандартів життя та вихід України на провідні позиції у світі. Україна повинна зайняти гідне місце серед провідних держав світу, створити належні умови життя і праці для виховання

власних талантів, а також залучення найкращих світових спеціалістів різних галузей [11].

Отже, стає очевидним, що проблема формування в учнів національної самосвідомості та національної ідентичності передбачає й формування національних почуттів, поглядів, переконань, ідеалів, ціннісних орієнтацій, як найголовніших компонентів світогляду громадянина України, що проявляється насамперед в навчально-виховному процесі через уроки історії.

Таким чином, мета статті – розкриття теоретично-наукової сутності поняття «національна ідентичність». Визначити основні науково-методичні проблеми та особливості у сфері формування національної ідентичності учнівської молоді на уроках історії з метою консолідації суспільства на вирішення соціальних завдань розбудови української держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує актуальність й дискусійність ідентифікації особистості, як в зарубіжних так у вітчизняних науковців. Поняття «ідентифікація» досліджували Б. Андерсон, Е. Вілсон, С. Гантінгтон, Е. Гідденс, Е. Гелнер, Е. Еріксон, Р. Дженкінс, Е. Сміт Дж. Тернер, З. Фрейд, Ю. Хабермас, К. Хюбнер.

Серед вітчизняних науковців проблему висвітлили В. Андрущенко, О. Гнатюк, Л. Губерський, П. Гнатенко, М. Козловець, Л. Нагорна, М. Степико, О. Швачко, А. Фурман.

Увагу дослідженню історичного пізнання, в процесі якого відбувається розвиток формування національної ідентичності особистості, слід назвати В. Воловика, Г. Горак, А. Карася, С. Кульчицького. У роботах Т. Потапчук, О. Радченко, К. Терещенко, О. Шиприкевич актуалізовано проблеми національної ідентифікації української молоді.

На сучасному етапі проблемами удосконалення змісту історичної освіти, в рамках якої відбувається формування національної ідентифікації ведуть дослідження Я. Грицак. І. Гирич, Л. Зашкільняк, П. Кравченко, О. Пометун, Ф. Турченко, О. Удод, Н. Яковенко, які вбачають, що основним чинником становлення громадянського суспільства в Україні має стати національна ідентифікація. Незважаючи на достатню кількість досліджень, проблема національної ідентифікації учнів в сучасних умовах залишається все ще недостатньо вивченою та дискусійною, тому що ототожнення її з національною свідомістю, самосвідомістю, патріотизмом [1, 138].

Проблемою національного виховання і формування національної свідомості в учнівської та студентської молоді займають провідне місце в дослідженнях М. Боришевського, І. Кресіної, О. Сухомлинської, Б. Чижевського, О. Павленка та ін. Сутність національної свідомості, на думку І. Кресіної, полягає у сполученні трьох проекцій існування національної спільноти – минулого, майбутнього і сучасного [4].

Національна ідентичність є важливою передумовою консолідації суспільства, та зачіпає смисложиттєві основи його існування. Під ідентичністю прийнято розуміти результат самовизначення людини чи групи у соціальному сенсі, створення «образу – Я» та «образу – Ми», тобто віднесення ними себе до тих чи інших спільнот за віковими, професійними, статевими, територіальними, етнічними, конфесійними чи іншими ознаками. Англійське слово «identity» вживається у значеннях тотожності, справжності й самобутності [6, 16].

Один із визнаних західних авторитетів у питаннях національної ідентичності, Е. Сміт характеризує її як абстрактну, багатовимірну конструкцію, пов'язану з багатьма різноманітними сферами життя і схильну до численних перетворень і поєднань. Її найголовнішими рисами є історична територія, спільні міфи та історична пам'ять, спільна культура, єдині юридичні права та обов'язки для всіх членів, спільна економіка. Поняття національної ідентичності передбачає насамперед самобутність, історичну індивідуальність, наявність популярної в масах національної ідеї [8, 24, 149–150].

Головними впливовими причинами виникнення та формування ідентичності, згідно Е. Еріксона, є змінні процеси в соціальній реальності й культурні особливості буття в соціумі. Він доповнив до «ідентифікації» «ідентичність», яке є основним елементом його теорії. Е. Еріксон намагався створити принцип вивчення як соціального, так і особистісного в особі [13, 145].

Д. Дзвінчук стверджує що, національна самоідентифікація є важливими для кожного

народу, оскільки вони зачіпають смисложиттєві основи його існування. Смислом національної самосвідомості є усвідомлення людиною того, що, набувши національного статусу, вона істотно обмежила свою свободу бути «громадянином світу». Але водночас така людина мусить усвідомити істотні переваги, яких їй надає національна приналежність. І не лише у сенсі суто матеріальному, а, щонайголовніше, у сенсі духовному [2, 102].

Найважливішими джерелами національної ідентичності на думку О. Удода є, по-перше, нація існує доти, доки її члени визнають один одного як співвітчизники, визнають, що їхні спільні характеристики схожі, й спільно прагнуть продовжувати співіснування. По-друге, спільне історичне минуле (причому не лише переможні моменти, а й спільні поразки), спільні обов'язки й уявлення про спільне майбутнє. По-третє, спільні дії (рішення, досягнення результатів), тобто дійова ідентичність. По-четверте, постійне проживання в одній країні, батьківщина, держава. Це той територіальний елемент, який скріплює зв'язок між нацією і державою як політичним інститутом, що здійснює законну владу в межах певного простору. По-п'яте, спільні характеристики, які об'єднуються поняттям «національного характеру», спільна культура, спільні політичні принципи (демократія чи верховенство закону) [10, 102].

В Україні проблема національної ідентичності має свої особливості, зумовлені передусім тривалим періодом бездержавності, перебуванням територій сучасної України під контролем різних імперій і державних утворень, тривалою мовно-культурною асиміляцією українського населення. Також особливо хочеться відмітити, що до сьогодні українська освіта не мала переконливої і позитивної традиції, досвіду щодо формування національної ідентичності учнівської молоді, у попередні часи боялися взагалі терміну «національний». Протягом двох десятиліть було розроблено низку концепцій, але жодна не була розгорнута і не втілилася в конкретні кроки з реалізації через зміну векторів розвитку держави.

Досить часто поняття «етнічна ідентичність» ототожнюють з «національною ідентичністю». В ознаках цих понять чимало спільного. Однак, на відміну від етнічної ідентичності, мова не є обов'язковим критерієм для національної ідентичності. Складовою національної ідентичності є спільне уявлення про історичну місію нації, її роль у державотворчих процесах тощо. В. Мисан вважає, що проблема самоідентифікації молоді набуває особливої актуальності, тому що школярі зустрічаються з різними видами ідентичностей: віковою, етнічною, конфесійною, політичною, соціальної. Саме за допомогою змісту шкільної історії до них приходить розуміння того, як різні чинники впливають на ідентифікацію людини. Виявляється, що самоусвідомлення на етнічному рівні залежить не лише від походження, але й від суспільно-політичних, територіальних, конфесійних умов проживання [5, 51–53].

Дослідниця О. Кісь у навчальному виданні «Разом на одній землі Історія України багатокультурна» подає таке визначення поняття: «Ідентичність етнічна – усвідомлена приналежність до певного етносу, вияв етнічної самосвідомості. До важливих складових ідентичності етнічної належать: спільна самоназва (етнонім), уявлення про спільне походження та спільну історичну долю, зв'язок з історичною батьківщиною, спільні риси культури і побуту, одна мова, відчуття єдності з іншими членами етнічної спільноти і заснована на ньому солідарність» [7, 323].

Етнічна ідентичність завжди об'єктивна, навіть якщо людина сама того не усвідомлює або її усвідомлення позначене суб'єктивним не бажанням належати до певного етносу (з певних об'єктивних історичних причин – переслідування євреїв, депортація національних меншин, обмеження пересування межею осілості тощо). В етнічній ідентифікації спрацьовує принцип «батьків не вибирають» або «батьківщину не вибирають». Національна ідентичність, на відміну від етнічної, є категорією динамічною, бо вона завжди перебуває у процесі змін, адаптації і формування [10, 100–101].

Як стверджує дослідниця М. Степико – українська ідентичність не тотожна ані національній, ані етнічній. Національній – тому, що вона не обмежується кордонами держави Україна, і в певному відношенні є тотожною громадянській ідентичності як феномену

політичної нації. Етнічній – оскільки, по-перше, система цінностей українського етносу, його культура, звичаї, обряди не є загальноприйнятими, а по-друге, українці – не просто етнос, один із багатьох, який мешкає на теренах України, а етнос титульний, що дає назву країні, державі та її символам. Консолідуючою засадою будь-якого суспільства, у тому числі України, є загальнонаціональна ідентичність – ототожнення себе людиною з певною спільнотою, її символами, цінностями, історією, територією, культурою, державними та правовими інституціями, політичними й економічними інтересами [9, 170].

Освіта на сучасному етапи є потужною соціальною інституцією, яка може й повинна формувати духовно-інтелектуальний потенціал нації-держави, як консолідація суспільства, збереження єдиного соціокультурного простору України.

З-поміж різних чинників національної ідентифікації особлива роль належить історичній пам'яті. Історична пам'ять, як невід'ємна складова ідентифікації особистості, соціальної групи, нації є не лише сумою знань, а постає потужним джерелом ретрансляції історичного досвіду [3, 480–482].

Сьогодні перед системою освіти стоїть найважливіше завдання у формуванні національної ідентичності учнівської молоді на уроках історії, у забезпечені знаннями стосовно історії людства та країни (краю), культури, сфери відносин «людина-держава» та напрацювати багатокомпонентні механізми, які не були сталими, а змінювалися впродовж всього життя людини.

Слід відзначити й основні функції, які виконує національна ідентичність учнів у загальному освітньому просторі. По-перше, сприяє формуванню інтелектуального потенціалу, національної свідомості, синтезує, інтегрує знання галузевих наук і дисциплін, сприяє цілісній освіті, виокремлює морально-ціннісні орієнтації та визначає стратегію у сфері виховання громадянина. По-друге, в процесі національної ідентифікації учнівської молоді зберігається і примножується історичний досвід, культура поколінь, презентуються національні ідеї, що консолідує українське громадянське суспільство та підтримує наступність між поколіннями. По-третє, виконує світоглядно-виховну функцію, сприяє соціальній ідентифікації, вихованню відповідальних громадян-патріотів, які б могли вирішувати найскладніші проблеми розбудови нашої держави та функцію мобілізації особистості в умовах нестабільності. По-четверте, є важливим чинником примирення, взаєморозуміння між громадянами, сприяє закріпленню ідей і настроїв гуманності та демократизму, формуванню толерантності в суспільстві, у світовому просторі. По-п'яте, виконує функцію пропаганди основних цінностей, якими є терпимість, повага, взаєморозуміння, права людини, демократія, функцію запобігання злочинам проти людства [12, 32–33].

Національна ідентичність – першорядне питання на важелях державотворення. Вивчення історії є одним із найважливіших чинників формування національної свідомості народу.

Національна ідентифікація учнівської молоді має певні особливості. Перша особливість витікає із вікових і психологічних особливостей учнівського віку, цим визначається зміст, форми і методи ідентифікації. Формування національної ідентичності учнівської молоді відбувається в процесі історичного мислення. Також на цей процес впливають ЗМІ, Інтернет, процес глобалізації, позакласна діяльність, інтелектуальні змагання.

Другою важливою особливістю національної ідентифікації учнівської молоді є те, що суб'єкт не є активним учасником історичного процесу, учасником подій, які осмислюються. Це відбувається поетапно, послідовно протягом навчання в школі, на основі варіативних форм пізнавальної та навчальної діяльності.

Третя важлива особливість національної ідентифікації учнівської молоді полягає в тому, що процес здійснюється за допомогою представників старших поколінь та засобів навчання, наприклад, кінофільмів, підручників, зміст яких змінюється. В сучасних умовах творчість, новаторство, політична, моральна і естетична культура педагога мають визначальну роль у формуванні національної ідентифікації [1, 140].

Сьогодні відбувається не лише розбудова держави, а й системи освіти, реформування

якої покликані стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні. Уроки історії мають дати учням необхідні приклади відваги і мужності наших предків, які самовіддано боролися за національну незалежність, виховувати почуття поваги до героїчного минулого нашої Батьківщини, почуття гордості за приналежність до українського народу, сприяти залученню учнівської молоді до розбудови своєї держави.

У пошуках національної ідентичності українці долають непростий шлях «зламу» стереотипів, деміфологізації поглядів на своє минуле, вчаться оцінювати власну історію у «своїх», а не «чужих» категоріях.

А саме при вивченні на уроках історії Полтавської битви, яка не відповідала інтересам України, перспективам національного самоусвідомлення українців. Адже наслідки Полтавської битви мали для українців негативні наслідки: знищення царськими військами гетьманської столиці Батурина разом з тисячами його жителів, що стало прологом ліквідації Гетьманської держави та початком нової хвилі терору й асиміляції українського населення. Ця трагічна сторінка історії має нагадувати про жертви, яких зазнав український народ у боротьбі за незалежність, а не прославляти силу і могутність «російської зброї». Або ще один приклад Конотопської битви (1659 року), згадок про цю битву не знайти в радянських підручниках з історії. І не лише тому, що вона належить до найганебніших і наймасштабніших поразок російської зброї, а тому що Росія, прагнучи стати наймогутнішою потугою на сході Європи та у православному світі в цілому, бажала інтегрувати Україну до складу Російської держави, а Україна – навпаки, прагнула зміцнити свою власну державність під крилом Москви, але без реального включення в російський владний простір.

Історія має вирішальне значення для формування етнічної та національної ідентичності. Вчитель історії засобом свого предмета проектує людину, виховує юного патріота, формує патріотичні почуття і переконання, орієнтує школярів на майбутнє.

Вчитель на уроках історії може використати різноманітні методи, методичні прийоми і педагогічні стратегії, зокрема, такі методи отримання знань про представників інших національностей, етнічних груп, культур, віросповідань; методи пошуку спільного коріння; методи пошуку сучасних зв'язків, які допомагають показати наявність об'єднавчих факторів, що діють у глобальному світі та Європі; методи роботи із стереотипами, які дозволяють усвідомити, нейтралізувати та зруйнувати негативні стереотипи про представників інших етнічних та релігійних груп; методи вирішення проблем, які дозволять навчити учнів творчо вирішувати проблеми і конфлікти, які можуть виникати на національному та релігійному ґрунті; методи будування співробітництва, що навчають співпрацювати учнів різних національностей, етнічних груп або країн; методи розуміння та поваги до відмінностей; методи пошуку сценарію майбутнього, що дозволяють учням моделювати своє майбутнє в полікультурному суспільстві [12, 45–49].

Отже, що формування національної ідентичності учнівської молоді на уроках історії є першочерговим актуальним питанням для України у гуманітарній сфері на сучасному етапі. В умовах реформування освіти концепції «Нової школи» буде плекатись українська ідентичність та виховуватись не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства. Але недостатній рівень сформованості загальнонаціональної ідентичності може призвести до посилення загроз національній безпеці країни та до посилення напруження протистояння в українському суспільстві.

Шкільна історія – це лише невелика частина у формуванні національної ідентичності. Успіх цієї справи значною мірою залежить від «історизації» суспільства в Україні загалом.

**Список використаних джерел**

1. Білан С. Національна ідентифікація учнівської молоді як чинник формування громадянської ідентичності особистості / С. Білан // Молодий вчений. — 2015. — № 1 (16). — С. 138—142.
2. Дзвінчук І. Національна самосвідомість як чинник ефективного державотворення та модернізації політичної системи [Електронний ресурс] / І. Дзвінчук. — Режим доступу : http://vestnikzgia.com.ua/article/view/57512/53789.

3. Козловець М. Феномен національної ідентичності : виклики глобалізації : монографія / М. Козловець. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 558 с.
4. Кресіна І. Національна свідомість : сутність, основні складові та рівні функціонування / І. Кресіна // Нова політика. — 1998. — № 3. — С. 12—14.
5. Мисан В. Проблема етнічної ідентифікації у змісті шкільної історії [Електронний ресурс] / В. Мисан. — Режим доступу : http://journals.uran. ua/index.php/wissn023/article/viewFile/69040/64147.
6. Нагорна Л. Поняття «національна ідентичність» і «національна ідея» в українському термінологічному просторі / Л. Нагорна // Політичний менеджмент. — 2003. — № 2. — С. 14—30.
7. Разом на одній землі. Історія України багатокультурна : навч. посіб. — Львів : ЗУКЦ, 2012. — 332 с.
8. Сміт Е. Д. Національна ідентичність / Е. Д. Сміт. — К. : Основи, 1994. — 296 с.
9. Степико М. Українська ідентичність : феномен і засади формування : монографія / М. Т. Степико. — К. : НІСД, 2011. — 336 с.
10. Удод О. Історична освіта в Україні світоглядні та методологічні основи / О. Удод //Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5-ти томах.– Т. 3 : Загальна середня освіта. — К : пед. думка, 2012. — 432 с.
11. Указ Президента України від 12.01.2015 № 5/2015 «Про Стратегію сталого розвитку "Україна — 2020"» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5/2015.
12. Формування національної ідентичності учнівської молоді засобами суспільствознавчих дисциплін : науково-методичні матеріали / [А. М. Старєва, Н. А. Сторчак, О. М. Караульна, Д. Л. Десятов, О. В. Волос]. — Миколаїв : ОІППО, 2015. — 128 с.
13. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. — М. : Гардарики, 1999. — 255 с.

***VITALIY HLADUN***
Mykolaiv

## FORMATION OF STUDENT'S NATIONAL IDENTITY IN EDUCATION AT THE HISTORY LESSONS

*The article deals with problems and features of formation of students' national identity in the modern education reform. It is analyzed the latest publications on this topic and debatable issues, that are discussed by modern scientists. It is dealt with the main tasks of Ukrainian history education for formation of values of students and promoting national identification. It is shown that teacher of history educates the young patriot through his subject, forms patriotic feelings and conviction, orients pupils for the future.*

*Key words: identity, national identity, ethnic identity, Historical school education, national consciousness, education.*

***ВИТАЛИЙ ГЛАДУН***
г. Николаев

## ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧЕНИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

*В статье исследуються проблемы и особенности формирования национальной идентичности ученической молодежи в условиях современного реформирования образования. Было проанализировано последнние публикации данной темы и дискусионные вопросы, которые обговариваються современыми учеными. Охарактеризованы основные задачи украинского исторического образования, которые должны обеспечивать формирование ценносных ориентиров ученической молодежи и способствовать национальной идентификации. Прослеживается, что учитель истории влиянием свого предмета воспитывает юнного патриота, формирует патриотические чувства и убеждения, ориентирует школьника на будующее.*

*Ключивые слова: идентичность, национальная идентичность, этническая идентичность, исторического школьное образование, национальное сознание, образование.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 378.14

***АННА ДОБРОВОЛЬСЬКА***
м. Івано-Франківськ
anna68@meta.ua

# РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ І ПРОВІЗОРІВ У МЕЖАХ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

*У статті акцентовано увагу на ресурсно-зорієнтованому навчанні, яке використовується в контексті реалізації педагогічних інновацій у процесі формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) майбутніх лікарів і провізорів у межах виконання ними самостійної роботи під час вивчення дисциплін природничо-наукової підготовки (ДПНП).*

*З'ясовано сутність самостійної роботи майбутніх фахівців у процесі формування ІТ-компетентності за умови реалізації різних концепцій процесу навчання ДПНП.*

*Схарактеризовано способи позанавчального набуття знань, умінь і навичок, а також форми реалізації самостійної роботи майбутніми лікарями і провізорами в процесі набуття ІТ-компетентності під час навчання ДПНП.*

*З'ясовано значення методу ділової гри, навчального контракту, методу портфоліо, а також тьюторства і консультування під час здійснення майбутніми фахівцями самостійної роботи з метою формування власної ІТ-компетентності в межах знань, умінь і навичок, набутих під час вивчення ДПНП.*

*Визначено моделі консультативної діяльності, які реалізуються під час формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів у межах їх самостійного вивчення ДПНП.*

*Акцентовано увагу на використанні навчально-методичних комплексів (силабусів) під час навчання ДПНП майбутніх фахівців за умови формування їх ІТ-компетентності в процесі здійснення самостійної роботи.*

*З'ясовано значущість навчальних посібників, як засобу реалізації педагогічних інновацій під час формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів у процесі навчання ДПНП.*

*Ключові слова: ділова гра, консультування, метод порт фоліо, модерування, навчальні контракти, навчальні посібники, навчально-методичний комплекс (силабус), педагогічні інновації, позанавчальне набуття знань, ресурсно-зорієнтоване навчання, самостійна робота, тьюторство.*

За умови інтеграції вищої медичної і фармацевтичної освіти в європейське освітнє середовище актуальною є її розбудова з урахуванням європейських і світових традицій, які передбачають всебічний розвиток особистості кожного майбутнього фахівця під час навчання. У зв'язку з цим освітній процес у медичних і фармацевтичному *ВНЗ* має бути спрямований на підготовку компетентних кваліфікованих фахівців, конкурентоздатних на ринку праці, котрі вільно володіють обраною професією, а також можуть ефективно працювати за фахом на рівні світових стандартів.

Одним із головних завдань дидактики вищої школи сьогодні є навчити суб'єктів освітнього процесу самостійно опановувати знаннями, набувати вміння і навички, тобто вчити себе самостійно. Для його виконання потрібно вдосконалювати навчально-виховний процес у *ВНЗ*, розробляти нові методи і форми взаємодії викладачів і майбутніх фахівців, що ґрунтуються на використанні інноваційних технологій і методів активного навчання, пошуку таких оптимальних рішень, які стимулювали б їх самостійну навчально-пізнавальну діяльність.

Ефективне навчання майбутніх лікарів і провізорів дисциплінам природничо-наукової підготовки (*ДПНП*) у медичних і фармацевтичному *ВНЗ* відповідно вимогам Болонського процесу передбачає формування їх усвідомленої потреби в постійному самовдосконаленні, розвитку творчого потенціалу і професійного мислення, створення умов для самостійного опанування знаннями, вміннями і навичками за умови набуття інформаційно-

технологічної компетентності (*ІТ*-компетентності). Цьому значною мірою сприяє самостійна робота, котра організовується і реалізується за допомогою педагогічних інновацій і дає змогу суб'єктам освітнього процесу закріплювати здобуті знання, вміння і навички, а також застосувати їх у практичній діяльності [12].

Проблему використання інноваційних технологій досліджували педагоги-класики Ф. Гансберг, Д. Дьюї, В. Кілпатрік, Я.-А. Коменський, Е. Лінде, Й.-Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Саллі, Г. Шаррельман, Р. Штейнер та інші.

Питання освітніх інновацій, інноваційних технологій та їх впровадження в освітню систему вивчали І. Бех, Н. Бібік, В. Бондар, Л. Ващенко, В. Верлань, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Л. Даниленко, І. Дичківська, Ю. Дорошенко, І. Єрмаков, М. Жалдак, І. Зязюн, В. Ільченко, Г. Кедрович, М. Кларін, О. Коваленко, Л. Коваль, О. Комар, С. Ковтун, В. Кремінь, А. Нікуліна, Н. Ничкало, В. Паламарчук, Н. Пастернак, О. Пінаєва, Л. Подимова, В. Радкевич, Г. Розлуцька, С. Сисоєва, О. Спірін, С. Стеблюк, О. Шапран, О. Щербак, М. Ярмаченко та інші вчені.

Проблеми педагогічних інновацій у вищій освіті досліджували в своїх працях В. Вакуленко, І. Дичківська, І. Зязюн, О. Леонтьєва, Т. Олійник, В. Паламарчук, О. Попова. Г. Селевко, В. Уруський. Дидактичне обґрунтування застосування сучасних інноваційних технологій навчання у вищій професійній освіті вивчали В. Биков, М. Бурда, Р. Гуревич, О. Домінський, В. Кухаренко, В. Лапінський, Н. Ничкало, А. Хуторський, Д. Чернілевський та інші науковці.

Різні аспекти проблем самостійної роботи у вищій професійній освіті в науковій літературі вивчали Н. Агранович, Н. Агранян, О. Акулова, А. Алексюк, Ю. Бабанський, Г. Гаджієв, К. Грей, Р. Грем, В. Загвязинський, Г. Коджаспірова, І. Лернер, Г. Майборода, Л. Морозова, Л. Наумов, П. Підкасистий, О. Плотнікова, Н. Половінкова, В. Портних, М. Скаткін, І. Шамов та інші вчені.

Незважаючи на наявність значної кількості наукових праць з проблем інноваційних освітніх технологій і педагогічних інновацій, реалізації самостійної роботи у вищій професійній освіті питання виконання майбутніми лікарями і провізорами самостійної роботи з метою набуття *ІТ*-компетентності в процесі навчання *ДПНП* з використанням педагогічних інновацій ще не розглядалось.

***Метою статті*** є розгляд питання реалізації педагогічних інновацій у межах самостійної роботи, котра здійснюється в процесі формування *ІТ*-компетентності майбутніх фахівців під час навчання *ДПНП* «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності» («*ЄСКГ*») «Медична інформатика» («*МІ*»), «Інформаційні технології у фармації» («*ІТФ*»), «Комп'ютерне моделювання у фармації» («*КМФ*»).

Беззаперечним фактом є те, що навчально-виховний процес у медичних і фармацевтичному *ВНЗ* України з огляду на реалізацію положень Болонської декларації і Закону України «Про вищу освіту» активно перебудовується.

Інноваційний розвиток вищої медичної і фармацевтичної освіти обумовлює пошук нових чи вдосконалених існуючих концепцій, принципів, підходів до її реалізації, зміну її змісту і форм, орієнтування на індивідуалізацію навчання, а також його здійснення впродовж усього життя.

Варто зазначити, що фахівці медичного і фармацевтичного профілів впродовж усієї трудової діяльності зобов'язані підвищувати свій професійний рівень відповідно до розвитку сучасних технологій та інновацій у системі охорони здоров'я, зокрема, в практичній медицині і фармації. Тому в процесі вищої освіти майбутні лікарі і провізори не тільки повинні набувати знань з предметів програм навчання, опановувати вміннями і навичками використання цих знань, методами дослідницької роботи, але і самостійно отримувати нові відомості наукового і практичного спрямування.

Створення передумов для організації неперервного навчання фахівців медичної і фармацевтичної галузей впродовж усього життя – завдання, вирішення якого є неможливим без упровадження педагогічних інновацій, бо воно має забезпечити постійне фахове вдосконалення і конкурентоспроможність випускників медичних і фармацевтичного *ВНЗ* на ринку праці не тільки України, але й Європи і світу.

Зауважимо, що сучасні інноваційні процеси в системі вищої медичної і фармацевтичної освіти засвідчують якісно новий етап розвитку науково-педагогічної творчості, а також застосування її результатів [3].

Здійснюючи дослідження, ми зважали на думку Н. Кононец, що *інноваційна педагогічна діяльність* – це складне, інтегральне утворення, сукупність різних за цілями і характером видів робіт, які відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів, а також спрямовані на створення і внесення педагогом змін до власної системи роботи [7, 76]. Окрім того, ми враховували, що реалізація педагогічних інновацій передбачає:

- цілеспрямоване, систематичне і послідовне впровадження в навчально-виховний процес прийомів, способів, педагогічних дій і засобів, що цілісно охоплюють його від визначення мети до одержання очікуваних результатів;
- творчий пошук оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем [6];
- досягнення педагогічних і дидактичних цілей за рахунок покращення організації процесу навчання, а також самостійної роботи його суб'єктів.

Підсумовуючи вище згадане, можна стверджувати, що в контексті навчання майбутніх фахівців *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» *педагогічна інноваційна технологія* – це якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, котра вносить суттєві зміни в результати педагогічного процесу [10].

Якщо вести мову про реалізацію педагогічних інновацій у процесі формування *ІТ*-компетентності майбутніх лікарів і провізорів у межах виконання ними самостійної роботи під час вивчення *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*», то в цьому сенсі актуальним є використання ресурсно-зорієнтованого навчання, котре забезпечує цілісну організацію як навчального процесу, так і самостійної роботи за допомогою комплексу методів і засобів навчання. Нами встановлено, що таке навчання зазначеним *ДПНП* спрямоване не тільки на засвоєння знань, набуття вмінь і навичок майбутніми фахівцями за умови формування їх *ІТ*-компетентності, але і на самостійне й активне перетворення інформаційного середовища в межах цього процесу. Ресурсно-зорієнтоване навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*»,

Таблиця 1

**Характерні риси ресурсно-зорієнтованого навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» майбутніх лікарів і провізорів**

| Риса | Характеристика |
|---|---|
| Зручність | Надає суб'єктам освітнього процесу можливість самостійно навчатись або виконувати самостійну роботу в зручний для цього час, у зручному темпі, використовуючи доступні інформаційні джерела |
| Інноваційність | Передбачає задіяння різноманітних інноваційних технологій навчання з метою формування *ІТ*-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час аудиторного і позааудиторного навчання зазначеним *ДПНП* |
| Індивідуалізація | Дозволяє майбутнім фахівцям самостійно формувати план навчання зазначеним *ДПНП* і надає їм можливість працювати за індивідуальними траєкторіями під час виконання самостійної роботи з метою формування *ІТ*-компетентності в межах такого навчання |
| Паралельність | Забезпечує міжпредметну інтеграцію за умови паралельного вивчення зазначених *ДПНП* (наприклад, «*ЄСКГ*» і «*МІ*», «*ЄСКГ*» і «*ІТФ*») |
| Охопленість | Передбачає одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації, а саме до посібників, наукової літератури, електронних бібліотек, інформаційних ресурсів мережі Internet тощо з метою самостійного набуття майбутніми лікарями і провізорами знань, умінь і навичок у процесі формування *ІТ*-компетентності |
| Технологічність | Має за мету використання майбутніми фахівцями в самоосвітньому процесі під час вивчення зазначених *ДПНП* новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (*ІК*-технологій) з метою формування власної *ІТ*-компетентності |
| Нова роль суб'єктів освітнього процесу | Полягає в розширенні й оновленні ролі викладачів у процесі формування *ІТ*-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час аудиторного і позааудиторного навчання зазначеним *ДПНП* за рахунок підвищення їх педагогічної майстерності і кваліфікації відповідно до запроваджених нововведень та інновацій |

«*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» відрізняється від традиційного навчання завдяки таким характерним рисам (табл. 1) [7, 77].

За всієї значущості різноманітних технологій, методів і засобів процесу формування *ІТ*-компетентності майбутніх фахівців під час навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» його кінцевий результат значною мірою визначається організацією раціональної системи реалізації самостійної роботи. За використання кредитної трансферно-накопичувальної системи відповідно до положень Болонської декларації увага також акцентується на посиленні ролі самостійної роботи майбутніх лікарів і провізорів, що обумовлює відповідну підтримку процесу їх освіти. Тому за сучасних умов розвитку вищої медичної і фармацевтичної освіти увесь процес вивчення зазначених *ДПНП* від початку і до здачі модульних контролів, захисту розрахунково-графічних, контрольних і курсових робіт (проектів) повинен бути розрахований на самостійну роботу майбутніх фахівців під керівництвом і за допомоги викладачів.

Варто зазначити, що активна самостійна робота майбутніх лікарів і провізорів під час навчання зазначеним *ДПНП* можлива тільки за наявності сильних мотивуючих чинників, одним з котрих є підготовка до подальшої ефективної професійної діяльності, основу якої складає сформована *ІТ*-компетентність.

Організовуючи самостійну роботу в межах застосування кредитної трансферно-накопичувальної системи, доцільно зважати на те, що мотивація майбутніх фахівців до самостійного навчання може бути *зовнішньою*, *внутрішньою* і *процесуальною*. Саме процесуальна мотивація осіб, котрі навчаються, обумовлює розуміння корисності і значущості самостійно виконаної ними роботи в процесі формування *ІТ*-компетентності під час навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*».

Здійснюючи дослідження, ми зважали на думку П. Підкасистого, що *самостійна робота* – це не форма організації навчальних занять і не метод навчання. Її можна розглядати як засіб залучення суб'єктів освітнього процесу в самостійну пізнавальну діяльність, а також засіб логічної і психологічної організації [1, 155]. Ми також дослухались до думки В. Забранського, що *самостійна робота* – це особливий вид навчальної діяльності, що характеризується значною активністю протікання пізнавальних процесів і відбувається як в аудиторії, так і позааудиторно [5, 73]. У той самий час для нас була важливою думка В. Загвязинського, що сутність самостійної роботи залежить від загальної концепції навчального процесу (табл. 2) [1, 155].

Досліджуючи, ми дотримувались думки О. Акулової і Л. Наумової, що *самостійна робота* – це вид навчально-пізнавальної діяльності осіб, які навчаються, з освоєння професійної освітньої програми, котра здійснюється в певній системі за партнерської участі викладачів в її плануванні та оцінюванні досягнення конкретного результату [1, 155–156]. Безперечно, що таке трактування самостійної роботи вимагає від викладачів профільних кафедр медичних і фармацевтичного *ВНЗ*, які залучені в процес викладання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*», переосмислення свого відношення до організації самостійної роботи майбутніх фахівців.

Для організації і реалізації самостійної роботи майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх *ІТ*-компетентності під час навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» в Івано-Франківському національному медичному університеті (ІФНМУ) були розроблені і запроваджені в освітній процес посібники

Таблиця 2

**Загальні концепції навчального процесу і сутність самостійного роботи**

| Зміст концепції навчального процесу | Сутність самостійної роботи |
|---|---|
| *Передавання системи знань і способів діяльності* | *Самостійна робота* – це спосіб закріплення і тренування, вироблення в осіб, які навчаються, вмінь і навичок |
| *Формування самостійності в пізнавальній діяльності* | *Самостійна робота* – це спосіб розвитку творчих здібностей і професійного мислення суб'єктів освітнього процесу |
| *Формування особистості фахівця* | *Самостійна робота* – це спосіб формування самостійності й активності особистості, її репродуктивних і творчих здібностей |

«Європейський стандарт комп'ютерної грамотності. Практикум», «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності. Тестові завдання», «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання», «Інформаційні технології у фармації. Практикум», «Інформаційні технології у фармації. Тестові завдання», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Практикум», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Тестові завдання», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Завдання і методичні рекомендації до курсової роботи», котрі є авторськими розробками і складовими відповідних навчально-методичних комплексів.

Досліджуючи, ми мали на увазі, що залежно від того, які відтворюючі і творчі процеси вносить до навчальної діяльності майбутніх фахівців самостійна робота, розрізняють такі її рівні:

- репродуктивний або тренувальний;
- реконструктивний;
- творчий або пошуковий.

Було з'ясовано, що метою репродуктивної або тренувальної самостійної роботи майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування *ІТ*-компетентності під час вивчення *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» із залученням розроблених і запроваджених в ІФНМУ навчальних посібників є набуття і закріплення знань, вироблення вмінь і навичок, оскільки така робота виконується за зразком, а пізнавальна діяльність осіб, котрі навчаються, проявляється в пізнанні, осмисленні, запам'ятовуванні.

Також ми дійшли висновку, що реконструктивна самостійна робота спрямована на перебудову рішень, складання плану, тез, анотування, які допомагають майбутнім фахівцям у процесі формування *ІТ*-компетентності під час вивчення *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» відтворювати навчальний матеріал, зокрема і той, що викладений у розроблених і запроваджених в ІФНМУ навчальних посібниках.

Досліджуючи, ми встановили, що за умови вивчення *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» майбутніми лікарями і провізорами їх самостійна робота із застосуванням вище зазначених навчальних посібників є творчою і супроводжується отриманням нової інформації під час аналізу проблемних ситуацій у процесі формування *ІТ*-компетентності, відбір засобів і методів вирішення яких суб'єкти освітнього процесу здійснюють самостійно.

Зауважимо, що, реалізуючи процес навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» майбутніх фахівців, ми акцентували увагу на

Таблиця 3

**Способи позааудиторного набуття знань, умінь і навичок майбутніми лікарями і провізорами в процесі формування *ІТ*-компетентності під час навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*»**

| Спосіб | Характеристика |
|---|---|
| Самостійна робота з літературою | Вимагає наявності в осіб, котрі навчаються, пізнавальної самостійності та інтелектуальної активності |
| Конспектування | Надає можливість виявляти істотні, малоістотні і неістотні місця в змісті матеріалу, котрий вивчається |
| Реферування літератури | Дозволяє виокремлювати нове, цінне і корисне в змісті матеріалу, який вивчається |
| Анотування книг,статей | Дає уявлення лише про тематику матеріалу, котрий вивчається, а також передбачає стислий виклад його основного змісту |
| Підготовка до доповіді | Сприяє формуванню в майбутніх фахівців навичок вільного володіння матеріалом, представленого в доповіді |
| Виконання індивідуальних завдань з використанням ІК-технологій | Спонукає суб'єктів освітнього процесу расширювати власну пізнавальну зацікавленість, привчає їх практично мислити за умови набуття знань, умінь і навичок у процесі формування *ІТ*-компетентності |
| Підготовка до складання поточних і підсумкових контролів, захисту розрахунково-графічних, контрольних і курсових робіт | Дозволяє набувати знання, вміння і навички, котрі достатні для успішного складання поточних і підсумкових контролів, захисту розрахунково-графічних, контрольних і курсових робіт (проектів), а також для здійснення майбутньої професійної діяльності |
| Самостійна робота в мережі Internet | Використовується для пошуку інформації, обміну нею, а також організації діалогу в мережі Internet у процесі формування *ІТ*-компетентності |

двох видах їх самостійної роботи, котрі здійснюються в навчальний і позанавчальний час (аудиторне і позааудиторне навчання) [9].

У процесі дослідження ми зважали на те, що *аудиторна самостійна робота* відбувається під контролем викладача, в якого, виконуючи завдання, можна одержати консультацію. Самостійна робота в навчальний час також передбачає роботу осіб, котрі вивчають *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*», на лекціях і практичних заняттях у різних формах.

Досліджуючи, ми дотримувались думки, що *позааудиторна самостійна робота* – це планована навчальна, навчально-дослідницька, науково-дослідницька робота майбутніх лікарів і провізорів, котра виконується в позанавчальний час за завданнями і за методичного керівництва викладачів, але без їх безпосередньої участі.

Було встановлено, що самостійна робота, здійснена як в навчальний, так і в позанавчальний час, дозволяє особам, котрі вивчають *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*», і в яких формується *ІТ*-компетентність з використанням розроблених і запроваджених в ІФНМУ посібників, коригувати раніше одержані ними знання зі знаннями, опанованими під час самостійного вивчення матеріалу.

Ми дійшли висновку, що використання під час навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» вище зазначених посібників в освітньому просторі ІФНМУ створює сприятливі умови для успішної реалізації таких способів позааудиторного набуття знань, умінь і навичок майбутніми лікарями і провізорами в межах формування їх *ІТ*-компетентності (табл. 3) [8, 104; 11].

Досліджуючи, ми також встановили, що ефективними формами здійснення самостійної роботи майбутніми фахівцями за умови вивчення ними *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» і формування їх *ІТ*-компетентності з використанням розроблених і запроваджених в ІФНМУ посібників, є (табл. 4) [1, 164–165].

Було з'ясовано, що навчальну діяльність майбутніх лікарів і провізорів у процесі виконання ними самостійної роботи за умови вивчення *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» і формування *ІТ*-компетентності за допомогою розроблених і запроваджених в ІФНМУ посібників з успіхом можна активізувати, створюючи *проблемні ситуації*, які ставлять осіб, котрі навчаються, перед необхідністю вибору в процесі ухвалення рішення. Зауважимо, що така самоосвітня навчальна діяльність можлива завдяки тому, що згадані посібники є керуючого типу, бо передбачають самоконтроль суб'єктами освітнього процесу знань, умінь і навичок, набутих за їх допомоги [4]. Ми дійшли висновку, що активна самостійна робота майбутніх фахівців обумовлена виключно бажанням підготуватись до ефективної майбутньої професійної діяльності, котре є сильним мотивуючим фактором у процесі навчання зазначеним *ДПНП* і формування *ІТ*-компетентності.

Варто зазначити, що сьогодні серед педагогічних інновацій значне місце посідають активні форми навчання і нестандартні підходи до вирішення проблем навчального процесу в медичних і фармацевтичному *ВНЗ*. Викладачі цих *ВНЗ* спрямовують свою педагогічну діяльність на розроблення і застосування таких форм, методів і засобів навчання, які сприяють підвищенню пізнавальної зацікавленості суб'єктів освітнього процесу, активізації творчості в одержанні знань,

Таблиця 4

**Форми реалізації майбутніми лікарями і провізорами самостійної роботи в процесі формування *ІТ*-компетентності під час навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*»**

| Форма | Характеристика |
|---|---|
| Тематичний огляд | Письмовий огляд рекомендованої теми із залученням друкованих інформаційних матеріалів та інформаційних ресурсів мережі Internet |
| Написання глосаріїв | Коротке роз'яснення термінів і понять заданої теми |
| Презентація | Вираз особою, котра навчається, власного бачення, розуміння або нерозуміння будь-якого аспекту обраної теми |
| Навчальна ситуація | Ситуація, які вимагає відповідей на запитання, які виникають у процесі навчання і формування *ІТ*-компетентності |
| Груповий проект | Група, яка складається не більше ніж з 4–5 чоловік, розробляє свій проект |

набутті вмінь і навичок, а також подальшого їх використання на практиці.

Досліджуючи, ми дійшли висновку, що одним з ефективних методів набуття як теоретичних, так і практичних знань, умінь і навичок у процесі формування *ІТ*-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час вивчення зазначених *ДПНП*, є *ділова гра* – метод активного навчання, котрий дозволяє майбутнім фахівцям імітувати професійну діяльність за умов, максимально наближених до реального життя.

Зазначимо, що основою для реалізації ділової гри в процесі формування *ІТ*-компетентності майбутніх фахівців під час навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» є теоретичний матеріал.

Було з'ясовано, що в процесі ділової гри суб'єкти освітнього процесу перетворюють знання, набуті в межах вивчення зазначених *ДПНП*, з передумов до дій у самі дії, тому під час її здійснення в них є можливість «програти» практично будь-яку конкретну ситуацію майбутньої професійної діяльності в межах таких знань. Окрім того, ми дійшли думки, що успішну реалізацію ділової гри в процесі формування *ІТ*-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» обумовлює вплив організаційних, методичних, психологічних, технічних та інших факторів.

На практиці ми переконались у тому, що, вирішуючи поставлене завдання під час ділової гри в процесі вивчення зазначених *ДПНП*, суб'єкти освітнього процесу з метою формування власної *ІТ*-компетентності активно виконують самостійну роботи, як у навчальний, так і в позанавчальний час, перемикаючись таким чином на самонавчання, котре значною мірою реалізується із залученням вище зазначених навчальних посібників. За вказаних умов під час вивчення *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» у майбутніх фахівців підвищується зацікавленість у навчальному процесі в цілому, а також виробляються навички контролювати власну поведінку й аналізувати чужі думки. Тому ми дійшли висновку, що за підсумками виконання самостійної роботи в межах ділової гри майбутні фахівці оптимізують професійне мислення, професійні вміння і навички, моделюють майбутню професійну діяльність.

Було з'ясовано, що ефективною технологією організації процесу навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» майбутніх лікарів і провізорів є *навчальні контракти*, за допомогою яких вони самостійно оволодівають певним розділом дисципліни, що вивчається, або дисципліною в цілому за умови формування *ІТ*-компетентності.

Здійснюючи дослідження, ми вважали, що *навчальний контракт* – це технологія створення і запровадження індивідуальної освітньої програми, котра припускає розробку і реалізацію системи індивідуальних консультацій, що надаються суб'єктам освітнього процесу відповідно до норм, записаних у контракті. Крім того, контракт припускає розроблення докладного плану виконання зобов'язань усіма сторонами, а за підсумками кожного етапу передбачає звіт, а також проміжні атестації, в процесі яких суб'єкти освітнього процесу складають модульні контролі, захищають розрахунково-графічні, контрольні або курсові роботи (проекти), представляють ту або іншу частину самостійно створеного проекту, письмового самоаналізу тощо.

Варто зазначити, що в ІФНМУ технологія навчального контракту з успіхом реалізується за допомогою розроблених і запроваджених посібників у процесі вивчення *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» особами, які перевелись на навчання з інших *ВНЗ* у межах України чи за кордону.

З метою організації і реалізації самостійної роботи майбутніх фахівців у процесі формування їх *ІТ*-компетентності під час навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» у межах дослідження ми також використовували *метод портфоліо*.

Досліджуючи, ми зважали на те, що *портфоліо* – це:

- набір робіт, публікацій і різних матеріалів, який пов'язує всі аспекти діяльності осіб, котрі навчаються, в процесі вивчення певної дисципліни в цілісну картину;
- файлова тека, в яку підбирається навчальний матеріал відповідно з переліком питань для самопідготовки до практичних занять з конкретних тем дисциплін, котрі вивчаються (*тематичні портфоліо*) [11].

Також ми дотримувались думки, що залежно від часу, затраченого на виконання, портфоліо можуть бути *тижневими*, *семестровими* і *курсовими*.

Було з'ясовано, що, відбираючи матеріал для портфоліо з метою формування *ІТ*-компетентності під час вивчення *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» за допомогою розроблених і запроваджених в ІФНМУ навчальних посібників, майбутні лікарі і провізори продумують і вирішують конкретні завдання, а також аналізують й оцінюють власну діяльність, витрачаючи більше часу на самопідготовку та економлячи час на підготовку до підсумкових поточних і модульних контролів, які можуть бути реалізовані у формі тестування, вирішення практичних завдань, захисту розрахунково-графічних, контрольних або курсових робіт (проектів).

Ми дійшли висновку, що метод портфоліо розвиває в осіб, у котрих формується *ІТ*-компетентність під час вивчення зазначених *ДПНП*, дослідницькі вміння в процесі роботи з інформацією, зокрема і з тією, що викладена в розроблених навчальних посібниках, а також забезпечує її активне збирання за умови підготовки до поточного заняття, виконання індивідуальної самостійної роботи, розрахунково-графічних, контрольних і курсових робіт (проектів).

Також ми ствердились у думці, що портфоліо в процесі навчання зазначеним *ДПНП* надає можливість викладачам оцінювати вміння і навички осіб, які навчаються, набуті ними в межах формування *ІТ*-компетентності, визначати напрям діяльності під час навчання вибраній темі, аналізувати інформаційні потоки, виокремлювати ключову інформацію, робити висновки.

Було встановлено, що *портфоліо* доцільно розглядати як варіант спадкоємності пройденого матеріалу між *ДПНП*, котрі вивчаються, який спільно з іншими інноваційними педагогічними технологіями організації навчального процесу і методами навчання в медичних і фармацевтичному *ВНЗ* забезпечує високий рівень формування *ІТ*- компетентності майбутніх фахівців, що дозволить їм ухвалювати ефективні рішення в подальшій професійній діяльності. Тому, на нашу думку, портфоліо, як інноваційний метод навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*», повинно бути широко представлене під час організації і здійснення самостійної роботи в процесі освіти майбутніх лікарів і провізорів.

Варто зазначити, що, забезпечуючи реалізацію самостійної роботи осіб, у котрих формується *ІТ*-компетентність під час вивчення *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*», викладачі виконують функції *тьюторів*, *консультантів* і *модераторів* освітнього процесу.

Було з'ясовано, що *тьюторство*, як засіб здійснення загального керівництва самостійною позааудиторною роботою майбутніх лікарів і провізорів, у межах реалізації індивідуального підходу забезпечує [1, 161; 2, 21–22]:

- *підтримку* – вид допомоги, який дозволяє суб'єктам освітнього процесу самостійно вирішувати проблеми за умови формування їх *ІТ*-компетентності під час вивчення зазначених *ДПНП*;
- *супровід* – вид допомоги, котрий супроводжує реалізацію освітньої програми майбутнього лікаря чи провізора під час навчання зазначеним *ДПНП*;
- *фасилітацію* – вид допомоги, який підтримує розвиток особистості майбутнього фахівця в процесі формування його *ІТ*-компетентності.

На практиці ми пересвідчились у тому, що, набуваючи *ІТ*-компетентність під час вивчення *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» за допомогою розроблених і запроваджених в ІФНМУ навчальних посібників у межах реалізації самостійної роботи, майбутні лікарі і провізори спілкуються з тьюторами, котрі:

- слідкують за здійсненням процесу навчання;
- забезпечують зворотний зв'язок;
- проводять групові тьюторіали;
- консультують осіб, які навчаються;
- підтримують зацікавленість майбутніх фахівців у формуванні *ІТ*-компетентності впродовж усього вивчення зазначених *ДПНП*;
- у разі потреби надають можливість зв'язуватися з ними в мережі Internet за допомогою електронної пошти, телеконференцій, соціальних груп, особистого контакту в реальному режимі часу тощо.

Здійснюючи дослідження, ми дотримувались думки, що *консультування* – це взаємодія

між викладачем-консультантом і особами, котрі навчаються, спрямована на вирішення проблем, коли:

- відсутній традиційний виклад матеріалу викладачем;
- навчальна функція замінюється консультуванням, яке може здійснюватися як в реальному, так і в дистанційному режимах.

Було з'ясовано, що під час формування *ІТ*-компетентності майбутніх лікарів і провізорів у межах їх самостійного вивчення *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» з використанням розроблених і запроваджених в ІФНМУ навчальних посібників, активно реалізують певні моделі консультативної діяльності (табл. 5) [1, 162; 2, 23–24].

Досліджуючи, ми зважали на те, що *модерування* – це діяльність, яку в освітньому процесі здебільшого здійснюють викладачі з метою розкриття потенційних можливостей і здібностей його суб'єктів [1, 162].

На практиці ми переконались у тому, що *модерування* процесу навчання майбутніх лікарів і провізорів *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» і формування їх *ІТ*-компетентності, котрий відбувається з використанням розроблених і запроваджених в ІФНМУ посібників, забезпечує вільну комунікацію та обмін думками між його учасниками. При цьому розкриваються потенційні можливості і здібності осіб, які навчаються, а також у них з'являється здатність приймати рішення за рахунок реалізації внутрішніх можливостей.

Варто зазначити, що з метою оптимізації пізнавальної діяльності і самостійності майбутніх фахівців у процесі вивчення *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» і набуття *ІТ*-компетентності їх самостійна робота розписується в *навчально-методичному комплексі – силабусі*, в котрому вказані питання і література для опрацювання, Internet-джерела, завдання для проведення поточних і підсумкових модульних контролів, завдання для виконання розрахунково-графічних, контрольних і курсових робіт (проектів), графіки консультацій, а також визначені всі параметри такого процесу. Окрім того, навчально-методичний комплекс націлює суб'єктів освітнього процесу на самостійність і відповідальність під час навчання, а також на дотримання термінів виконання завдань. Невід'ємною складовою силабусів, які в ІФНМУ супроводжують процес навчання майбутніх лікарів і провізорів *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» і формування в його межах їх *ІТ*-компетентності, є розроблені і запроваджені посібники, котрі виконують інформаційну, організаційно-контролюючу функції, а також функцію управління.

Було встановлено, що правильне та ефективне планування й організація самостійної роботи майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх *ІТ*-компетентності під час навчання зазначеним *ДПНП* передбачають розроблення і використання навчально-методичного забезпечення та індивідуальних завдань, своєчасність видачі завдань для виконання, вибір форм і розроблення завдань для здійснення поточних і підсумкових модульних контролів, розрахунково-графічних, контрольних і курсових робіт (проектів), установлення часу для проведення консультацій тощо.

Потрібно пам'ятати, що самостійна робота осіб, котрі вивчають *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» в медичних і фармацевтичному *ВНЗ*, має цільову спрямованість, тому що рівень і складність завдань, які вирішуються в

Таблиця 5

**Моделі консультативної діяльності, які реалізуються в процесі формування *ІТ*-компетентності майбутніх лікарів і провізорів під час навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*»**

| Модель | Характеристика |
|---|---|
| Експертне консультування | Супроводжує суб'єктів освітнього процесу під час реалізації ними стандартних освітніх програм з метою набуття *ІТ*-компетентності за умови вивчення зазначених *ДПНП* |
| Проектне консультування | Супроводжує осіб, котрі навчаються, під час реалізації ними навчально-дослідницьких, курсових (проектних), науково-дослідницьких робіт у межах вивчення зазначених *ДПНП* і формування *ІТ*-компетентності |
| Процесне консультування | Супроводжує майбутніх фахівців під час реалізації ними індивідуальних освітніх програм з метою формування *ІТ*-компетентності в процесі навчання зазначеним *ДПНП* |

межах її здійснення, залежать від курсу навчання і дисципліни, котра вивчається. Також слід враховувати, що самостійна робота за умови формування в майбутніх лікарів і провізорів *ІТ*-компетентності під час навчання зазначеним *ДПНП* сприяє розширенню і закріпленню знань, умінь і навичок, одержаних ними під час лекційних і практичних занять, виконання завдань індивідуальної самостійної роботи, розрахунково-графічних, контрольних і курсових робіт (проектів), виконання навчально-дослідницьких і науково-дослідницьких робіт, а також націлює їх на розвиток творчого потенціалу, набуття знань, умінь і навичок, котрі будуть використовуватись у майбутній професійній діяльності.

Необхідність якісної підготовки випускників медичних і фармацевтичного *ВНЗ* у наш час безперечна. Дуже важливо, щоб за результатами такого навчання майбутні лікарі і провізори опановували певними знаннями, вміннями і навичками, які дозволять їм після закінчення навчання у *ВНЗ* самостійно працювати в закладах первинної ланки охорони здоров'я і фармацевтичній галузі.

Організація самостійної роботи осіб, котрі в медичних і фармацевтичному *ВНЗ* вивчають *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*», заснована на копітких методичній, навчально-науковій і організаційній роботах, які забезпечують весь спектр її інформаційно-методичної підтримки. Невід'ємною складовою такої підтримки в ІФНМУ є розроблені і запроваджені в процес навчання *ДПНП* «*ЄСКГ*», «*МІ*», «*ІТФ*», «*КМФ*» навчально-методичні комплекси, важливими складовими котрих є відповідні посібники. При цьому зусилля викладачів спрямовані на виконання вимог галузевих стандартів вищої освіти, а також на відповідну реалізацію самостійної роботи тих, кого вони навчають, з використанням педагогічних інновацій, що:

- забезпечує високий рівень самоосвіти майбутніх фахівців;
- полягає в ефективному плануванні освітньої діяльності;
- підсилює та активізує консультаційно-методичну роль викладачів;
- відбувається із залученням *ІК*-технологій та інтерактивних методів;
- дозволяє вибудовувати між особами, котрі навчаються, і викладачами довірчі та партнерські відносини.

## Список використаних джерел

1. Артюхина А. И. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / А. И. Артюхина [и др.]; Под ред. Е. В. Лопановой. — Омск: ООО «Полиграфический центр КАН», 2012. — 198 с. — Режим доступа : http://edu.omsk-osma.ru/uploads/pedo/ser_2.pdf.
2. Балакирева Э. В. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: Учебно-методическое пособие для преподавателей высшей школы. Часть I. [Электронный ресурс] / Э. В. Балакирева и др.; Под ред. проф. А. П. Тряпицыной. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 43 с. — Режим доступа : http://yspu.org/trn_level_edu/7/razdel1(2).doc.
3. Вакуленко В. М. Види інновацій в освіті та їх класифікація [Електронний ресурс] / В. М. Вакуленко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки. — 2010. — № 4. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_4.
4. Гончарова Ю. А. Организация самостоятельной работы студентов : методические рекомендации для преподавателей [Электронный ресурс] / Ю. А. Гончарова. — Воронеж : Изд-во ВГУ, 2007. — 27 с. — Режим доступа : http://econ.vsu.ru/downloads/havactik/samrab.doc.
5. Забранський В. Я. Концепція самостійної роботи студентів під час вивчення вищої математики [Електронний ресурс] / В. Я. Забранський, Н. В. Вінніченко // Вісник Черкаського університету, серія «Педагогічні науки». — 2009. — № 150. — С. 72—81. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchu/N150/N150p072-081.pdf.
6. Кононец Н. В. З досвіду педагогічних інновацій в Аграрному коледжі управління і права Полтавської ДАА / Н. В. Кононец // Забезпечення сталого розвитку аграрного сектора економіки: проблеми, пріоритети, перспективи : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 25–27 жовтня 2011 р., м. Дніпропетровськ / [редкол.: Л. А. Запара (відпов. ред.) та ін.]. — Дніпропетровськ : Друкарня ДДАУ, 2011. — Т. 3. — С. 53—54.
7. Кононец Н. Педагогічні інновації вищої школи : ресурсно-орієнтоване навчання [Електронний ресурс] / Н. Кононец // Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка «Педагогічні науки». — Полтава, 2012. — Вип. 54. — С. 76—80. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/pena/2012_1/Konon.pdf.
8. Лаврентьєва О. О. Сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів [Електронний ресурс] / О. О. Лаврентьєва // SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION. — February, 2013. — Vol. 1. — P. 102—106. — Режим доступу : http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/seanewdim_vol1_2013_01.pdf.
9. Морозова Л. А. Особенности самообразовательной деятельности в условиях вуза / Л. А. Морозова // Проблемы уч.-метод. и воспитательной работы в вузе: материалы III межрегион. науч.-практ. конф. — Сургут: Изд-во СурГУ, 2006. — Т. 2. — С. 124—130.
10. Харчук Л. Впровадження інноваційних технологій в навчальний процес [Електронний ресурс] / Л. Харчук // Розвиток дитини. — Режим доступу : http://osvita.ua/doc/files/news/344/34468/Robota.doc.

11. Ходжаян А. Б. Особенности организации эффективной самообразовательной деятельности студентов в медицинском вузе [Электронный ресурс] / А. Б. Ходжаян, Н. В. Агранович // Фундаментальные исследования. — 2011. — № 11. — С. 149—153. — Режим доступа : http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=28963.

12. Щербяк Ю. А. Організація самостійної роботи майбутніх економістів у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Ю. А. Щербяк // Науковий вісник Кременецького наукового обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Сер. : Педагогіка. — 2013. — Вип. 2. — С. 44—52. — Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkogpth_2013_2_11.

***ANNA DOBROVOLSKA***
Ivano-Frankivsk

## THE IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL INNOVATIONS DURING FORMING THE IT COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS AND PHARMACIST WITHIN THE LIMITS OF THE INDEPENDENT WORK

*In the article, attention has been focused on the resource-oriented teaching which is used in the context of implementation of the pedagogical innovations in the process of formation of information technology competence (the IT competence) of future doctors and pharmacists within the limits of execution of independent work by them during teaching the disciplines of naturally scientific preparation.*

*The essence of independent work of the future specialists in the process of formation of the IT competence on condition of implementation of different conceptions of the process of teaching the disciplines of naturally scientific preparation has been determined.*

*We have characterized the extracurricular ways of acquisition of knowledge, abilities and skills, and also form of implementation of independent work by future doctors and pharmacists in the process of acquisition of the IT competence during teaching the disciplines of naturally scientific preparation.*

*The value of business game method, learning contract, portfolio method, and also tutoring and advising during the implementation of the independent work by the future specialists with the purpose of forming own IT competence within the limits of knowledge, abilities and skills, acquired during teaching the disciplines of naturally scientific preparation has been found.*

*The models of advisory activity, which are implemented during the formation of the IT competence of future doctors and pharmacists within the limits of their independent studying the disciplines of naturally scientific preparation, have been determined.*

*Attention has been focused on the use of educational complexes (syllabi) during teaching future specialists the disciplines of naturally scientific preparation on condition of formation of their IT competence in the process of the implementation of the independent work.*

*Significance of manuals as means of implementation of the pedagogical innovations during formation of the IT competence of future doctors and pharmacists in the process of teaching the disciplines of naturally scientific preparation has been found.*

*Key words: business game, advising, portfolio method, moderation, learning contracts, manuals, educational complex (syllabus), pedagogical innovations, extracurricular acquisition of knowledge, resource-oriented teaching, independent work, tutoring.*

***АННА ДОБРОВОЛЬСКАЯ***
г. Ивано-Франковск

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ ВО ВРЕМЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ И ПРОВИЗОРОВ В ПРЕДЕЛАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

*В статье акцентировано внимание на ресурсно-ориентированном обучении, которое используется в контексте реализации педагогических инноваций в процессе формирования информационно-технологической компетентности (ИТ-компетентности) будущих врачей и провизоров в пределах выполнения ими самостоятельной работы во время изучения дисциплин естественнонаучной подготовки (ДЕП).*

*Выяснена сущность самостоятельной работы будущих специалистов в процессе формирования ИТ-компетентности при условии реализации разных концепций процесса обучения ДЕП.*

*Охарактеризованы способы внеучебного приобретения знаний, умений и навыков, а также формы реализации самостоятельной работы будущими врачами и провизорами в процессе приобретения ИТ-компетентности во время обучения ДЕП.*

*Выяснено значение метода деловой игры, учебного контракта, метода портфолио, а также тьюторства и консультирования во время осуществления будущими специалистами самостоя-*

*тельной работы с целью формирования собственной ИТ-компетентности в пределах знаний, умений и навыков, приобретенных во время изучения ДЕП.*

*Определены модели консультативной деятельности, которые реализуются во время формирования ИТ-компетентности будущих врачей и провизоров в пределах их самостоятельного изучения ДЕП.*

*Акцентировано внимание на использовании учебно-методических комплексов (силабусов) во время обучения ДЕП будущих специалистов при условии формирования их ИТ-компетентности в процессе осуществления самостоятельной работы.*

*Выяснена значимость учебных пособий, как средства реализации педагогических инноваций во время формирования ИТ-компетентности будущих врачей и провизоров в процессе обучения ДЕП.*

*Ключевые слова: деловая игра, консультирование, метод портфолио, модерирование, учебные контракты, учебно-методический комплекс (силабус), учебные пособия, педагогические инновации, внеучебное приобретение знаний, ресурсно-ориентированное обучение, самостоятельная работа, тьюторство.*

Стаття надійшла до редколегії 20.12.2016

УДК 172.3

***ОЛЕНА ДРОЗД***
м. Миколаїв
elenad1208@mail.ru

# ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПОЛІЕТНІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

*У статті проаналізовано зміст поняття «етнокультурний компонент» як засобу підвищення виховного потенціалу поліетнічного середовища. Виокремлено п'ять моделей введення етнокультурного компонента до змісту освіти: міжпредметну, модульну, монопредметну, комплексну та доповнюючу. Механізмом підвищення виховного потенціалу поліетнічного середовища визначено співробітництво вихованців гуртків та їхніх керівників, у якому головним технологічним моментом виступила їхня спільна діяльність.*

*Ключові слова: етнокультурний компонент, етнокультурна компетентність, толерантність, поліетнічне середовище, полікультурність, виховний потенціал.*

Формування «європейської свідомості» в умовах євроінтеграції передбачає, що житель того чи іншого регіону має усвідомлювати себе не тільки німцем, французом, англійцем або українцем, а, перш за все, європейцем, якого пов'язує спільність західноєвропейської цивілізації з наявними в ній унікальними рисами, що склалися в результаті спільного культурного розвитку і взаємодії народів. Тому підростаюче покоління має бути виховане за принципом «подвійної лояльності», відповідно до якого, як запевняє Б. Вульфсон, необхідно ставитися позитивно не тільки до культурних, національних та історичних особливостей своєї країни, але й займати позицію толерантності, поваги, взаєморозуміння з представниками іншої культурної традиції [8, 63]. У поліетнічному середовищі, де визнається рівноцінність усіх етнічних і соціальних груп, недопустимою є дискримінація людей за релігійними, статевими, майновими, національними чи віковими ознаками.

У статті 11 Конституції України зазначено, що «держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України» [4]. І все-таки в багатонаціональних учнівських колективах іноді виникають конфлікти за національною ознакою. Як правило, причина криється у впливі родинних стереотипів, сучасного соціуму, а саме «ефекту юрби», засобів масової інформації, Інтернету.

Ці явища розвиваються в умовах відсутності цілеспрямованої виховної роботи щодо їхнього попередження та уникнення. У результаті діти, які відчули на собі дискримінацію, по-різному реагують і поводяться. Іноді вони можуть активно протистояти насмішкам, застосовуючи силу чи образу у відповідь. Деякі мовчки зносять знущання та критику, стають замкненими, відстороненими. Ті учні, які погано володіють мовою, якою викладаються шкільні предмети, мають труднощі в спілкуванні з однолітками, а це перешкоджає взаємодії з іншими членами багатонаціонального колективу. Такі діти, зазвичай, мають занижену самооцінку, відчувають національну меншовартість, замикаються в собі. Як зазначає Я. Береговий, для подолання подібних явищ у суспільстві необхідно одночасно створити такий устрій, спосіб людського життя, таке середовище, де б толерантність цілковито панувала, не допускаючи спалахів індивідуальної та колективної агресії, жорстокості, насильства [1, 8].

Стан полікультурного простору регіону має педагогічне значення, а це вимагає його системного вивчення. У зв'язку з цим ми намагалися так організувати діяльність навчального закладу, щоб у різних полікультурних умовах він залишався освітнім середовищем, яке забезпечує фізичний, соціальний і духовний розвиток учнів. Це середовище – динамічне, відкрите для впливів і змін, тобто це взаємодія між тими, хто формує це середовище, і тими, хто прямо чи опосередковано організовує цю взаємодію в цілісному процесі формування особистості учня. Таким чином, ми ставили за мету підсилення впливу позитивних сторін народної, національної культури, зокрема етносу, на поведінку та формування особистості, виховання в неї любові до Батьківщини, національної самосвідомості, поваги до культурної спадщини свого народу та до людей інших національностей, інтернаціоналізму, милосердя, людяності, чуйності.

У цьому контексті особливого значення набуло підвищення виховного потенціалу поліетнічного середовища, що передбачало взаємовплив культур, взаємодопомогу, взаємну відповідальність, бажання разом долати труднощі. Ця умова також означає, що в гуртках і ансамблях домінувало творче начало, при цьому творчість розглядалася як універсальний критерій оцінки особистості та стосунків у колективі. Звісно, у кожного з нас виникають образи, асоціації, кольорова візуалізація, музичне звучання, руховий ритм, коли ми уявляємо представника тієї чи іншої національності. Розуміння різних етносів на символічному та знаковому рівнях розкриває нові можливості для прийняття «іншого» як норми життя у світі реальності [5, 65]. У цьому контексті Ч. Айтматов писав: «Сьогодні ми в одному човні, а за бортом – космічна безмежність» [7, 96]. Усі люди плачуть однаково, сміються однаково, але грають у різні ігри, слухають різну народну музику. Чому ж не використовувати цю відмінність із користю, тобто з позицій гуманізму та плюралізму?

Ідею використання виховного потенціалу середовища, «педагогізації середовища» з метою виховання гармонійної особистості, її позитивної соціалізації, індивідуалізації та інкультурації особистості обґрунтовано й реалізовано С. Шацьким у діяльності Першої дослідної станції – Щолківської колонії з трудовим та художнім вихованням і дитячим самоуправлінням [9, 72].

Ми зробили спробу в уже існуючих сприятливих умовах підвищити виховний потенціал поліетнічного середовища, щоб навчити учнів поважати інші культури, глибше усвідомлювати своє коріння, визначати власне місце в соціумі, розвивати уявлення про багатогранну картину світу, швидше адаптуватися до мінливих умов життя. Таким чином, поліетнічне середовище було використане як джерело низки цінностей (етнічних, національних, загальнолюдських) та як умова їхнього формування.

Під підвищенням виховного потенціалу поліетнічного середовища ми вбачали систему дій педагога, спрямованих на формування толерантності підлітків у позашкільному навчальному закладі, розпочинаючи зі знайомства учнів із культурою народів світу, через творчу активність учнів і до освоєння вихованцями традицій, обрядів, побутових особливостей різних народів, представниками яких є самі учні. Механізмом підвищення виховного потенціалу поліетнічного середовища стало співробітництво вихованців гуртків та їхніх

керівників, у якому головним технологічним моментом виступила їхня спільна діяльність. При цьому важливо було сформувати в учнів різноманітні форми адекватних поведінкових реакцій на дії партнерів у спілкуванні, бо саме неадекватність, невиразність цих реакцій найчастіше стає причиною виникнення конфліктів між людьми. Емоційну чуйність, співпереживання, спрямовані на представників інших національностей та народів, визначаємо як етноемпатію [2, 63].

Слід зазначити, що підвищення виховного потенціалу поліетнічного середовища має тісний зв'язок із національним менталітетом, який формується протягом століть і відображає специфіку життя того чи іншого народу, нації, їхні традиції, національно-етнічні особливості, віросповідання тощо. Проте, незважаючи на різноманітність людських спільнот, існують деякі загальні для всіх цінності. Саме ці інваріантні цінності використовувалися в процесі формування толерантності учнів у позашкільному навчальному закладі. Основними ознаками поліетнічного колективу позашкільного навчального закладу як об'єкта управління є активність міжетнічного спілкування та його постійний розвиток, що спричиняється необхідністю міжкультурного діалогу; наявність певних труднощів у спілкуванні членів колективу (мовний бар'єр і культурний бар'єр); консолідація учнів за національною приналежністю; можливість розширення взаємодії із представниками інших етносів і культур. Очевидно, ці особливості можуть мати як позитивний, так і негативний характер, адже багатонаціональний склад учнів у будь-якому навчальному закладі накладає відбиток на соціальний та матеріальний компоненти виховної системи такої освітньої установи. Соціальний компонент – це вихованці, учні та слухачі позашкільних навчальних закладів із їхніми задатками, здібностями, талантами й потребами; психологічна атмосфера; стратегія розвитку установи. Специфіка соціального компонента поліетнічного середовища позашкільного закладу полягає в необхідності:

- урахування національно-психологічних особливостей суб'єктів освіти та виховання й міжетнічних стосунків у багатонаціональному колективі;
- уведення етнокультурного компонента до змісту освіти з метою залучення дітей до рідної культури й пізнання культури інших народів;
- проведення заходів, спрямованих на задоволення потреб у повазі та визнанні національної самобутності й культурних цінностей;
- організація практичного навчання, орієнтованого на подолання труднощів і комунікативних бар'єрів у взаємодії з членами різних етнічних общин, підвищення міжкультурної сензитивності;
- запобігання фактів дискримінації за національними ознаками;
- надання вихованцям рівних можливостей для участі в активі групи;
- згуртування, співробітництво шляхом спільної участі в різних видах творчої діяльності.

Матеріальний компонент спрямований на задоволення та розвиток пізнавальних потреб учнів і розвиток їхнього творчого потенціалу в сфері етнокультурних інтересів. Він передбачає:

- створення краєзнавчих і етнографічних музеїв, виставок і «куточків»;
- функціонування гуртків, клубів, секцій, діяльність яких містить етнічний аспект (гуртки народних промислів, декоративно-ужиткового мистецтва, народного танцю тощо);
- наявність у бібліотеках достатньої кількості інформаційно-пізнавального матеріалу етнокультурної спрямованості;
- насичення та оснащення середовища позашкільного закладу символічними артефактами етнокультурної спрямованості [10, 36].

Як уже нами зазначалося, проблема національного виховання є доволі складною, тому для підвищення виховного потенціалу поліетнічного середовища в позашкільному навчальному закладі ми намагалися, не актуалізуючи національні відмінності, зберегти національну самобутність настільки делікатно, щоб жоден представник тієї чи іншої нації в процесі саморозкриття, не відчув національну меншовартість або маргінальність.

Підвищити виховний потенціал поліетнічного середовища в позашкільному закладі стало можливим завдяки:

1. Зверненню педагогів до ціннісного аспекту знань учнів про різні культури

в контексті змісту того або іншого гуртка;
2. Використанню інтерактивних методів у поєднанні з етнокультурним компонентом;
3. Екскурсійній і туристсько-краєзнавчій діяльності;
4. Залученню представників національних товариств до спільної діяльності;
5. Заохоченню учнів іноетнічних груп до самопрезентації своєї нації;
6. Формуванню позитивних емоцій та переконань щодо Батьківщини;
7. Використанню прикладів видатних історичних постатей різних народів;
8. Застосуванню прийомів і методів арттерапії, музики, демонстрації художніх і документальних фільмів, фотографій, малюнків.

На етнокультурні особливості в освітньому процесі позашкільного навчального закладу ми зважали не лише тому, що в них сконцентрований досвід, зберігаються досягнення та моральне здоров'я народу, але й тому, що в них закладено витоки та коріння етносу, які багато в чому пояснюють учинки й поведінку людей у різних ситуаціях. Знання історії, традицій і психологічних характеристик народів, які спільно проживають, допомагало приймати, за необхідності, правильні рішення для зняття міжнаціональної напруги, розвитку міжкультурних зв'язків, збереження етнічних культур [8, 30].

Прикладом можуть слугувати навчально-виховні можливості гуртків, ансамблів, творчих студій, що спрямовані на оволодіння вихованцями основами народної культури та мистецтва, народних ремесел (гуртки народної вишивки, гончарства, писанкарства, різьблення по дереву, народної пісні, народного танцю та ін.). Етнокультурний компонент наскрізно проходить у змісті навчальних програм художньо-естетичного, туристсько-краєзнавчого, еколого-натуралістичного та інших напрямів позашкільної освіти, зумовлюючи появу нових акцентів у роботі позашкільних навчальних закладів (фестивалі національних мистецтв, виставки національної народної творчості, виставки та дегустація національних страв, проведення народних свят). Працюючи з учнями, керівники гуртків правомірно зверталися до народних традицій, адже це сприяло взаємопроникненню, взаємопізнанню культур, звичаїв і обрядів, впливало на розвиток особистості, формуючи повагу до представників іншої національності, етнокультурну компетентність [6, 15].

Етнокультурна компетентність – це властивість особистості, що виражається в наявності сукупності об'єктивних уявлень і знань про ту чи іншу етнічну культуру та реалізується через уміння, навички та моделі поведінки, що сприяють ефективному міжетнічному взаєморозумінню та взаємодії [10, 123].

Виявлено, що першу сходинку формування етнокультурної компетентності дитина проходить ще в дошкільному та молодшому шкільному віці (5–10 років), другу – в підлітковому дитинстві (11–15 років) і третю – в юнацькому віці (15–18 років). При цьому варто наголосити на тому, що ці сходинки досягнення учнями високого рівня етнокультурної компетентності відображають загальний напрям послідовного збагачення дітей знаннями, уміннями та навичками, що сприяють ефективній міжособистісній та міжетнічній взаємодії та взаєморозумінню. Отже, спочатку дитина досягає сходинки грамотності, а вже потім – освіченості. Крім того, ми зважали на те, що формування етнокультурної компетентності не закінчується разом із завершенням навчання в школі чи позашкільному закладі, а продовжується протягом усього життя людини.

Фахівці в галузі полікультурної освіти базовим предметом вважають культуру, яку визначають як стиль життя, набір народних традицій, побутових звичок, релігійних, моральних і естетичних цінностей, етнічних, родових орієнтацій, мовних і мовленнєвих особливостей людей [3, 43]. Зміст, закріплення та розвиток національних традицій, народного педагогічного досвіду, забезпечення їхнього органічного поєднання вимагає принципово нових підходів, тобто докорінної зміни самих методів і змісту роботи в поліетнічному середовищі позашкільного навчального закладу, в основу яких закладено етнокультурний компонент.

Аналіз нормативних документів, а також вивчення здобутків теорії і практики освіти дозволили нам виокремити п'ять моделей введення етнокультурного компонента до

змісту освіти: міжпредметну, модульну, монопредметну, комплексну та доповнюючу. Ми інтерпретували визначені В. Гуровим і Б. Вульфовим моделі виключно до позашкільної освіти:

Міжпредметна модель уводить до змісту позашкільної освіти етнокультурний компонент шляхом рівномірного розподілу відповідного матеріалу по усіх гуртках, незалежно від напряму. Питання національної та регіональної своєрідності культури, соціально-економічні проблеми регіону розглядаються тут у контексті загального змісту.

Модульна модель етнокультурного компонента реалізується в позашкільних закладах за допомогою включення в програми гуртків, ансамблів і секцій спеціальних тем (модулів, блоків), які відбивають етнокультурну своєрідність регіону.

Монопредметна модель припускає поглиблене вивчення учнями етнічної культури, рідної мови, історії, географії регіону на заняттях туристсько-краєзнавчого, художньо-естетичного, військово-патріотичного та еколого-натуралістичного напрямів.

Комплексна модель реалізується у вигляді інтеграційних курсів, у яких окремі аспекти національної культури можуть бути представлені у взаємозв'язку історії та краєзнавства, української і рідної культури, екології, музики, літератури тощо.

Доповнююча модель представляє реалізацію етнокультурного компонента в ході проведення позашкільних заходів із залученням представників громадськості, преси, телебачення, національних товариств, діаспори [10, 127].

Отже, для підвищення виховного потенціалу поліетнічного середовища через його наповнення етнокультурним компонентом існує чимало можливостей, однак при цьому оновлений зміст програм повинен відображати в навчальному матеріалі гуманістичні ідеї, ідеї свободи й толерантності; вказувати на унікальність етнічних, національних, самобутніх рис у культурах народів регіону і світу; розкривати в культурах народів спільні елементи традицій, які дозволяють жити в згоді, мирі та злагоді; залучати учнів до світової культури на основі демократизму, визнання рівних прав для всіх.

**Список використаних джерел**

1. Береговий Я. Педагогіка толерантності / Я. Береговий // Педагогіка толерантності. — 2003. — № 1. — С. 4—8.
2. Виховання толерантності та культури міжнаціонального спілкування у студентської молоді // Виховна робота зі студентською молоддю: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. — Одеса, 2006. — С. 61—69.
3. Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика: монография / О. В. Гукаленко. — Ростов на/Д. : РГПУ, 2003. — 512 с.
4. Конституція України: (Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України, 28 червня 1996 р.). — К. : Преса України, 1997 — 79 с.
5. Концепція позашкільної освіти та виховання // Освіта. — 1997. — 5 березня. — С. 3—4.
6. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. А. Малахов. — К. : Либідь, 2002. — 380 с.
7. Методика воспитательной работы / А. А. Привалов, А. М. Руденко. — Новочеркасск : ЮРГТУ, 2011. — 216 с. — Серия «Высшее образование».
8. Межкультурное взаимодействие субъектов образовательного процесса: учебное пособие. — Житомир : Изд– во ЖГУ им. И. Франко, 2007. — 352 с.
9. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу: колективна монографія / [В. В. Вербицький, О. В. Литовченко, Л. І. Ковбасенко та ін.] ; за ред. О. В. Литовченко. — К. : Педагогічна думка, 2012. — 192 с.
10. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учебное пособие / [Гуров В. Н., Вульфов Б. З., Галяпина В. Н. и др]. — М., 2004. — 240 с.

***OLENA DROZD***
Mykolaiv

## ETHNO-CULTURAL COMPONENT AS A MEANS OF IMPROVING THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE MULTIETHNIC ENVIRONMENT

*The article analyzes the concept of «ethno-cultural component» as a means of improving the educational potential of the multi-ethnic environment. Selected five models with the introduction of ethno-cultural component in the content of education: interdisciplinary, modular, monotremata, integrated and complementary. A mechanism for increasing the educational potential of the multiethnic environment defined by the cooperation of the pupils of the groups and their leaders in which the main technological time made their joint activities.*

*Key words: ethno-cultural component, ethno-cultural competence, tolerance, multi-ethnic environment, multiculturalism and educational potential.*

***ЕЛЕНА ДРОЗД***
г. Николаев

## ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ СРЕДЫ

*В статье проанализировано содержание понятия «этнокультурный компонент» как средства повышения воспитательного потенциала полиэтнической среды. Выделены пять моделей введения этнокультурного компонента в содержание образования: межпредметную, модульную, монопредметну, комплексную и дополняющую. Механизмом повышения воспитательного потенциала полиэтнической среды определено сотрудничество воспитанников кружков и их руководителей, в котором главным технологическим моментом выступила их совместная деятельность.*

*Ключевые слова: этнокультурный компонент, этнокультурная компетентность, толерантность, полиэтническая среда, поликультурность, воспитательный потенциал.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 371.31

***АЛЕКСАНДР КИРИЧЕНКО***
г. Николаев
alankir23@ukr.net

# НОВАЯ ДОКТРИНА УЧЕБНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЧЕТЫРНАДЦАТИУРОВНЕВОГО ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

*Рассмотрены предусловия и краткая хронология разработки новой доктрины учебного обеспечения четырнадцатиуровневого образования и науки и возможность развития данной доктрины в соответствующую концепцию обществоведческого образования и науки. Изложена сущность ретроспективного специального учебного курса, эталонного учебного, курса, базисного специального курса и системы последипломных специальных учебных курсов определенной обществоведческой науки. Раскрыта сущность комплектации на основе базисного специального курса системы университетских специализированных учебных курсов, академических специальных учебных курсов и суммативных специальных учебных курсов по каждому из невузовских образовательно-квалификационных уровней.*

*Ключевые слова: ретроспективный специальный учебный курс, эталонный учебный курс, базисный специальный курс, система последипломных специальных учебных курсов.*

Предложенная А. А. Кириченко и Ю. А. Ланцедовой новая доктрина бесплатного и доступного четырнадцатиуровневого юридического образования и науки [3, 108–115 и др.] и проведение 09.12.2015 г. специальных Парламентских слушаний на тему «Правовое обеспечение реформы образования в Украине» [6] и 06.05.2016 г. в Николаевской области выездного заседания Комитета по вопросам науки и образования Верховной Рады Украины на тему «О работе органов государственной исполнительной власти и местного самоуправления для обеспечения функционирования и качества дошкольного, общего среднего, внешкольного, профессионально-технического, высшего образования» [12, 117–118] обусловливает острую необходимость последовательной разработки в контексте требований ст. 1 и ст. 8 Конституции Украины [4] и принятой во исполнение этих конституционных норм Национальной программы правового образования населения [5] новой доктрины учебного обеспечения четырнадцатиуровневого юридического образования и науки.

В последнее время появился ряд публикаций А. С. Тунтулы, которая последовательно решала данную проблему в контексте юриспруденции, один из последних вариантов решения которой был в полной мере

адаптирован к указанной выше новой доктрине [12, 118–121 и др.].

В той же время остались нерешенной проблема междисциплинарного представления новой разработанной А. С. Тунтулой новой доктрины в рецензируемых отечественных изданиях и ее широкая обществоведческая апробация доктрины, что и составляет цель настоящей публикации.

В соответствии с указанной **новой доктриной учебного обеспечения четырнадцатиуровневого юридического образования и науки система юридических и иных обществоведческих учебных курсов**, которые должны быть едиными, разрабатываться и обновляться специальной комиссией МОН Украины (соответствующего ведомства иного государства) на каждый учебный год с учетом результатов диссертационных и иных фундаментальных исследований, может быть представлена следующим образом:

1. **Ретроспективный специальный учебный курс определенной обществоведческой науки** (который должен содержать все устаревшие положения соответствующей науки и иметь значение для целенаправленного проведения научных исследований, понимания того, что и на каком именно уровне и когда и собственно кем было разработано и т.п.) [12, 118].

2. **Эталонный учебный курс той же науки**, положения которого должны:

2.1. Исчерпывающее распределяться между такими специальными курсами, как:

2.1.1. **Базисный специальный учебный курс для бакалавров**, который должен представить те положения соответствующей обществоведческой науки, которые нужны всем без исключения специальностям и специализациям или субспециализациям данного направления подготовки специалистов и фактически представить базисные доктринальные знания, например, для юристов - базисный специальный курс теорологии юриспруденции, базисный специальный курс антикриминальной отрасли права, базисный специальный курс антикриминального судопроизводства, базисный специальный курс криминалистики, базисный специальный курс ордистики и др.

2.1.2. **Системой университетских специальных учебных курсов** для каждой специальности и специализации или субспециализации специалистов определенной обществоведческой науки [12, 118].

К примеру, все вузовские образовательно-квалификационные уровни (ОКУ) должны иметь в юриспруденции единое направление «Юриспруденция», что может уже объединить два базисных объекта и все базисные задачи данной отрасли общественного знания и определить обоснованность соответствующих специальностей, а именно «Правоведение» (специалист – правовед) и «Антиделиктология» (специалист – антиделиктолог) [1, 121; 12, 118].

Любая обществоведческая иная наука существует не ради себя (науки), а для того, чтобы на основании широкого обобщения соответствующей практики разработать и применить те научные категории и рекомендации, которые смогут превратить эту практику в более эффективную, рациональную и качественную. А это возможно лишь путем реализации соответствующей образовательной деятельности – подготовки необходимых специалистов прикладного (прежде всего, практического) направления [12, 118].

Вопреки изложенному обоснованному подходу постановлением Кабинета Министров Украины от 29.04.2015 р. [7] и принятому во исполнение данного постановления приказом Министерства образования и науки Украины от 06.11.2015 г. [10] существовавшие юридические специальности высшего образования [9 и др.] и юридические научные специальности, с 12.00.01 по 12.00.12 [8], подверглись принципиальному, но достаточно непрофессиональному и алогичному преобразованию [7; 10].

Специальности высшего образования «правоведения» образовательно-квалификационных уровней бакалавра, специалиста и магистра были переименованы в специальность 081 «Право», а специальности «правоохранительная деятельности» переведены из отрасли знаний 0304 «Право» в отрасль неюридических знаний 26 «Гражданская безопасность» и алогично превратились в неюридическую специальность 262 «Правоохранительная деятельность» [10].

Отрасль научных знаний 12 «юридические науки» переименована в отрасль знаний 08 «Право», а научные юридические специальности с 12.00.01 по 12.00.10 были переименованы в единую специальность 081 «Право», специальности с 12.00.08 по 12.00.10 наряду с этим перешли и в неюридическую отрасль знаний 26 «гражданская безопасность» в виде специальности 261 «правоохранительная деятельность», специальность 12.00.11 преобразовалась в специальность 081 «международное право», в которую также из специальности 12.00.02 выделилась специальность «частное международное право» [10].

Изложенные положения со всей очевидностью указывают на то, что существовавшие ранее [9 и др.] и так несовершенные юридические специальности «правоведение» (охватывавшая, по сути, большинство, во всяком случае – немаловажных, и антиделиктных специализаций: прокурорскую, адвокатскую, следственную, судебную и др.) и «правоохранительная деятельность», которую следовало бы представить антиделиктной деятельностью, подверглись дальнейшей непрофессиональной и алогичной трансформации в направлении фактической ликвидации специализации, особенно научной, каждой из этих специальностей и с передачей «правоохранительной деятельности» в след за так называемым «государственным управлением» (место которому среди регулятивных юридических наук) и «социальной работой» (место которой в специализации социальной отрасли права) в неюридические отрасли знаний [12, 119].

Такое положение дел никак не согласуется с требованиями (если не сказать более категорично и точно – преступно и цинично их нарушает) ст. 1 и ст. 8 Конституции Украины, которые соответственно провозгласили украинское государство правовым и признали действие в украинском государстве принципа верховенства права [4], а также положений принятой во исполнение указанных требований Основного закона Национальной программы правового образования населения [5].

2.1.3. **Системой академических специальных учебных курсов** для каждой специальности, специализации и субспециализации магистров определенной обществоведческой науки [1, 123; 12, 120].

2.2. Стать основой для комплектации системы:

2.2.1. **Суммативных специальных учебных курсов** определенной обществоведческой науки, которые предназначены для суммативной научной подготовки по каждому из довузовских ОКУ и, в частности, для юриспруденции они могут быть такими:

2.2.1.1. ***Суммативный специальный учебный курс по юриспруденции для дошкольного ОКУ*** (который должен содержать самые общие сведения о правовом статусе ребенка).

2.2.1.2. ***Суммативный специальный учебный курс по юриспруденции для школьного ОКУ*** (который должен содержать основы теорологии юриспруденции и по основными отраслями права и судопроизводства, что более правильно именовать как «Основы юриспруденции» и что должно составить такой фундамент юридической подготовки лица, который необходим ему для наиболее эффективного, рационального и качественного осуществления правоприменения и в случае необходимости восстановления с помощью юриста своего нарушенного правового статуса).

2.2.1.3. ***Суммативный специальный учебный курс по юриспруденции для облегчения школьного ОКУ*** (который должен содержать несколько облегченные по сравнению со школьным ОКУ суммативные положения юриспруденции для выполнения аналогичных задач при более усиленной помощью юриста).

2.2.1.4. ***Суммативный специальный учебный курс по юриспруденции для особенного ОКУ*** (который должен содержать адаптированные к особенностям физических ограничений обучаемых лиц суммативные положения юриспруденции для выполнения аналогичных задач при более усиленной помощью юриста).

2.2.1.5. ***Система суммативных специальных учебных курсов по юриспруденции для каждой из специальностей и специализации или субспециализации квалифицированного рабочего ОКУ*** (который должен содержать основы юриспруденции и задачи по его изучению аналогичные школьному ОКУ, но с акцентом внимания на правовом регулировании тех сторон общественной

деятельности, в пределах которых реализуется избранная квалифицированная рабочая специальность, специализация, субспециализация и осуществляется восстановление нарушенного правового статуса).

2.2.1.6. ***Система суммативных специальных учебных курсов по юриспруденции для каждой из специальностей и специализации или субспециализации специализированного школьного ОКУ*** (который должен содержать основы юриспруденции и задачи по его изучению аналогичные школьном ОКУ, но с акцентом внимания на более широком правовом регулировании тех сторон общественной деятельности, в рамках которых осуществляется избранная специальность и специализация или субспециализация специализированного школьного ОКУ и осуществляется восстановление нарушенного правового статуса).

2.2.1.7. ***Система суммативных специальных учебных курсов по юриспруденции для вненормативного ОКУ*** (который должен содержать такие положения юриспруденции, которые не входят в основные довузовские ОКУ и имеют целью раскрыть, прежде всего школьнику, сущность основных специальностей и специализаций или субспециализаций юридической деятельности) [12, 120].

2.2.2. **Последипломных специальных учебных курсов**, которые должны разрабатываться под каждый выпуск учебного заведения по каждому из основных ОКУ с тем, чтобы охватить только те необходимые новейшие положения и навыки, которые появились после окончания данного ОКУ и необходимы для наиболее эффективного, рационального и качественного осуществления практической деятельности по соответствующей ее специальности и специализации или субспециализации либо с тем, чтобы обеспечить качественную переквалификацию сотрудника по близкой специализации или субспециализации [12, 120–121].

Можно предположить, что в процессе обучения по любому из ОКУ могут оперативно использоваться и те новые положения определенной науки, которые комиссии МОН Украины (соответствующему министерству юного государства) еще только предстоит оценить на предмет возможности их включения в редакцию эталонного учебного курса или в ретроспективный специальный учебный курс. Но такое использование должно быть только за пределами рабочей учебной программы, призвано носить ознакомительный характер и не должно ограничивать временные возможности, в течение которого должна быть освоена учебная рабочая программа определенного специального учебного курса [12, 121].

Распространение п. 1.3 Положения о дистанционном обучении данного вида обучения на все ОКУ, по терминологии данного положения – «общеобразовательные учебные заведения, профессионально-технические учебные заведения, высшие учебные заведения и заведения последипломного образования» [11], **не обеспечено рядом гарантий качества и этичности дистанционной формы обучения**:

1. Когда фактически отсутствует правовая регламентация надежных технических средств:

1.1. Идентификации лиц, обучающихся дистанционно.

1.2. Контроля за: 1.2.1. Самостоятельностью выполнения этими лицами учебных задач. 1.2.2. Нравственным поведением в процессе обучения большого количества лиц, которые одновременно дистанционно обучаются.

Все это значительно легче решается при непосредственном аудиторном обучении, только в процессе которого и должна осуществляться окончательная оценка приобретенных по определенной учебной дисциплине необходимых доктринальных, прикладных и аналитических компетенций.

2. Дистанционное обучение требует: 2.1. Необходимой подготовки и соответствующих способностей лиц, которые обучают и обучаются, что связано с дополнительными временными и даже материальными затратами, которые с учетом существующего негативного состояния материального обеспечения отечественного образования несут только сами лица, которые обучают или обучаются. 2.2. Значительного технического обеспечения: наличия компьютера или ноутбука, Интернета и др. [12, 123].

Эти, как и предыдущие расходы, также алогично и, вопреки требованиям ч. 4 ст. 53 Конституции Украины [4] о бесплатности

даже высшего образования на конкурсной основе, ложатся на плечи только лиц, которые обучают и обучаются. В то же время обеспечить условия преподавателям для качественного выполнения ими своих обязанностей, в т.ч. и по осуществлению дистанционной формы обучения (т.е. предоставить Интернет, ноутбук или компьютер, бесплатно обучить технологии проведения дистанционного обучения и пр.), обязан руководитель ВУЗа [12, 123–124].

Существующее наличие в избирательной части учебного и рабочего учебного плана вуза такой части дисциплин, как «дисциплины свободного выбора студента» фактически приводит не к повышению качества образовательного процесса и к так называемой его «демократичности», а к противоположным тенденциям [12, 123–124]. Преподаватели, борясь за учебную нагрузку, а, значит, и за уровень своей зарплаты, пытаются «заманить» студентов на свою дисциплину, как правило, различными псевдопедагогическими методами, например, снижением требовательности к студентам по иным «читаемыми» ими дисциплинам, заменой безусловного полного выполнения учебной программы дисциплины интересными для студентов «байками» из практики и др.

Само по себе наличие в вузовском и ином учебном плане дисциплин свободного выбора студентов, как и дисциплин по выбору учебного заведения, нарушает очень важный **принцип обязательной государственной стандартизации образования всех уровней**.

Ведь не всегда то, что нравится студенту или вузу, может обеспечить наибольший уровень качественного, эффективного и рационального осуществления выпускником вуза соответствующего направления практической деятельности. И уж если и допускать дисциплины свободного выбора студентов, то собственно выбор этих дисциплин должен осуществляться без какого-либо вмешательства самих преподавателей, на основе выставленных для ознакомления в Интернет-ресурсе унифицированных программ учебных дисциплин [12, 124].

В завершение следует разграничить понятия «учебный предмет» и «учебная дисциплина». Содержание учебного предмета совпадает с содержанием соответствующей науки, тогда как учебная дисциплина представляет собой лишь ту или иную часть учебного предмета. В силу этого учебный предмет по определенной науке существует лишь условно и состоит из всей системы учебных дисциплин по этой же науке, в качестве которых выступает ретроспективный и все последующие курсы, комплектуемые на основе эталонного учебного курса.

Иными словами говоря, понятие учебного предмета полностью охватывает положения соответствующей науки, а предназначение учебной дисциплины состоит в презентации в учебном процессе уже тех или иных отдельных положений учебного предмета. Отсюда в качестве учебных дисциплин выступают все курсы и специальные курсы по определенной науке либо наукам в случае создания междисциплинарного курса или спецкурса, а учебный курс по определенной науке существует только условно [12, 125].

Предложенная вариация новой доктрины учебного обеспечения четырнадцатиуровневого образования и науки не претендует на окончательность решения данной проблемы и создает лишь надлежащую доктринальную основу для достижения данной задачи в процессе широкой междисциплинарной корректной научной дискуссии.

### Список использованных источников

1. Кириченко А. А. Гипердоклад о более двухстах пятидесяти лучших доктринах и концепциях юриспруденции научной школы профессора Аланкира : коллективная монография / кол. авт. под науч. рук. А. А. Кириченко. — Второе издание. — Николаев : Ник. нац. ун-т им. В. А. Сухомлинского, 2015. — 1008 с.
2. Кириченко А. А. Развитие новой доктрины учебного обеспечения четырнадцатиступенчатого образования и науки [Электронный ресурс] / А. А. Кириченко // Актуальные проблемы юриспруденции в России и за рубежом / Сборник научных трудов по итогам III Междунар. научн.-практ. конфер., 10.02.2016 г., г. Новосибирск. — Межд. наук.-метрич. база РИНЦ; Научн. эл. библ.-ка eLIBRARY.RU. — Нижний Новгород: ИЦРОН, ООО «Ареал», 2016. — С. 15—18. — Режим доступа: http://izron.ru/conference/law/.
3. Кириченко А. А. Новая доктрина бесплатного и доступного четырнадцатиуровневого юридического образования и науки / А. А. Кириченко // Перші Миколаївські юридичні дискусії: матеріали Міжнародн. наук.-практ. конфер. з нагоди 20-річчя Конституції України, 18.05.2016 р. Зб.

наук. ст. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. — С. 108—117.
4. Конституція України [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141, із змінами, згідно із Законом України від 21.02.2014 р., № 742-VII, (ВВР), 2014, № 11, ст. 143. — Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/ show/254к/96-вр.
5. Національна програма правової освіти населення. Затв. Указом Президента України від 18.10.2001 р., № 992/2001 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http:// zakon5.rada. gov.ua/laws/show/992/2001.
6. Парламентські слухання «Правове забезпечення реформи освіти в Україні». 09.12.2015 р. [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Навчально-наукового інституту історії, політології і права Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. — Режим доступу: http://ihplmnu.mk.ua/.
7. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р., № 266 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http:// zakon3.rada.gov. ua/laws/show/266-2015-п.
8. Про затвердження переліку галузей науки, з яких може бути присуджений науковий ступінь. Постанова Кабінету Міністрів України від 29.11.1997 р., № 1328, із змінами, згідно Постанови КМ України від 13.12.2006 р., № 1718 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http:// zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1328-97-п.
9. Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра. Постанова Кабінету Міністрів України від 13.12.2006 р., № 1719, із змінами, згідно Постанови КМ України від 10.10.2012 р., № 922 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http:// zakon5.rada.gov. ua/laws/show/1719-2006-п.
10. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р., № 266. Наказ МОН України від 06.11.2015 р., № 1151 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/48542/.
11. Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН України від 25.04.2013 р., № 466, зі змінами, згідно наказу МОН України від 14.07.2015 р., № 761 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13.
12. Тунтула А. С. Новая доктрина учебного обеспечения четырнадцатиуровневого юридического образования и науки / А. С. Тунтула // Перші Миколаївські юридичні дискусії: матеріали Міжнародн. наук.-практ. конфер. з нагоди 20-річчя Конституції України, 18.05.2016 р. Зб. наук. ст. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. — С. 117—127.

***AKEKSANDR KIRICHENKO***
Nikolaev

## THE NEW DOCTRINE OF THE TRAINING PROVIDING OF THE FOURTEEN-GRADED SOCIAL SCIENCE EDUCATION: INVITATION TO DISCUSSION

*Considered a precondition and a brief chronology of the development of the new doctrine of the training providing of the fourteen-graded education and science and the possibility of the development of this doctrine in the corresponding concept of social science education. Presented is the essence of the retrospective special training course, of the benchmark training course, of the basic training course and of the system of postgraduate specialized courses of the certain social science of science. Disclosed the essence of the equipment on the basis of the basic training course the system of the university of special training courses, of the academic training courses and of the summative special training courses for each of the no higher education institution the educational-qualified levels.*

*Key words: the retrospective special training course, the benchmark training course, the basic training course, the system of postgraduate specialized training courses.*

***ОЛЕКСАНДР КИРИЧЕНКО***
м. Миколаїв

## НОВА ДОКТРИНА НАВЧАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЧОТИРНАДЦЯТИРІВНЕВОЇ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ: ЗАПРОШЕННЯ ДО ДИСКУСІЇ

*Розглянуто передумови і коротка хронологія розробки нової доктрини навчального забезпечення чотирнадцятирівневої освіти і науки та можливість розвитку цієї доктрини в відповідну концепцію суспільствознавчої освіти і науки. Викладено сутність ретроспективного спеціального навчального курсу, еталонного навчального, курсу, базисного спеціального курсу і системи післядипломних спеціальних навчальних курсів певної суспільствознавчої науки. Розкрито сутність комплектації на основі базисного спеціального курсу системи університетських спеціалізованих навчальних курсів, академічних спеціальних навчальних курсів і сумативних спеціальних навчальних курсів по кожному з позавузівських освітньо-кваліфікаційних рівнів.*

*Ключові слова: ретроспективний спеціальний навчальний курс, еталонний навчальний курс, базисний спеціальний навчальний курс, система післядипломних спеціальних навчальних курсів.*

Стаття надійшла до редколегії 13.11.2016

УДК 37.034

***ВІКТОР КОРОЛЕНКО***
м. Миколаїв
viktorko73@mail.ru

# СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ФОРМУВАННЯ ШКОЛЯРІВ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ВИХОВНІЙ ПРАКТИЦІ

*У статті здійснено науковий аналіз джерел з проблеми морального формування школярів і розглянуто підходи науковців щодо цієї проблеми. Виявлено особливості виховного процесу спрямованого на підвищення морального рівня учнів. На основі аналізу психологічної і педагогічної літератури, розглянуто різні шляхи підвищення ефективності педагогічного впливу на сучасну молодь.*

*Ключові слова: мораль, поведінка, цінність, виховання, формування.*

На сучасному етапі розвитку суспільства існує необхідність розроблення принципово нових підходів до рішення проблеми морального формування дітей шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. До питання морального формування молоді зверталися в своїх працях відомі мислителі та педагоги, серед яких І. Булах, М. Гамезо, О. Грива, М. Лукашевич, М. Тофтул, та інші.

Мета статті – висвітлення загальних підходів до проблеми морального формування дітей шкільного віку. Завданням даної статті є висвітлення важливості та необхідності підвищення ефективності процесу морального формування дітей шкільного віку.

Глобалізація суспільних процесів та неперервна інформаційна змінність обумовлюють введення дитини у складну систему соціальних відносин, потребують від неї здатності до адекватних рішень. Проведене нами дослідження свідчить, що від сформованості у підростаючого покоління стійких моральних якостей залежить становлення особистості школярів, їхніх моральних норм, принципів, поведінки в суспільстві та ставлення до оточуючих. Деякі аспекти виховного впливу моралі на особистість раніше розглядались, але не достатньо, тому існує необхідність детального вивчення даної проблеми.

Сучасна Україна переживає один з важких історичних періодів. Сьогоднішнє моральне формування українського суспільства відбувається, в період розвалу економіки країни, зміни політичної системи і руйнування особистості. У сучасному суспільстві матеріальні цінності домінують над духовними, в підростаючого покоління спотворені уявлення про доброту, милосердя, великодушність, справедливість, громадянськість і патріотизм. Високий рівень злочинності викликаний загальним зростанням агресивності і жорстокості в суспільстві. Емоційна, вольова і духовна незрілість української молоді сприяє її орієнтуванню на атрибути закордонної, переважно західної культури, руйнуючи духовно-моральні і культурні основи нашого народу, що формувалися століттями. Відсутність достатнього контролю над засобами масової інформації, сприяє руйнуванню інституту сім'ї: формуються антибатьківські і антиродинні установки.

Сучасне українське суспільство переживає духовно-моральну кризу. Міжособистісні моральні стосунки, що склались сьогодні, є віддзеркаленням змін в суспільній свідомості і державній політиці. Наше суспільство втратило національну ідеологію. Зведеними до мінімуму виявилися духовно-моральні навчальні і виховні функції системи освіти, що сприяло негативній зміні ціннісних установок, масової свідомості (а також дитячого).

Актуальність проблеми морального формування дітей шкільного віку обумовлена тим, що в сучасному світі людина живе і розвивається, оточена безліччю всіляких джерел діючих на неї як позитивно, так і негативно (це в першу чергу засоби масової комунікації і інформації, неорганізовані події довкілля), які щодня впливають на незміцнілий інте-

лект і відчуття молодої людини, на її сферу моральності.

Останні роки значно зросла увага до проблем морального формування дітей шкільного віку з боку держави, але з відродженням інтересу виникає багато гострих проблем, що хвилюють суспільство (складнощі сучасного полікультурного і патріотичного, світського і релігійного, екологічного і морального виховання).

В умовах глобалізації значно розширюються можливості поликультурного виховання. Доступність інших культур створює умови, дозволяє людині краще розуміти, засвоювати і приймати цінності, традиції, звичаї інших культур, але сприяють і її відособленню від інших культур, ставить її в ситуацію співвідношення з ними, що сприяє виникненню сприятливих умов для виховання патріотичних відчуттів.

Нові інформаційні технології є важливим сучасним виховним ресурсом. Виховання в умовах використання нових інформаційних технологій відбувається в зміненому інформаційному і комунікативному середовищі. Різні інформаційні сайти дозволяють учням і учителям отримувати нову інформацію і брати участь в обговоренні різних проблем, що хвилюють молодь в різних країнах світу, тим самим сприяють ефективності процесу морального виховання.

Інтернет дозволяє сучасному школяру дістати можливість доступу до різної інформації, в тому числі і до антиморальної (порносайти, сайти екстремістських, терористичних і націоналістичних організацій). Спілкування в різних чатах часто відбувається на низькому культурному рівні і замінює живе людське спілкування, воно інколи виконує функції морального виховання, сприяє формуванню різної молодіжної субкультури негативної спрямованості.

У зв'язку з цим особлива просвітницька роль належить сучасній школі, освічувати не лише школярів, але і їх батьків. Під час просвітницької роботи з батьками сучасна школа зобов'язана враховувати, всі негативні чинники сучасних ЗМІ і мережі Інтернет.

Шкільний вік – період активного формування світогляду людини – системи поглядів на дійсність, самого себе і інших людей. У цьому віці удосконалюється самооцінка і самопізнання, що робить сильний вплив на загальній розвиток особистості. Самооцінка є центральним новоутворенням цього віку, а провідною діяльністю є спілкування і суспільно корисна діяльність [2; 4].

Сім'я є унікальним інститутом соціалізації, оскільки її неможливо замінити іншою соціальною групою. Саме у сім'ї здійснюється перший адаптаційний період соціального життя людини. Для дитини шкільного віку, а особливо молодшого шкільного віку, сім'я це головне, соціальне оточення, яке формує її моральні звички, основи соціальних стосунків, систему цінностей. Позитивний вплив сім'ї сприяє благополучній соціалізації і соціальній адаптації індивіда не лише в дитячому віці, але і протягом всього життя. Моральні основи, які у дитини формують батьки в системі соціальних стосунків, визначають надалі її стиль життя [2; 3].

Все це робить сім'ю важливою і незамінною ланкою в загальній системі розвитку особистості. Сім'я, формуючи у дитини моральні якості (гуманізм, патріотизм, добросовісне ставлення до громадського обов'язку, тощо), вносить до їх формування особий момент, який забезпечує не просто знання норм поведінки, але і переконання, прагнення затверджувати ці норми в своєму повсякденному житті. Специфічний для сім'ї характер міжособистісного спілкування сприяє формуванню комплексу моральних відчуттів і переживань. Особлива роль сім'ї у вихованні визначається ще і тим, що її вплив на дитину починається з раннього дитинства, коли вона найбільш сприйнятлива до виховання. Завдяки цьому родинне виховання володіє тривалим наслідком: позитивні або негативні риси особистості сформовані сім'єю, впливають на відбір подальших виховних дій в школі. Те, що прищеплене людині в дитинстві, обов'язково позначається впродовж всього її життя. Сім'я не лише виховує сама, але і сприяє або, не сприяє подальшому суспільному вихованню підростаючої особистості. Головною функцією сім'ї, у моральному формуванні особистості дитини, є формування її морального фундаменту: засвоєння простих норм

моралі (доброзичливості, правдивості, чуйності), емоційно-ціннісних уявлень, формування моральних відчуттів. У сім'ї в дитини складаються перші уявлення про: хороше і погане, прекрасне і потворне, добро і зло, закладаються основні потреби особистості. Саме у сім'ї вона набуває навиків спілкування з близькими людьми, отримує уроки любові до старших, співчуття, взаєморозуміння, іншими словами, набуває досвіду безпосереднього практичного гуманізму у стосунках з людьми. Якщо на ранніх етапах морального становлення особистості, сім'я щось недодала в цьому плані, недостатня сформованість моральних цінностей і моральних відчуттів може позначатися впродовж всього життя як нездатність до глибоких відчуттів дружби, кохання, співчуття. Прості моральні норми, відчуття доброти і людяності, засвоєні в сім'ї, складають основу для формування понять моральності і моральних відчуттів – патріотизму, почуття обов'язку перед суспільством [1; 2; 6].

На сучасному етапі відродження духовної-моральної і культурної спадщини, опора на сім'ю, як на осереддя морального багатства народу, є об'єктивною потребою суспільства. Історії людства свідчить, що у всіх народів головним соціальним інститутом, що забезпечує передачу морального досвіду з покоління в покоління, була сім'я. Отримані нами результати дослідження свідчать що, сім'я і досі є основним чинником збереження національної культури і національної духовності.

Проведений нами аналіз сучасної психолого-педагогічну літературу [1; 2; 3; 4; 5; 6], дає змогу стверджувати, що принципово важливі зміни в теорії і практиці виховання не відбулися. Зміни, які обговорює педагогічне співтовариство, більшою частиною пов'язані або з модифікацією відомих вітчизняних педагогічних ідей в нових суспільних умовах, або з вирощенням на досягнутих результатах тих, що вже зарекомендували себе в світі як позитивні ідеї. Сучасна ситуація, що склалася, пов'язана з тим, що немає серйозного розуміння визначальної ролі виховання дітей і молоді як на державному, так і на суспільному рівні. Проблема морального вихованні підростаючого покоління часто обговорюється на державному рівні і інколи приймаються певні рішення, покликані змінити ситуацію, але повного усвідомлення важливості морального виховання не відбувається.

Результати нашого дослідження свідчать, що одним з головних інститутів виховання підростаючого покоління є школа. Отримавши клас, в класного керівника виникає необхідність побудови виховної системи в цьому класі. Класна виховна система обумовлена індивідуальними і груповими особливостями учнів, тому класному керівникові, необхідно зрозуміти специфічні особливості класного колективу, визначити рівень морального розвитку кожного учня.

У виховному процесі, вирішуються проблеми розвитку самостійності, дитини різного віку, що вимагає від учителів: пошук форм адаптації школярів до сучасного життя суспільства в процесі їх навчання вирішенню актуальних життєвих проблем, що виникають в соціумі, створення і розвиток гуманістичних виховних систем, створення виховного простору при активній і очолюючій ролі в цьому процесі педагогічних колективів, світова і національна культура як основа морального виховання, використання нових інформаційних технологій у вирішенні виховних проблем; створення колективів дітей, дітей і дорослих різних життєвих поглядів і характеру; створення дитячих, юнацьких батьківських і інших громадських організацій, об'єднань; зміна професійного мислення педагога і вмісту його діяльності.

Перспективами подальшого дослідження є розробка нових шляхів для підвищення рівня моральної сформованості дітей шкільного віку.

**Список використаних джерел**

1. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.07 / Ірина Сергіївна Булах. — К., 2004. — 582 с.
2. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студ. всех спец. пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. — М. : Пед. о-во России, 2003. — 512 с.
3. Грива О. Питання виховання в системі підготовки фахівців, що працюють з дітьми і молоддю в полікультурному середовищі [Текст] // Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. / О. Грива — Миколаїв : ІЛІОН, 2004. — С. 186.

4. Лукашевич М. П., Соціологія. Загальний курс : підручник / М. П. Лукашевич, М. В. Туленков. — 2-е вид. — К. : Каравела, 2011. — 408 с.
5. Соціологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. І. Волович, М. І. Горлач, В. Г. Кремень та ін. — 6-те вид. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 808 с.
6. Тофтул М. Г. Етика : навч. посіб. / М. Г. Тофтул. — К. : ВЦ «Академія», 2005. — 461 с.

***VIKTOR KOROLENKO***
Mykolaiv

## MODERN CONSISTING OF PROBLEM OF MORAL FORMING OF SCHOOLBOYS IS OF PEDAGOGICAL THEORYAND EDUCATOR PRACTICE

*In the article the scientific analysis of sources of problem of the moral forming of schoolboys is carried out and approaches of research workers are considered in relation to this problem. Found out the features of educator process of the moral level of students directed on an increase. On the basis of analysis of psychological and pedagogical literature, the different ways of increase of efficiency of pedagogical influence are considered on modern youth.*

*Actuality of this article does not cause a doubt, as verification and estimation of moral knowledges and skills of domain of school age children, is very important and necessary component part of educator process, and capture the method of verification of level of moral knowledges of schoolboys, is one of important and heavy tasks which a teacher must decide.*

*An author is conduct the thoughtful piece of work with determination of efficiency of the modern pedagogical operating on moral education of schoolboys. Important is a necessity of search of new forms and methods of the pedagogical operating on a rising generation, with the purpose of preparation of him to life in society.*

*Key words: moral, conduct, value, education, forming.*

***ВИКТОР КОРОЛЕНКО***
г. Николаев

## СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ МОРАЛЬНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

*В статье осуществлен научный анализ источников проблемы морального формирования школьников и рассмотрены подходы учёных относительно этой проблемы. Обнаружены особенности воспитательного процесса направленного на повышение морального уровня учеников. На основе анализа психологической и педагогической литературы, рассмотрены разные пути повышения эффективности педагогического влияния на современную молодежь.*

*Ключевые слова: мораль, поведение, ценность, воспитание, формирование.*

Стаття надійшла до редколегії 02.11.2016

УДК 371.3–376.1

***ЛЮДМИЛА ЛІСОВА***
м. Кам'янець-Подільський
ruzhitska@rambler.ru

# ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНІЙ ТА СПЕЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

*У статті розглянуто особливості розвиваючого навчання у загальноосвітній та спеціальній педагогіці. Звертається увага на розгляд терміну «розвиваюче навчання», що припускає перш за все вивчення проблеми співвідношення навчання і розвитку, яка завжди визнавалася однією із основних проблем педагогіки. Ця тема актуальна у педагогіці в даний час, оскільки вона має на увазі пошук наукових основ навчання, які б бачили індивідуальні можливості кожної дитини і їх зміни в процесі вікового розвитку. Для досягнення найкращих результатів при роботі за принципами розвиваючого навчання у загальноосвітньому просторі основою мають бути принципи загальної дидактики, які б викликали активність у дитини і визначали її спрямованість, тобто має створюватись потреба, що спонукатиме до активності і мотив для спрямування діяльності. Для успішного корекційно-виховного процесу і позитивної соціальної адаптації учнів допоміжної школи за принципами розвиваючого навчання, педагогічний процес має базуватись на принципах загальної дидактики, як основа, але реалізація яких передбачає формування та максимальну активізацію компенсаторних можливостей організму та особистості при аномаліях розвитку, а також специфічних умов оптимальної реалізації загальнопедагогічних дидактичних принципів у спеціальному навчанні. Різні галузі спеціальної дидактики мають свої, особливі, залежно від особливостей порушення, завдання.*

*Ключові слова: дидактика, молодший шкільний вік, мотив, принцип, розвиток, розвиваюче навчання.*

Прогресивні зміни в українському суспільстві потребують приділити особливу увагу гармонійному розвитку особистості, вихованню всебічно освіченої людини, яка має яскраву індивідуальність, може приймати зважені рішення за складних умов сучасності, усвідомлювати глобальні проблеми людства та національні проблеми і намагатися прийняти посильну участь у їх вирішенні. Це потребує від суспільства повернутися обличчям до людини, її особистості, спрямувати зусилля на прогресивний розвиток національної освіти. Згідно з законом України «Про освіту», основними принципами її розбудови є створення умов для повної реалізації здібностей, таланту, всебічного розвитку кожної людини; гуманітаризація; демократизація освіти; пріоритет загальнолюдських цінностей. Тому особливої актуальності набуває проблема реалізації розвивального принципу навчання на уроках у початковій школі.

Розгляд терміну «розвиваюче навчання» припускає перш за все вивчення проблеми співвідношення навчання і розвитку, яка завжди визнавалася однією із основних проблем педагогіки. На різних історичних етапах її рішення мінялося, що обумовлене зміною методологічних установок, появою нових трактувань розуміння суті розвитку особи і самого процесу навчання, переосмисленням ролі останнього в цьому розвитку. Ця тема актуальна у педагогіці в даний час, оскільки вона має на увазі пошук наукових основ навчання, які б бачили індивідуальні можливості кожної дитини і їх зміни в процесі вікового розвитку.

Проблема розумового розвитку учнів, навчальної діяльності школярів, а також, розвиваюче навчання досить широко розглядається у психологічній та педагогічній літературі. Це перш за все пов'язано з вирішенням одного з найважливіших педагогічних завдань – підвищенням якості шкільного навчання і одночасним розвитком особистості. Навчання і розвиток – одна з основних проблем педагогіки. Принципи, методи, прийоми навчання повинні бути спеціально розробленні таким чином, щоб забезпечити

найбільшу ефективність для розвитку учнів та уникнути значного розходження між – з одного боку – засвоєнням знань та навичок, а з іншого – розвитком школярів.

Якісні особливості та темпи розвитку у різних учнів одного і того ж класу не однакові і щорічно ми можемо спостерігати тенденцію до зростання кількості дітей, що потребують додаткової, індивідуальної допомоги. Це пояснюється багатьма причинами: різний розумовий розвиток, працездатність, деякі розбіжності віку та особливості у розвитку. Тому, дуже важливо, щоб кожен школяр пройшов найоптимальніший для нього шлях розвитку. Завданням вчителя є визначити ті шляхи, які дозволяють використати провідну роль навчання в розвитку дітей.

Даній проблемі присвячені науково-дослідні праці: Л. С. Виготського, О. Р. Лурії, А. Н. Леонтьєва, А. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, С. Л. Рубінштейна, О. Д. Максименка, Г. С. Костюка, Ф. Г. Боденського, З. В. Репніна, Г. М. Захарова, Т. І. Фещенко, Н. О. Воскрисенської, А. О. Свашенко, Г. М. Власенко, Н. П. Сосницької, П. І. Зінченко, Л. В. Занкова, Н. Ф. Тализіної та ін.

Серед наукових шкіл, які підтримували впровадження розвиваючого навчання у навчально-розвивальний процес, особливе місце займає наукова школа Л. С. Виготського.

Л. С. Виготський ввів розмежування двох рівнів розвитку дитини, завдяки якому розкривається уявлення про шляхи впливу навчання на розвиток дитини. Перший рівень – це актуальний розвиток, що відображається в самостійному розв'язанні дитиною інтелектуальних завдань. Другий рівень, за Л. С. Виготським, – зона найближчого розвитку, що свідчить про хід тих процесів, які характеризуються станом, становлення. Даний рівень виявляється в розв'язанні тих завдань, з якими дитина не може впоратись самостійно, але знаходиться в стані розв'язання з допомогою дорослого, за наслідуванням, в колективній діяльності. Однак те, що дитина сьогодні вміє робити у співпраці, завтра може зробити самостійно [2].

Перші спроби експериментально підтвердити ідеї Л. С. Виготського відбулися ще до Другої Світової війни, в Харкові, групою його учнів і послідовників – О. Р. Лурією, А. Н. Леонтьєвим, А. В. Запорожцем, Д. Б. Ельконіним, П. Я. Гальперіним та ін. Перші теоретичні й експериментальні дослідження проводились на початку 60-х років під керівництвом Ф. Г. Боданського та З. В. Репніна. Саме тоді було розроблено єдиний у своєму роді наскрізний (неконцентричний) курс російської мови від букваря до підручника дев'ятого класу (В. З. Репкін) і створено перший підручник з математики в системі розвиваючого навчання (Г. М. Захарова, Т. І. Фещенко). В останні роки було також розроблено підручник з української мови, як основної (Н. О. Воскрисенська, А. О. Свашенко) та для шкіл із російською мовою навчання (Г .М. Власенко, Н. П. Сосницька) [2].

Л. С. Виготський узагальнив положення і уявлення, висунуті психологами того часу, і виділив три основні точки зору на співвідношення навчання і розвитку. Перша точка зору полягає в тому, що навчання і розвиток розглядаються як два незалежних один від одного процеси. За другою точкою зору навчання і розвиток ототожнюються, зливаються. Третя група – об'єднання двох перших точок зору і положення про те, що навчання може йти не тільки за розвитком, не тільки поряд з ним, але і може йти попереду розвитку, викликаючи в ньому новоутворення [2].

Суть, теоретичних положень Л. С. Виготського полягає в тому, що розвиток психічної діяльності дитини має соціальну природу і в якості вирішальної умови тут виступає навчання. Але це не означає, що розвиток зводиться до засвоєння знань і навичок. В процесі навчання психічні функції перебудовуються, набувають нового характеру.

Розумова дія за П. Я. Гальперіним, є основою формування думки і образу. Він описав цей процес в результаті формування розумової дії: «Після розв'язання ознак нового поняття і способу дії з ним починається етап матеріалізованої дії. Ознаки поняття були виписані на картці в певному зовнішньому розташуванні (і під номерами), система ознак отримувала матеріальне вираження. Картка пропонувалася учневі і в процесі використання нерідко підсовувалася в притул до запропонованого матеріалу так, що і саме

«накладання» критеріїв в деякій мірі приймали матеріалізований вигляд. Матеріал систематично змінювався з розрахунком на узагальнення в певних межах. Багаторазове застосування картки в незмінному порядку швидко призводило до того, що її зміст засвоювався і учень починав обходитися одним швидким поглядом на неї, а потім працював і зовсім без картки» [1].

П. Я. Гальперін описав тип навчання, що характеризується засвоєнням загального методу аналізу явищ галузі, що вивчається. З його допомогою учень сам складає для будь-якого нового завдання орієнтовний план дії і самостійно засвоює це нове завдання. П. Я. Гальперін вважає, що цей тип навчання є найбільш впливовим для розвитку учнів [1].

Найчастіше використовується аспект розумового розвитку при визначенні сутності розвиваючого навчання.

Так, Л. В. Занков, при побудові експериментального навчання ставить за мету забезпечити загальний розвиток учня, який «охоплює не тільки пізнавальні процеси, але й волю і почуття».

І все ж таки при будь-якому підході розумовий розвиток залишається центральною ланкою розвиваючого навчання, основу якого становлять різні теорії: теорія діяльності А. Н. Леонтьєва, теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна, вікова періодизація Д. Б. Ельконіна, теорія навчальної діяльності Д. Б. Ельконіна і В. В. Давидова; а також ідеї: Ж. Піаже про етапи становлення інтелектуальних операцій, С. Л. Рубінштейна про зондування мислення (дозовані підказки) [3].

Для того, щоб розв'язувати питання розвиваючого навчання, слід перш за все з'ясувати, що ж власне являє собою розвиваюче навчання, зрозуміти його суть. У літературі для позначення цього питання існує багато визначень: «розвиток дитини», «загальний розвиток», «розумовий розвиток», «загальний розумовий розвиток». Спробуємо розкрити дані поняття: «розвиток» – це комплексний процес, який має складові, що виконують кожна свою функцію, і разом з тим є взаємопов'язаними, нерозривними; «розумовий розвиток» – процес удосконалення інтелектуальної сфери та пізнавальних здібностей людини, може відбуватись стихійно через контактування індивіда з оточенням (природним і соціальним), засвоєння соціального досвіду, шляхом спроб і помилок. Такий шлях неефективний і болісний для особистості. Другий шлях – свідоме навчання, цілеспрямоване опанування знань та навичок під керівництвом учителя, наставника; навчання передує психічному розвитку і розумовому розвитку взагалі. Розумовий розвиток людини, рівень його сформованості є серцевиною її духовного світу. Розумовий розвиток слід розглядати в єдності з психічним розвитком особи в цілому, її інтересами, потребами, емоціями, почуттями, переживаннями й усіма іншими компонентами її духовного світу [5].

Отже, розвиваюче навчання являє собою комплексний педагогічний процес, який зорієнтований на розвитку дитини, на розумовому розвитку – удосконаленні інтелектуальної сфери та пізнавальних здібностей дитини, свідомому навчанні, цілеспрямованому опануванні знаннями та навичками під керівництвом учителя. Але як зазначено у визначеннях розумовий розвиток не зорієнтований лише на інтелектуальній та пізнавальній сфері дитини, а охоплює всебічний розвиток – єдність психічного розвитку особи в цілому, її інтереси, потреби, емоції, почуття, переживання й усі інші компонентами її духовного світу.

І тому, розвиваюче навчання має базуватись на загальнопедагогічних принципах навчання, що визначають діяльність вчителя і пізнавальний характер діяльності учня.

Принцип (від лат. principium – початок, основа) – означає основу, з якої потрібно виходити і якою потрібно керуватися. Дидактичними принципами називають основні вихідні положення, на які спирається теорія і практика навчання [3].

Принципи загальної дидактики відображають внутрішні істотні сторони діяльності вчителя і учня, і визначають ефективність навчання в різних формах, при різному його змісті і організації. Принципи навчання розкривають об'єктивні закономірності навчання: виховний характер навчання; науковість навчання; систематичність навчання; доступність навчання; наочність навчання; усвідомленість та активність в навчанні; принцип

міцності знань; формуючих навиків і вмінь; індивідуалізація навчання [4].

Звісно ж розвиваюче навчання має базуватись на принципах загальної дидактики, але важливим компонентом є мотивація – прояв різнобічних потреб дитини. Мотив – це сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість [1]. У розвиваючому навчанні створюється потреба, що спонукає до активності, а мотив – до спрямованої діяльності.

Паралельно існує загальна педагогіка – спеціальна педагогіка, загальна дидактика – спеціальна дидактика, загальноосвітня школа – спеціальна школа, діти із звичайним розвитком (здорові) – діти з особливими потребами. Спеціальна педагогіка спирається на відповідні загально педагогічні принципи організації освіти та формування пізнавальної діяльності. Проте їхня реалізація в системі спеціальної освіти має закономірну своєрідність [3].

Педагогічний процес у спеціальній школі має корекційну спрямованість. Відповідно, основа – принципи загальної дидактики, але мають свої особливості. У науковій літературі ми можемо розглянути загальнопедагогічні принципи навчання з особливостями у спеціальній школі, а також і спеціальні психофізіологічні та психолого-педагогічні принципи навчання [3].

Спільними завданнями для всіх різновидів спеціальної дидактики є наукова розробка загальнодефектологічного принципу корекційної спрямованості навчання у спеціальних освітніх закладах, реалізація якого передбачає формування та максимальну активізацію компенсаторних можливостей організму та особистості при аномаліях розвитку, а також специфічних умов оптимальної реалізації загальнопедагогічних дидактичних принципів у спеціальному навчанні. Різні галузі спеціальної дидактики мають свої першочергові, щодо важливості їхнього розв'язування, завдання. Так, для тифлодидактики – це розробка методів і засобів передачі та сприймання різних компонентів навчальної інформації в умовах зоровосенсорної депривації; для сурдодидактики – особливості використання вербальних способів навчання та розвитку спілкування глухих; для олігофренодидактики – забезпечення свідомості опанування системи знань та умінь, міцності формування навичок, застосовування їх в умовах, що змінюються, активізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності [6].

Таким чином, для досягнення найкращих результатів при роботі за принципами розвиваючого навчання у загальноосвітньому просторі основою мають бути принципи загальної дидактики, які б викликали активність у дитини і визначали її спрямованість, тобто має створюватись потреба, що спонукатиме до активності і мотив для спрямування діяльності. Для успішного корекційно-виховного процесу і позитивної соціальної адаптації учнів допоміжної школи за принципами розвиваючого навчання, педагогічний процес має базуватись на принципах загальної дидактики, як основа, але реалізація яких передбачає формування та максимальну активізацію компенсаторних можливостей організму та особистості при аномаліях розвитку, а також специфічних умов оптимальної реалізації загальнопедагогічних дидактичних принципів у спеціальному навчанні. Різні галузі спеціальної дидактики мають свої, особливі, залежно від особливостей порушення, завдання.

**Список використаних джерел**

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник / О. В. Скрипниченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. — 2-ге вид. — К. : Каравела, 2007. — 344 с.
2. Выготский Л. С. Избранные: психологические исследования. — М., 1956. — 500 с.
3. В. В. Тарасун. Логодидактика. — К. : Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. — 348 с.
4. Педагогика / под ред. С. П. Баранова. — М., Просвещение, 1976. — 352 с.
5. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / за редакцією академіка В. І. Бондаря. — Луганськ : Альма — матер, 2003. — 436 с.
6. Український дефектологічний словник / за ред. В. І. Бондаря. — К. : 2000. — 902 с.

***LIUDMYLA LISOVA***
Camianets-Podilskyi

## CHARACTERISTIC FEATURES OF DEVELOPMENTAL EDUCATION IN GENERAL AND SPECIAL PEDAGOGY

*This article describes the features of developmental education in general and special pedagogy. Attention is drawn to the term «developmental education», implying primarily a study of the relationship*

*between education and development, which has always recognized one of the main problems of pedagogy. This topic is relevant in pedagogy at present, because it implies a search of scientific basis of training that would see the individual capabilities of each child and their changes in the age of. For best results when working on the principles of developmental education in a general area should be the basis of general principles of didactics, which would have caused the child's activity and determine its orientation, that has created a need that will encourage activity and tune to channel activities. Successful remedial training process and positive social adaptation of pupils of secondary school on the principles of developmental education, teaching process should be based on the principles of general didactics as a basis, but whose implementation involves the formation and maximum activation of compensatory capacity of the organism and the individual anomalies of development and specific conditions optimal implementation of general teaching principles in special education. Various industries have their special didactics, special, depending on the particular violations task.*
*Key words: didactics, primary school age, motive, principle, development, developing education.*

***ЛЮДМИЛА ЛИСОВА***
г. Каменец-Подольский

## ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

*В статье рассмотрены особенности развивающего обучения в общеобразовательной и специальной педагогике. Обращается внимание на рассмотрение термина «развивающее обучение», что предполагает прежде всего изучение проблемы соотношения обучения и развития, которая всегда признавалась одной из основных проблем педагогики. Эта тема актуальна в педагогике в настоящее время, поскольку она подразумевает поиск научных основ обучения, которые видели индивидуальные возможности каждого ребенка и их изменения в процессе возрастного развития. Для достижения наилучших результатов при работе на принципах развивающего обучения в общеобразовательном пространстве основой должны быть принципы общей дидактики, которые вызвали активность у ребенка и определяли ее направленность, то есть должна создаваться потребность, побуждать к активности и мотив для направления деятельности. Для успешного коррекционно-воспитательного процесса и позитивной социальной адаптации учащихся вспомогательной школы на принципах развивающего обучения, педагогический процесс должен базироваться на принципах общей дидактики, как основа, но реализация которых предусматривает формирование и максимальную активизацию компенсаторных возможностей организма и личности при аномалиях развития, а также специфических условий оптимальной реализации общепедагогической дидактических принципов в специальном обучении. Различные области специальной дидактики имеют свои, особые, в зависимости от особенностей нарушения, задачи.*

*Ключевые слова: дидактика, младший школьный возраст, мотив, принцип, развитие, развивающее обучение.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 387 01

***ВАЛЕНТИНА МАРУЩАК***
м. Миколаїв
maruschak19@rambler.ru

# САМОРОЗВИТОК ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

*Проблема саморозвитку особистості – одна з найважливіших проблем педагогіки. Автор статті проаналізував роботи вчених, психологів, педагогів, присвячених цій темі. Розглядається соціальна і загальна обдарованість. Саморозвиток особистості пов'язаний з реальною діяльністю людини. Аналізується ідея рефлексії як інструмента саморозвитку особистості. Відзначено в статті і те, що підлітковий вік – найбільш сензетивний період для саморозвитку, котрий має свої особливості. Автор указує на основні шляхи активізації саморозвитку здібних вихованців.*

*Ключові слова: саморозвиток, рефлексія, духовно-аналітична діяльність, інтелектуальна обдарованість, самосвідомість, творча діяльність, самотворення, сензетивний період, особистісне зростання.*

Здобуваючи освіту, молодь повинна уміти самостійно, осмислено і відповідально будувати нову систему своєї життєдіяльності, розробляти реалістичний життєвий план на перспективу, відповідно до їх інтересів, можливостей, соціальних умов.

Зазначене вище стало загальним завданням сучасної світи, рішенню якого сприятиме звернення до нових парадигм освіти. Мета роботи полягає в теоретичному та емпіричному розгляді проблем розвитку інтелектуально обдарованої молоді в процесі навчання. Для цього важливо вирішити такі завдання: вивчити психолого-педагогічну літературу з питань саморозвитку здібних вихованців, висвітлити проблему самовиховання як важливого інструмента самотворення особистості, проаналізувати основні шляхи активізації саморозвитку учнівської молоді.

Відтворення і постійне оновлення інтелектуального потенціалу України вимагає розробки принципово наукової концепції розвитку і виховання молоді, конструювання спеціальних програм і технологій.

Кожна індивідуальність є неповторною, і для її розкриття, для реалізації внутрішніх можливостей потрібно специфічне середовище. Одним із найважливіших завдань середньої системи освіти є її перехідність.

Проблемі розвитку інтелектуальної обдарованості учнів присвячено багато праць видатних вчених( В. Вернадський, В. Потьомкін, С. Рубінштейн, Л. Виготський, О. Леонтьєв, М. Гончаров, Ф. Корольов, Г. Костюк, С. Чавдаров, І. Огієнко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський та інші).

У вітчизняній психології теоретично-експериментальну базу для розуміння психологічної сутності та природи, обдарованості заклали дослідження Б. Ананьєва, А. Ковальова, В. Моляко, В. Мясищева, Г. Костюка, Н. Лейтеса, С. Рубінштейна, Б. Теплова та інших. Незважаючи на певні розбіжності у трактуванні даного поняття, обдарованість розглядається ними як система компонентів особистості, як високий рівень здібностей людини, як характеристика внутрішніх ресурсів суб`єкта, що виступають психологічними компонентами структури цілісної обдарованості: 1) інтелектуальний потенціал особистості; 2) творчі можливості високого порядку; 3) виражена пізнавальна потреба; 4) внутрішньо особисті фактори, які дозволяють досягти видатних результатів [9].

Б. Теплов визначає обдарованість як якісно своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішність виконання будь-якої людської діяльності. С. Рубінштейн писав, що результати людської діяльності узагальнюються, закріплюються в людині, є «будівельним матеріалом» у побудові її здібностей. Здібності – це поєднання природних даних людини з результатами її дій.

Слід відзначити, що вченими розглядається соціальна й загальна обдарованість. Загальна ж розумова обдарованість – це

єдність здібностей людини, обумовлено інтелектуальними можливостями, які проявляються в оволодінні усіма видами діяльності для успішного їх здійснення. Спеціальна обдарованість – якісне сполучення здібностей, пов'язаних з певним видом діяльності, у якій особистість розкривається у повному обсязі. Обдарованість повинна оцінюватись як окрема здібність, яка входить у склад загального ресурсу психічних можливостей людини, оскільки ніяких розрізнень здібностей не існує [8].

У гуманістичній психології творча поведінка особи розглядається як можливий шлях самореалізації особистості. Вважається, що творчі задатки притаманні кожній людині в певній мірі, і лише реалізація створює умови для нормального психічного розвитку дитини (К. Роджерс).

Творчість, у розумінні К. Роджерса, є саморозвитком, самовдосконаленням, самозміною людини, створенням в самому собі нових механізмів діяльності, які при їх втіленні в духовну культуру можуть стати надбанням суспільства.

Зараз, у зв'язку із зростанням інтересу до навчання і виховання обдарованих дітей проблема їх особистісного саморозвитку набуває актуальності.

Проблема саморозвитку є фундаментальною потребою особистості. Це питання не обмежується віковими параметрами, але обумовлюється законами зростаючої прогресії: чим вища особистісна зрілість, тим більше зростає її здібність до саморозвитку, яка є засобом існування даної особистості.

Саморозвиток можливий тільки на основі розвинутої здібності особистості до рефлексії. «Рефлексия, – відзначає І. Кант, – есть такое состояние души, в котором мы прежде всего пытаемся найти субъективные условия, при которых мы можем образовать понятие. Рефлексия есть сознание отношений данных представлений к различным нашим источникам познавания, и только благодаря ей отношения их друг к другу может быть правильно определено» [5, 196–197].

Рефлексія, на думку М. Мармардашвілі, – це не просто здібності до самоаналізу, але й і засіб самозвільнення: людина, усвідомлено здійснюючи «акты познания, морального действия оценки», отримує задоволення від пошуку, такі акти пізнання – духовне зусилля до свого звільнення й розвитку, її особиста праця [2, 109–111].

Одночасно рефлексія – глибинне самоосягнення, виявлення своїх психічних можливостей, – це «мышление в мышлении», самоосвіта, навчання людини є , перш за все, оволодіння своїми потенціалами: «Учится – значит самому у себя находить, овладевать собственным познанием», – вважає С. Рубінштейн.

Рефлексія – виражає справжню людську духовно – аналітичну діяльність, яка визначає неповторну здібність людини – самодосліджувати свої зміни й «своємірно», а ,отже, й соціомірно конструювати самого себе. Рефлексія – це зверненість людини до самої себе, насамперед як до людини, й тому це вияв основ культури [3, 15].

Більш узагальнено рефлексія визначається як «принцип людського мислення, яка спрямовує його на усвідомлення власних форм ф передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту й методів пізнання, діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову й специфіку духовного світу людини» [13, 5–9]. Рівень рефлективності особи виступає, таким чином, характеристикою її здібностей до самопізнання як до джерела саморозвитку.

Саморозвиток з'єднаний з реальною діяльністю людини. Творча діяльність стає своєрідним каталізатором особистого саморозвитку.

Саме в творчій діяльності людина реалізується не як частковий суб'єкт, а як цілісна особистість, яка розвивається, при цьому відбувається актуалізація смислових структур «Я» при входженні суб'єкта в проблемну – конфліктну ситуацію і в її усвідомленні; вичерпаність цих актуалізованих смислів при апробації досвіду дій; їх дискретизація «вплоть до обессмыслевания», інновація проблемно – конфліктної ситуації і самого себе в ній; реалізація нового цілісного смислу шляхом реорганізації особистого досвіду й адекватне подолання протиріч ситуації [7, 119].

У психології ідею рефлексії як інструмента саморозвитку досліджує І. Кон: модель «рефлексивного я» ним розглядається як ієрархічна структура, в якій «высшие уровни формируются лишь на основе низших, последовательно и параллельно развитию других психических функций». [6, 386]. Він вважає, що спочатку індивід повинен інтенсифікувати

самосвідомість, що допоможе йому усвідомити протиріччя деяких своїх думок, вчинків, принципів, що в свою чергу «активизирует его внутренний диалог, превращает самопознание и самовоспитание в сознательное формирование и закрепление новых, желательных элементов поведения» [14, 256].

Проблему саморозвитку як творчої, на основі рефлексії, самопобудови за власним масштабом, що визначається, природно, в співвідношенні із соціальними «ожиданиями», розглядає в психології В. Зінченко [4].

У педагогіці ідея виховання, навчання дитини, пробудження її до самодіяльності, знаходила необхідне відображення теоретичному вченні й практиці І. Песталоцці, А. Дистервега, К. Ушинського, Л. Толстого, А. Макаренка, С. Голдсміта, В. Сухомлинського, Л. Куликової та інших. Ця ідея розглядається як фундаментальна основа виховання в працях великих психологів – Л. Виготського, С. Рубінштейна, К. Роджерса, А. Маслоу та інших.

У педагогіці початки до розуміння значення власної активності в розвитку й вихованні себе було покладено Я. Коменським, який стверджував необхідність самостійної підготовки себе до життя в світі: «для кожної людини життя – школа».

Проблему самовиховання як важливого інструмента самотворення особистості розглядали А. Ковальов, А. Кочетов, Б. Кобзар, Р. Рувинський, та інші. Але лише в останні роки вітчизняна психолого – педагогічна наука, спираючись на гуманістичні ідеї вітчизняних та західних філософів (М. Бердяєва, М. Бахтіна, М. Гайдеггера, та інших), психологів Л. Виготського, С. Рубінштейна, К. Роджерса, А. Маслоу, та педагогів (В. О. Сухомлинського, Л. Куликової), що підійшли до проблеми значно ширше – зробили предметом наукового аналізу не зусилля людини, спрямовані на вдосконалення волі та характеру, а взагалі всю свідому самотворчу активність людини, тобто її саморозвиток як перетворення своєї цілісної сутності (В. Андрєєв, О. Газман, Є. Русинський, В. Зінченко, Л. Куликова, Г. Цукерман та ін.).

Підлітковий вік – найбільш сензетивний період для цілеспрямованого самотворення, тому що для цього склався весь комплекс необхідних передумов: потреба здаватися дорослим, обумовлена «позицією суб'єктивного реалізму», такої думки дотримується І. Кон. Підліток сприймає себе як дорослого за зовнішнім виглядом й психофізичним станом і ображається на недооцінювання його дорослості, але періодично відчуває непідготовленість до відповідного існування. Це підсилює потребу самоствердження, з одного боку, й саморозвитку, – з іншого.

У той же час підліток напружено рефлексує як власне самопочуття й становище серед товаришів, так і сукупність тих посланих йому надбань від однолітків та старших – і в особистому плані, і згідно з його соціальними ролями. Усвідомлення власної недостатності підлітком тяжко переживається й вимагає перегляду його «образу я», самозмін.

Саморозвиток у підлітковому віці має свої особливості. Так, наприклад, підліток здатний ставити перед собою мету саморозвитку, програмувати роботу над собою, але через відсутність індивідуально досвіду зводить її до самовиховання, що є цінним, проте малопродуктивним, тоді як розвиток у собі цінного самовизначення є важливим для духовного зростання.

Підлітковий саморозвиток – перш за все, органічна частина цілісного об'єктивного процесу саморозвитку людини. Підлітковому віку притаманна потреба самоствердження, тому необхідно створювати умови для його самореалізації, безпосередньо для спеціального створення «ситуації успіху», допомагаючи йому самоствердуватися, натомість як саморозвиток підлітка створює об'єктивні передумови для розгорнутого саморозвитку в ранній юності.

Саморозвиток особистості, як підтверджують дослідження, – це багатофакторний й поліфункціональний процес. До таких функцій відносяться ті:

- які обумовлюють розвиток цілісної особистості;
- які активізують систему цінностей, її періодично поновлюючу ієрархізацію;
- які є способом психологічної стабілізації людини;
- які посилюють усвідомлення людиною стосунків з іншими людьми.

Основними шляхами активізації саморозвитку здібних вихованців, згідно з сучасними психолого-педагогічними дослідженнями є:

- застосування активних методів й форм навчання;

– відкрите, щире, емпатійне, духовне єднання з вихованцями;
– безперервний саморозвиток педагога.

При цьому школа починає усвідомлювати себе й розвиватися не як місце й час навчання дитини, а як простір її зростання. Із школи будуть виходити самостійні, соціально зрілі люди.

Школа покликана:

– допомагати вихованцю зрозуміти власну цінність для себе й суспільства через відчуття любові й відповідальності, розвивати й зміцнювати почуття власної гідності дитини;

– прийняти людину як творця моральності й культури, ставитись до дитинства, до самоцінності, до освіти й виховання як до засобу реалізації завдань соціального успадкування, до педагогічного процесу як до інструмента «пробудження» й активізації саморозвитку дитини [7, 119].

Школа здатна стати лідером гуманізації суспільства. Школа в цьому разі поставлена перед необхідністю не просто задовольняти потреби суб'єктів виховання в науковому знанні, а й взаємодіяти з метою активізації особистісного зростання дитини.

Варто зауважити, що проблема саморозвитку інтелектуальної обдарованості молоді існує і потребує негайного розв'язання. Тільки в єдності суб`єктів виховання, освіти, завдяки глибинним моральним прагненням педагогів, суспільства можлива зміна пріоритетів, які визначають характер їх виховної взаємодії з молоддю.

### Список використаних джерел

1. Концепція розвитку загальної середньої освіти //Освіта України. — К., 1996.
2. Губенко О. В. Феномен інтуїції та інтелектуальної творчості // Практична психологія та соціальна робота. — 1999. — № 7. — С. 10—14.
3. Донських О. А., Кочергин А. Н. Античная философия. Мифология в зеркале рефлексии. — М., 1993. — С. 15.
4. Зинченко В. П. Образование, культура, сознание // Философия образования для XXI века. — М., 1992.
5. Кант И. Критика чистого разума. — СПб, 1993. — С. 196—197.
6. Кон И. С. В поисках себя. — М., 1998. — С. 386.
7. Куликова Л. Н. Проблемы саморазвития личности. — Хабаровск, 1997. — С. 119.
8. Лазурский А. С. Классификация личностей. — М., 1994. — С. 290.
9. Матюшин А. М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики. — М., Школа — Пресе, 1993. — С. 127.
10. Моляко В. О. Психологічні проблеми творчої діяльності та обдарованості дітей і молоді// Наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АГИ України. Вип. 19: Актуальні проблеми психології. — К, 1999. — С. 146 — 153.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. — М., 1947. — С. 335.
12. Шульга Т. Й. Проблемы волевой регуляции в онтогенезе // Вопросы психологии. — 1994. — № 1. — С. 579.

***VALENTINA MARUSCHAK***
Mykolaiv

## SELF-DEVELOPMENT AS THE FACTOR OF FORMATIONINTELLECTUALLY GIFTED PERSONALITY

*The problem of self-development is one of the most important problems in pedagogy. The author has analyzed the works of scientists, psychologists who have worked in this direction, considers social and overall talent. Self-development of the personality is related to the real human activity. Creative activity becomes a catalyst for personal development. This activity requires a person of such qualities that are needed to achieve socially significant results. The author of the article analyzes the idea of reflection as a tool for self-development. The author notes that adolescence is the most sensitive period for self-development, which has its own characteristics. The author points out the main ways to enhance self-development of capable students.*

*Key words: self development, reflection, spiritual and analytical activity, intellectual giftedness, consciousness, creative activity, self-creation, sensitive period, personal growth.*

***ВАЛЕНТИНА МАРУЩАК***
г. Николаев

## САМОРАЗВИТИЕ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ИНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННОЙ ЛИЧНОСТИ

*Проблема саморазвития личности – одна из важнеших проблем педагогики. Автор статьи проанализировал работы учёных, психологов, педагогов, посвящённых этой теме. Рассматривается социальная и общая одарённость. Саморазвитие личности связано с реальной деятельностью человека.*

*Анализируется идея рефлексии как инструменты саморазвития личности. Отлично в статье и то, что подростковый возраст – наиболее сенситивный период для саморазвития, который имеет свои особенности. Автор указывает на основные пути активизации саморазвития способных воспитанников.*

*Ключевые слова: саморазвитие, рефлексия, духовно-аналитическая деятельность, интеллектуальная одаренность, самосознание, творческая деятельность, самосозидание, сензитивный период, личностный рост.*

Стаття надіслана до редколегії 04.12.2016

УДК 373:004.382.7

***ЮЛІЯ НОСЕНКО, АЛІСА СУХІХ***
м. Київ
nosenko@iitlt.gov.ua, alisam@ukr.net

# ЕРГОНОМІКО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНО-АПАРАТНИХ ЗАСОБІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*В умовах широкого впровадження сучасних програмно-апаратних засобів (ПАЗ) проблема їх здоров'язбережувального використання набуває значної актуальності. У статті розглянуто основні види ПАЗ, що використовуються у навчальному процесі вітчизняних загальноосвітніх шкіл; виокремлено основні потенційні загрози і наслідки їх некоректного використання. Визначено й узагальнено ергономіко-педагогічні вимоги до використання різних видів ПАЗ у навчальному процесі, зокрема до організації приміщення, робочого місця користувача, діяльності при роботі з ПАЗ.*

*Ключові слова: програмно-апаратні засоби, здоров'язбережувальне використання, здоров'язбереження учнів, ергономіко-педагогічні вимоги, навчальний процес.*

На сучасному етапі розвитку суспільства інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та програмно-апаратні засоби (ПАЗ), як їх підклас, стали невід'ємною частиною життя людини, інтегруючись в усі сфери суспільної діяльності. Упродовж останніх десятиліть вони перетворилися на вектор світового прогресу, базис та потужний каталізатор розвитку інформаційного суспільства. Значних перетворень зазнала освітня сфера, зокрема загальна середня освіта: введення нових дисциплін, оновлення змісту та освітніх стандартів, використання нових засобів і технологій навчання та ін. Впровадження ПАЗ в освітню діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах сприяло розширенню спектра дидактичного інструментарію, підвищенню ефективності та якості засвоєння навчального матеріалу, новим можливостям для вдосконалення педагогічного процесу.

Поряд із цим, робота учнів з ПАЗ пов'язана з підвищеним розумовим, нервово-емоційним та зоровим навантаженням. Так, навчальні заняття в кабінетах інформатики зумовлюють тривале збереження вимушеної робочої постави і відповідне статичне навантаження, напруження зорових рецепторів, обумовлене необхідністю роботи поперемінно з двома робочими поверхнями: столом (клавіатурою) і дисплеєм, що в сукупності спричинює негативний вплив на різні системи організму дітей і підлітків [12].

Аналіз досліджень чинників впливу ПАЗ на здоров'я учнів, отримані фахівцями різних галузей (Грачова А. П., Гун Г. Ю., Дімова А. Л., Єрмолаєва Є. В., Жураковська А. Л., Лаврентьєва Г. П., Мухаметзянов І. Ш., Платонова А. Г., Полька Н. С., Фатхутдинова Л. М. Якунін Я. Ю., Гейнсворт А. (A. Hainsworth) та ін.) дозволяють стверджувати, що більшість негативних наслідків обумовлені в основному людським фактором і пов'язані з недотриманням ергономіко-педагогічних вимог. Організація навчального середовища і навчального процесу у відповідності з цими вимогами сприятиме подовженню періоду стійкої працездатності,

підвищенню ефективності та якості засвоєння навчального матеріалу, запобіганню розвитку перевтоми, збереженню здоров'я учнів.

Питанням застосування ПАЗ у навчальному процесі, аналізу педагогічного потенціалу їх використання присвячені праці Безпалька В. П., Бикова В. Ю., Верланя А. Ф., Гершунського Б. С., Жалдака М. І., Лапчика М. П., Лапінського В. В., Монахова В. М., Морзе Н. В., Ракова С. А., Рамського Ю. С., Роберт І. В., Семерікова С. О., Спіріна О. М. та ін. Різні аспекти здоров'язбереження учнів при використанні ПАЗ висвітлені в роботах Гуна Г. Е., Жураковської А. Л., Лаврентьєвої Г. П., Мухаметзянова І. Ш., Платонової А. Г., Польки Н. С., Роберт І. В. та ін. Носенко Ю. Г. та Сухіх А. С. досліджено рівень обізнаності учнів і вчителів основної школи щодо здоров'язбережувального використання ПАЗ [9], обґрунтовано організаційно-педагогічні умови здоров'язбережувального використання ПАЗ [11], визначено й описано здоров'язбережувальний складник ІК-компетентності учнів як важливий елемент здоров'язбережувального використання ПАЗ [10]. Однак проблема визначення й узагальнення ергономіко-педагогічних вимог до використання різних видів ПАЗ у навчальному процесі не знайшла достатнє відображення в роботах вітчизняних дослідників.

Мета статті полягає у визначенні й узагальненні ергономіко-педагогічних вимог до використання різних видів ПАЗ у навчальному процесі.

Кожний з видів ПАЗ вирізняється ергономічними особливостями їх використання, які необхідно враховувати при організації здоров'язбережувальної діяльності. На сьогодні до основних видів ПАЗ, що використовуються учнями вітчизняних ЗНЗ під час навчального процесу, відносяться: настільний персональний комп'ютер (ПК), переносний ПК (ноутбук, нетбук, планшетний ПК (планшет) та ін.), пристрої для читання електронних книг (e-Book). Відповідно до ергономічних особливостей використання, зазначені види ПАЗ умовно можна розподілити на дві групи:

– *засоби з зовнішніми пристроями введення даних* (клавіатурою, маніпулятором типу миша), до яких відносяться ПК, ноутбук, нетбук;
– *моноблоки*, до яких відносяться планшетний ПК, пристрої для читання електронних книг.

Поряд з очевидним позитивним впливом на якість навчального процесу, дослідники відзначають негативні аспекти впливу ПАЗ на здоров'я підростаючого покоління. Тривала робота з цими засобами призводить до втоми й виснаження організму. В роботі [4] відзначається, що комп'ютерна втома дуже специфічна: довгий час можна працювати з ПАЗ, і лише вимкнувши комп'ютер, планшет, мобільні пристрої чи ін., людина відчуває біль у хребті і в м'язах, різь в очах та мігрень.

Згідно з дослідженням [19], видиме короткохвильове світло від 430 нм до 500 нм, або блакитне світло (спектр електромагнітних хвиль, що безпосередньо сприймається оком людини), зумовлює пошкодження сітківки ока, зокрема втрати фоторецепторів, розвитку дегенерації макули. Зауважимо, що засоби, які випромінюють блакитне світло, широко використовуються в сучасному побуті: рідкокристалічні монітори ТВ і комп'ютерів, LED-лампи, анімовані рекламні щити, мобільні гаджети тощо. Як зазначають дослідники [2], розроблені до теперішнього часу вітчизняні комп'ютерно орієнтовані засоби навчання абсолютно не враховують особливості зорового сприйняття дітей і підлітків та спричинюють розвиток зорового і загального стомлення школярів. Причому зорове стомлення, що розвивається при читанні з екрану дисплея, набагато вище в порівнянні з читанням з листа. Подібного роду стомлюваність підвищена на 65–100% у дітей молодшого шкільного віку і на 30% – у школярів середніх і старших класів.

У результаті опитування 4100 молодих людей-користувачів ПАЗ, проведеного Гетеборзьким університетом (Швеція), було з'ясовано, що зловживання комп'ютерами і мобільними пристроями призводить до порушень сну, стресових станів, психічних розладів. При цьому проблеми зі сном є більш характерними саме для чоловічої статі, тоді як для жіночої – стресові стани і депресивні симптоми [20].

Значний негативний вплив ПАЗ позначається у функціонуванні вестибулярного

апарату. Як зазначає Тринус К. Ф., вестибулярний апарат – це людський орган, що відповідає за сприйняття лінійних і кутових прискорень, а також положення тіла в просторі [1], та має велику значущість для нервово-психічного стану і здоров'я людини. Спектр порушень функцій вестибулярного апарату досить широкий: головний біль, порушення сну, потемніння в очах, запаморочення, розлад координації рухів, порушення пам'яті, роздратованість і т.д. Дослідження останніх років доводять, що часткові порушення роботи нервової системи, зокрема вестибулярного апарату, може впливати на розвиток хронічних захворювань зап'ястя (RST – repetitive strain injury) при роботі з комп'ютером [4]. При тривалій монотонній роботі з клавіатурою знижується чутливість периферійних нервових закінчень на пальцях рук, вестибулярний апарат починає неадекватно реагувати на зміну положення голови й тулуба. Поступово такі реакції стають більш вираженими і повторюються частіше. На зміну їм з'являється в'ялість, судоми зап'ястків, втрачається тонка координація рухів пальців рук. Таким чином, м'язові розлади, зокрема тунельний синдром, є наслідком нервової регуляції [4]. З цього слідує, що некерована тривала робота за комп'ютером (кілька годин кожного дня) може призводити до негативних змін у головному мозку, периферійних нервових закінченнях, що має особливо негативні наслідки для організму дітей та підлітків.

Іншим чинником впливу комп'ютера на вестибулярний апарат є електромагнітне випромінювання, до яких цей орган є досить чутливим. Якщо налагоджена робота вестибулярного апарату порушена, то при контакті з електромагнітними імпульсами може спостерігатись головний біль, погіршення самопочуття, зниження працездатності [1]. Особливо чутливими в цьому контексті є діти й підлітки, організм яких перебуває в стані формування й перебудови. Негативна реакція організму можлива навіть після нетривалої роботи з комп'ютером, у разі, якщо не дотримуються ергономічні норми й умови його використання. Зокрема, це проявляється в зміні функціонального стану вестибулярного апарату.

Узагальнюючи джерельну базу дослідження, доцільно виокремити наступні типові ризики некоректного використання ПАЗ:

*Ризики фізичного перевантаження організму:*

- Ризики для опорно-рухового апарату: порушення постави, сколіоз, остеохондроз, захворювання суглобів рук (тунельний синдром, тендиніт, хвороба Де Кервена та ін.), зміщення або деформація міжхребцевих дисків.
- Ризики для серцево-судинної системи: погіршення кровообігу в нижніх кінцівках та органів малого тазу, ризик тромбозу, збільшення навантаження на серцевий м'яз, погіршення кровопостачання головного мозку.
- Ризики для дихальної системи: погіршення газообміну в легенях, задуха (гіпоксія).
- Ризики для ендокринної системи: порушення обміну речовин, зайва вага.
- Ризики для органів зору: комп'ютерний зоровий синдром, що призводить до зниження гостроти зору.
- Ризики для нервової системи: порушення роботи вегетативної нервової системи, виснаження центральної нервової системи.

*Ризики впливу різночастотних полів:*

- Зміна функціонального стану вестибулярного апарату: головний біль, запаморочення, погіршення самопочуття, зниження працездатності, швидка втомлюваність тощо.
- Порушення сну (сонливість або безсоння).
- Зниження імунітету.
- Збільшення ризиків виникнення новоутворень.

*Ризики психічного перевантаження організму:*

- Погіршення зосередженості та працездатності.
- Дратівливість, обмеження спілкування.
- Ризик розвитку залежностей: від комп'ютерних ігор, веб-серфінгу (блукання різними сайтами), віртуального спілкування тощо.
- Зниження відчуття грані між віртуальним світом і реальністю.
- Стреси (через втрату даних, неможливість переглянути е-пошту, негативні коментарі або відсутність «лайків» у соцмережі тощо).

З огляду на потенційні загрози, оптимізація умов роботи учнів з ПАЗ стає одним із найбільш важливих завдань збереження їх здоров'я під час навчання, і вирішувати його необхідно комплексно, зокрема шляхом дотримання належних ергономіко-педагогічних вимог. Гончаренко С. У. [3] розглядає педагогічну ергономіку як розділ педагогіки, що вивчає проблеми оптимізації матеріальних умов шкільної праці; робочих місць учня і вчителя, оптимізацію дидактичних засобів, проблеми техніки і гігієни праці, умови відпочинку, а також естетику школи і її оточення.

Спираючись на вітчизняну і закордонну джерельну базу (Баловсяк Н., Гервас О. Г., Карапузова Н. Д., Лапін В. М., Лінтула М. (Lintula M.), Мінтер Т. (Minter T.), Москальова В. М., Невала-Пуранена Н. (Nevala-Puranena N.), Полька Н. С., Трофімов Ю. Л. та ін.) вважаємо доцільним виокремити основні фактори, що являють собою сукупність виробничих, санітарно-гігієнічних, антропометричних, психофізіологічних та естетичних умов, ергономіко-педагогічні вимоги, які необхідно враховувати для організації здоров'язбережувальної роботи з ПАЗ, а саме:

- організація приміщення;
- організація робочого місця користувача;
- організація діяльності.

Розглянемо їх детальніше.

***І. Ергономіко-педагогічні вимоги до організації приміщення, в якому використовуються ПАЗ.***

У вітчизняному нормативному полі визначено основні ергономіко-педагогічні вимоги до організації навчальних приміщень, в яких використовуються ПАЗ, зокрема такі: 1) Мають бути виконані належні умови освітлення приміщення і робочого місця; освітлення повинно бути як природне, так і штучне; 2) Необхідно забезпечити оптимальні параметри мікроклімату; 3) Для створення комфортних метеоумов доцільно встановити ефективну систему вентиляції, кондиціонування, опалення, що дозволяли б підтримувати належну температуру вологість в приміщенні; 4) електротехнічне обладнання повинно відповідати вимогам електробезпеки.

*Обсяг приміщення.* Згідно з державним стандартом ДСанПіН 5.5.6.009-98, на одного учня, який працює за комп'ютером, потрібно відводити площу не менше 6 м$^2$. Об'єм приміщень, в яких проводиться робота за комп'ютером, не повинен бути меншим як 20 м$^3$ на людину, із врахуванням максимальної кількості одночасно працюючих. Загалом комп'ютерний клас має бути розрахований не більше ніж на 12 осіб.

*Освітлення*. Відповідно до ДСанПіН 5.5.6.009-98, приміщення, де використовуються ПАЗ, повинно мати природне та штучне освітлення. Заняття слід проводити в добре освітленому приміщенні. Рівень освітленості поверхні стола чи клавіатури має становити не менше 300 люксів, а монітору – не більше 200. Потрібно, щоб світло падало на екран зліва. Для штучного освітлення доцільно застосовувати люмінісцентні лампи. Не допускається використання світильників без розсіювачів та екрануючих решіток. Вікна мають виходити на північ чи північний схід (тобто в них не повинні потрапляти сонячні промені) та бути обладнаними світлорегулювальними засобами (жалюзі, штори чи ін.).

Поряд з освітленням, *колір приміщення і меблів* дозволяє створити сприятливі умови для зорового сприйняття і позитивного психологічного настрою. У роботі [6] пропонуються наступне забарвлення стін і підлоги, залежно від розташування вікон у приміщенні: 1) вікна орієнтовані на південь – стіни зелено-блакитного або світло-блакитного кольору; підлога – зелена; 2) вікна орієнтовані на північ – стіни світло-оранжевого або

Таблиця 1

**Нормативні параметри мікроклімату в комп'ютерному класі**

| Період року | Температура повітря, °С | Відносна вологість повітря, % | Швидкість руху повітря, м/с |
|---|---|---|---|
| Холодний | 22–24<br>21–23 | 40–60 | 0,1 |
| Теплий | 23–25<br>22–24 | 40–60 | 0,1<br>0,2 |

оранжево-жовтого кольору; підлога – червоно-оранжева; 3) вікна орієнтовані на схід – стіни жовто-зеленого кольору; підлога – зелена або червоно-оранжева; 4) вікна орієнтовані на захід – стіни жовто-зеленого або блакитно-зеленого кольору; підлога – зелена або червоно-оранжева.

*Мікроклімат.* Очевидно, що обчислювальна техніка є джерелом тепловиділення, що може спричинити підвищення температури і зниження відносної вологості повітря в приміщенні. Відтак, у комп'ютерних класах рекомендовано дотримуватись необхідних параметрів *мікроклімату*: оптимальна температура повітря – 19–21 °С, відносна вологість – 55–62%, швидкість руху повітря – не більше 0,1 м/с [5]. Мікроклімат доцільно регулювати залежно від пори року (таблиця 1) [6].

Через статичну напругу, виникнення якої спричинюється роботою обчислювальної техніки, характерним є накопичення пилу в комп'ютерному класі. Пил та мікрочастки, потрапивши в дихальну систему дітей, можуть зумовлювати проблеми з диханням, погіршення газообміну в легенях і навіть гіпоксію (задуху). У зв'язку з цим, у приміщенні, в якому працюють комп'ютери, необхідно робити щоденне вологе прибирання, а безпосередньо перед початком роботи очищати монітори від пилу та інших забруднень.

*Розміщення робочих місць і комп'ютерної техніки.* У стандарті ДСанПіН 5.5.6.009-98 зазначено, що відстань між робочими столами з моніторами має бути не менше 2,0 м, а відстань між боковими поверхнями моніторів комп'ютерів – не менше 1,2 м. Зазвичай комп'ютерний клас містить 10–20 робочих станцій (комп'ютери учнів), один сервер (комп'ютер педагога), принтер, модем, мережне устаткування для організації комп'ютерної мережі. Персональні комп'ютери викладача й учнів з'єднуються конвергентною локальною мережею. Поряд із цим, в Україні напрацьовано досвід залучення технології Wi-Fi для організації роботи з мережею у ЗНЗ. Вважаємо доцільним зауважити, що результати останніх медичних досліджень свідчать про те, що використання технології Wi-Fi є неприпустимим для дітей молодших і середніх класів. Зокрема, учням I–VI клас заборонено користуватися даною технологією, учням VII–XI клас – дозволено в часових межах до 15 хв. [14].

***II. Ергономіко-педагогічні вимоги до організації робочого місця користувача.***

*Адаптивність робочого місця.* Під адаптивним робочим місцем ми розуміємо спеціально створене робоче середовище учня, окремі компоненти якого можна налаштовувати (адаптувати) залежно від індивідуальних особливостей і потреб учня (наприклад, зросту, куту зору і т.ін.). Оновлення та закупівлю ергономічних меблів і устаткування, що дозволить забезпечити адаптивність робочих місць учнів, можна здійснювати за рахунок коштів місцевого бюджету, батьківської та спонсорської допомоги тощо. Перед початком заняття, на якому планується використання ПАЗ, учням рекомендується попередньо налаштувати (адаптувати) робоче місце для комфортної роботи.

*Добір якісного апаратного забезпечення та його розміщення.* Невід'ємним компонентом будь-якого ПК є монітор (дисплей), відбір і використання якого потребує особливої уваги в аспекті здоров'язбереження. Цей засіб є джерелом цілого ряду шкідливих випромінювань, у т.ч. рентгенівського, оптичного ультрафіолетового, інфрачервоного, радіочастотного та низькочастотного діапазонів електромагнітних і електростатичних полів [7]. Як зауважують дослідники [6; 7], електромагнітні випромінювання радіочастотного діапазону (особливо у ПК на основі електронно-променевої трубки), здійснюють негативний вплив на центральну нервову систему людини і є вагомим стрес-фактором. Статичні і низькочастотні електромагнітні поля можуть стати причиною захворювань шкіри, хвороб серцево-судинної системи, кишково-шлункового тракту, негативно впливати на білі кров'яні тільця, на життєво важливі органи і частини тіла, призводити до виникнення пухлин і т.д. [7]. Тому, обираючи робоче місце для ПК, важливо пам'ятати, що задня і бокові стінки його монітору можуть бути джерелом значно більшого випромінювання, аніж сам екран. Для забезпечення здоров'язбережувальної роботи користувача доцільно обирати монітори, що відповідають

Директиві 90/270 Європейської економічної Комісії, зокрема мають знижену випромінювальну здатність.

Окрім монітору ПК, джерелами електромагнітного забруднення є блок живлення системного блоку (особливо імпульсний), а також системний блок комп'ютера і підключені до нього зовнішні пристрої. У зв'язку з цим, доцільно розміщувати ці елементи на відстані 2–2,5 м від людини [7]. Переносні ПК, які мають внутрішні вбудовані елементи також несуть потенційну загрозу – при роботі з ними доцільно забезпечити максимально можливу віддаленість користувача, зокрема використовувати зовнішньо підключену додаткову клавіатуру. Очевидно, неприпустимим є їх розміщення на колінах, животі і т.д.

Для попередження захворювань суглобів рук доцільно надавати перевагу клавіатурі з подвійним розподілом поля під праву і ліву руку, клавіші яких розташовані навскіс (задні клавіші – вище, ніж передні). Така будова клавіатури забезпечує максимально ергономічне положення рук: суглоби не згинаються, пальці розміщенні по діагоналі. Варто зазначити, що діагональне розміщення пальців необхідно дотримуватись незалежно від типу клавіатури. При роботі з маніпулятором типу миша необхідно забезпечити ергономічно доцільне положення зап'ястка руки – горизонтальне по відношенню до робочої поверхні стола. Не припускається розташування зап'ястка у висячому положенні.

*Дотримання правильної постави при роботі з різними видами ПАЗ*.

Робоча поза при сидінні забезпечується статичною працею м'язів, яка дуже втомлює, оскільки в кору головного мозку безперервно поступають нервові імпульси з одних і тих самих груп м'язів (шиї, спини, попереку). Умови для відновних процесів у клітинах головного мозку (порівняно з динамічною роботою) погіршуються. За неправильної робочої постави порушується кровопостачання всіх органів, у т. ч. головного мозку. Наслідком цього є відчуття загального дискомфорту, зниження зацікавленості і працездатності, швидке стомлення [5]. Тому забезпечення ергономічно виваженої робочої постави є невід'ємною умовою здоров'язбережувального використання ПАЗ. Як було зазначено вище, всі види ПАЗ умовно можна розподілити на дві групи: засоби з зовнішніми пристроями введення даних та моноблоки.

1. Основні вимоги до роботи з засобами з зовнішніми пристроями введення даних.

2. Конструкція робочого місця має забезпечувати підтримання оптимальної, ергономічно виваженої робочої постави при роботі з ПК: а) ступні ніг – на підлозі або на підставці для ніг; б) стегна – в горизонтальній площині; в) передпліччя – вертикально; г) лікті – під кутом 70–90°, по відношенню до вертикальної площини; д) зап'ястя зігнуті під кутом не більше 20° відносно горизонтальної площини; е) нахил голови – 15–20° відносно вертикальної площини [8], рис. 1.

Щодо переносного ПК (ноутбука, нетбука), то особливості їх будови (поєднання монітора, клавіатури і системного блоку в одну конструкцію) утруднюють ергономічність їх використання. Неприпустимим є розміщення ПК на колінах чи животі людини, через випромінювання, що спричинюються монітором і внутрішніми компонентами. Для попередження цієї проблеми фахівці рекомендують

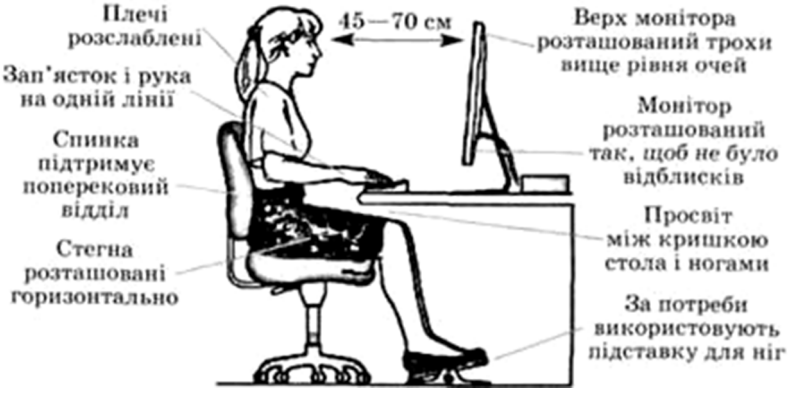



Рис. 1. Основні вимоги до постави при роботі з настільним ПК [5]

додатково застосовувати зовнішню клавіатуру, а також спеціальну підставку для самого ПК.

2. Основні вимоги до роботи з моноблоками.

У зв'язку з тим, що в останні роки пожвавлюються процеси впровадження новітніх ПАЗ в навчальний процес (планшетних ПК, e-Book та ін.), постає гостра необхідність оновлення державних стандартів для унормування вимог до їх використання. Натомість, у закордонному науково-практичному просторі вже проведено ряд досліджень і напрацьовано низку рекомендацій щодо використання моноблоків (планшетних ПК, пристроїв для читання електронних книг, смартфонів): а) голова має бути рівно нахилена (потрібно саме нахиляти голову, а не витягати шию); б) дисплей повинен розташовуватися на 15–20° нижче рівня очей; в) при роботі з введенням тексту доцільно використовувати окрему клавіатуру та підставку (пюпітр), при читанні – підставку (пюпітр); г) спина має бути прямою, плечі розслаблені й нахилені назад (запобігати їх нахилу вперед над клавіатурою або дисплеєм); д) кисті рук мають бути приблизно на одному рівні з передпліччям, з невеликим вигином зап'ястя; е) ноги повинні стояти на підлозі або на підніжці; кут між колінами та ногами має бути щонайменше 90 градусів; є) руки та пальці потрібно регулярно змінювати при використанні кнопки або сенсорного екрану; уникати переобтяжень одних і тих самих пальців (як правило, великого); ж) для уникнення відблисків, потрібно встановлювати дисплей пристрою таким чином, щоби джерело світла знаходилося за ним; поряд із цим, не рекомендовано працювати з ПАЗ в темному або мало освітленому приміщенні; з) обмежувати тривалість використання засобу, робити регулярні перерви (кожні 15–20 хв.), виконувати фізичні і релаксаційні вправи для зняття напруги з суглобів та очей [16; 17; 18 та ін.]. Формування правильної робочої постави учнів при роботі з різними видами ПАЗ є невід'ємною умовою здоров'язбережувального використання ПАЗ.

***ІІІ. Ергономіко-педагогічні вимоги до організації діяльності при роботі з ПАЗ.***

Незалежно від виду ПАЗ, що використовується, ергономіко-педагогічні вимоги до організації діяльності з ними є подібними, зокрема щодо дотримання правильного режиму роботи і відпочинку, чергування різних видів діяльності. Проаналізувавши роботи дослідників (Аніщенка О. В., Єжової Т. Є., Коцур Н., Малєва В. В., Мірошниченко О. М., Смірнова Н. К., Островерхової Н. М. та ін.), можна підсумувати, що збереження високого рівня працездатності учнів можливе за рахунок раціональної організації уроку, чергування різних видів діяльності, слідкування за правильною поставою під час кожного виду діяльності, проведення фізкультхвилинок. Водночас варто пам'ятати, що часті зміни одного виду діяльності на інший вимагає

| Клас | Апаратні засоби навчання і терміни безперервної роботи з ними | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Монітор 15"–19" | Ноутбук 15"–19" | Планшет 9"–10,5" | E-рідер 9"–10,5" | Wi-Fi технологія |
| Діти 5–6 років, учні 1-х класів | + до 10 хв. | Заборонено | | | Заборонено |
| II–IV | + до 15 хв. | | | | |
| V–VI | + до 20 хв. | -/+ до 20 хв. | Заборонено | | |
| VII–VIII | + до 25 хв. | + до 25 хв. | | | + до 15 хв. |
| IX | + до 25 хв. | + до 25 хв. | + до 15 хв. | + до 15 хв. | + до 15 хв. |
| X–XI | + до 30 хв. | + до 30 хв. | + до 15 хв. | + до 15 хв. | + до 15 хв. |

Рис. 2. Узагальнені вимоги до обладнання комп'ютерних класів та використання апаратних засобів у навчальному процесі [13]

додаткових адаптаційних зусиль від учнів, що також може призвести до збільшення втоми [15].

Визнаною нормою є проведення короткої фізичної розминки (фізкультхвилинки, динамічної паузи, хвилинки релаксації) тривалістю 1 хв. через кожні 20–35 хв. уроку. До такої розминки доцільно включити до 3-х вправ з 3–4 повторами кожної, у т.ч. функціональну розминку для очей, зап'ястка, спини та шиї. Динамічні паузи можуть проходити як під керівництвом учителя, так і здійснюватись учнем самостійно (наприклад, вдома). У такому разі в нагоді стануть програми-таймери, що можна інсталювати на ПАЗ та задати відповідний часовий діапазон для нагадування про відпочинок (наприклад, «Компьютерный Таймер», SYE Timer, «Авиценна», Opti-Ergo EyeSaver, Eyes Saver, «Релакс для глаз», Tadam та ін.).

Щодо часових меж безпечної роботи учнів з ПАЗ, варто зазначити, що в результаті медичного дослідження вітчизняними науковцями було визначено рекомендований часовий режим використання різних видів ПАЗ у кореляції з віковими категоріями учнів [13] (рис. 2).

Підводячи підсумок зазначимо, що дотримання ергономіко-педагогічних вимог до організації роботи з ПАЗ є важливою і необхідною умовою їх здоров'язбережувального використання в навчальному процесі. Серед основних вимог визначено й узагальнено наступні:

- вимоги до організації приміщення (мікроклімат і освітлення, дизайн, розміщення меблів і пристроїв відповідно до санітарно-гігієнічних норм і вимог пожежної безпеки тощо);
- вимоги до організації робочого місця користувача (ергономічність і адаптивність елементів меблів та техніки, що сприяють дотриманню правильного положення тіла залежно від виду використовуваного ПАЗ);
- вимоги до організації діяльності (дотримання рекомендованого часового регламенту при роботі з ПАЗ, чергування різних видів діяльності, проведення фізкультурних і релексаційних хвилинок і т.ін.).

Експертизу комп'ютерного класу в ЗНЗ на предмет відповідності зазначеним вимогам доцільно проводити із залученням групи експертів, фахівців з ергономіки. Окремі показники ергономічності (наприклад, адаптивність робочого місця учня, режим роботи, правильність постави при використанні різних видів ПАЗ та ін.) можуть оцінюватись вчителем.

Організація навчального середовища відповідно до ергономічних вимог загалом та ергономіко-педагогічних вимог зокрема значною мірою впливає на якість і ефективність освітньої діяльність, сприяє попередженню втоми, більш продуктивному виконанню завдань, зменшенню негативних впливів на здоров'я учнів. У подальших наукових пошуках вважаємо доцільним дослідити психолого-педагогічні вимоги до використання програмно-апаратних засобів у навчальному процесі основної школи.

**Список використаних джерел**


1. 30% всех заболеваний связаны с вестибулярным аппаратом [Электронный ресурс] / УНИАН: Здоровье. — 2009. — Режим доступа: http://health.unian.net/country/252466-30-vseh-zabolevaniy-svyazanyi-s-vestibulyarnyim-apparatom.html.
2. Артюнина Г. П. Влияние компьютера на здоровье школьника / Артюнина Г. П., Ливинская О. А. [Электронный ресурс] // Псковский регионологический журнал. — 2011. — № 12. — Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-kompyutera-na-zdorovie-shkolnika.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Гончаренко С. — К. : Либідь, 1997. — 206 с.
4. Гун Г. Е. Компьютер: как сохранить здоровье: рекомендации для детей и взрослых / Г. Е. Гун. — СПб. : Нева, 2003. — 128 с.
5. Карапузова Н. Д. Основи педагогічної ергономіки : навч. посіб. / Н. Д. Карапузова, Є. А. Зімниця, В. М. Помогайбо. — К. : Академвидав, 2012. — 192 с.
6. Лапін В. М. Безпека життєдіяльності людини : навч. посіб. / Лапін В. М. — 6-те вид., перероб. і доп. — К. : Знання, 2007. — 332 с.
7. Мірошніченко Ю. Б. Біофізичні аспекти впливу роботи за комп'ютером на фізичний розвиток та здоров'я учня [Електронний ресурс] / Мирошніченко Юрій Борисович, Катренич Тетяна Семенівна. — Режим доступу: http://yuriy-myroshnichenko.edukit.kiev.ua/Files/downloads/Zdorovm.doc.
8. Москальова В. М. Охорона праці (питання та відповіді) : довідник / Москальова В. М., Батлук В. А., Кусковець С. Л., Филипчук В. Л. — Львів : Магнолія 2006, 2011. — 438 с.
9. Носенко Ю. Г. Визначення рівня обізнаності учнів і вчителів основної школи щодо здоров'язбережувального використання програмно-апаратних засобів (результати дослідження) [Електронний ресурс] / Воронцова Е.В., Носенко Ю. Г., Сухіх А.С. // Інформаційні технології і засоби навчання, 2014. — № 6 (44). — С. 93-106. — Режим доступу : http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1156/863.
10. Носенко Ю. Г. Здоров'язбережувальний складник ІК-компетентності учнів як важливий елемент

здоров'язбережувального використання програмно-апаратних засобів у навчальному процесі основної школи / Носенко Ю. Г., Сухіх А. С. // Нова педагогічна думка: наук.-метод.журн. — № 2(86). — 2016. — С. 30—35.
11. Носенко Ю. Г. Організаційно-педагогічні умови здоров'язбережувального використання програмно-апаратних засобів в основній школі / Носенко Ю. Г., Сухіх А. С. // Комп'ютер у школі та сім'ї : наук.-метод. журнал. — № 8 (128). — 2015. — С. 52—56.
12. Полька Н. С. Гігієнічне значення організації робочого місця учня за персональним комп`ютером [Електронний ресурс] / Полька Н. С. // Актуальні питання гігієни та екологічної безпеки України на рубежі століть: Зб. тез доповідей науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті О. М. Марзеєва. — Вип. 2. — К. : Міністерство охорони здоров'я України, 1999. — Режим доступу: http://www.health.gov.ua/Publ/conf.nsf/ 09e0043b 46a8b8e7c2256d8e006e5352/04a47e227aade 446c 1256758004ce45c?OpenDocument.
13. Полька Н. С. Оновлення гігієнічних вимог до використання в навчальних закладах сучасних засобів інформаційних технологій / Н. С. Полька, А. Г. Платонова // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2015. — № 4. — С. 3—5. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2015_4_.
14. Полька Н. С. Наукове обґрунтування гігієнічних регламентів використання планшетів та ноутбуків у школі / Полька Н. С., Платонова А. Г., Яцковська Н. Я., Джурінська С. М., Шкарбан К. С., Саєнко Г. М. // Гігієна населених місць. — № 65. — 2015. — С. 208—217.
15. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психологияздоровья в школе / Н. К. Смирнов. — [2-е изд.]. — М. : АРКТИ, 2006. — 320 с.
16. Ergonomic guide to computer based workstations [Electronic resource]. — Access: https://www.worksafe.qld.gov.au/__data/assets/pdf_file/0006/83067/guide-ergo-comp-workstations.pdf.
17. Minter T. Ergonomics & the Mobile Environment / Tina Minter // American Society of Safety Engineers. — 2013. — Access mode: http://www.asse.org/assets/1/7/Tina_Minter_Article.pdf.
18. Nevala-Puranena N. Ergonomic intervention on neck, shoulder and arm symptoms of newspaper employees in work with visual display units / Puranena Nina, Kimmo Pakarinena, Veikko Louhevaara [Electronic resource]. — Access mode: http://www.ttl.fi/en/ergonomics/ergonomic_studies/pages/default.aspx4.
19. Peng M.-L. The Influence of Low-powered Family LED Lighting on Eyes in Mice Experimental Model / Mei-Lin Peng, Cheng-Yu Tsai, Chung-Liang Chien, John Ching-Jen Hsiao, Shuan-Yu Huang, Ching-Ju Lee, Hsiang-Yin Lin, Yang-Cheng Wen, Kuang-Wen Tseng // Life Science Journal. — 2012. — 9 (1). — P. 477—482. — Access mode: http://www.lifesciencesite.com/lsj/life0901/072_8366life0901_477_482.pdf.
20. University of Gothenburg. Intensive mobile phone use affects young people's sleep [Electronic resource] // ScienceDaily. — 11 June, 2012. — Access mode: www.sciencedaily.com/releases/2012/06/120611134233.htm.

***YULIYA NOSENKO, ALISA SUKHIKH***
Kyiv

## ERGONOMIC-EDUCATIONAL REQUIREMENTS FOR THE USE OF ICT IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SECONDARY SCHOOL

*In condition of broad introduction of modern information and communication technologies (ICT) the problem of their health-saving use is gaining relevance. The article considers the main types of ICT used in the educational process of Ukrainian secondary schools; outlines the main potential threats and consequences of ICT improper use. The ergonomic-educational requirements for the use of different types of ICT in the educational process, including the organization of space, organization of user's workplace, organization of work with ICT are determined and summarized.*

*Key words: ICT, health-saving use, health-saving of students, ergonomic-educational requirements, educational process.*

***ЮЛИЯ НОСЕНКО, АЛИСА СУХИХ***
г. Киев

## ЭРГОНОМИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОГРАММНО-АППАРАТНЫХ СРЕДСТВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*В условиях широкого внедрения современных программно-аппаратных средств (ПАС) проблема их здоровьесберегающего использования приобретает значительную актуальность. В статье рассмотрены основные виды ПАС, используемые в учебном процессе украинских общеобразовательных школ; выделены основные потенциальные угрозы и последствия их некорректного использования. Определены и обобщены эргономико-педагогические требования к использованию различных видов ПАС в учебном процессе, в частности к организации помещения, рабочего места пользователя, деятельности при работе с ПАЗ.*

*Ключевые слова: программно-аппаратные средства, здоровьесберегающее использование, здоровьесбережение учащихся, эргономико-педагогические требования, учебный процесс.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 374.3

***КАТЕРИНА ОСАДЧА***
м. Мелітополь
okp@mdpu.org.ua

# АНАЛІЗ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ТЬЮТОРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ» У СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті проаналізовано поняття «тьютор», «тьюторство», «тьюторсткий супровід». Акцентовано увагу на сучасними трансформаціями ролі педагога у системі освіти і суспільстві. Здійснено аналіз сучасних досліджень щодо визначення сутності тьюторської діяльності (діяльність тьютора). Автором виокремлено підходи до розуміння сутності поняття «тьюторська діяльність» як виховальної, індивідуалізованої, посередницької, нормувальної діяльності, кооперативної діяльності з учителем, діяльності у дистанційному навчанні. Зроблено висновок про те, що тьюторська діяльність є чітко організованою, регламентованою інструкціями сукупність дій по реалізації індивідуальних освітніх траєкторій особистості.*

*Ключові слова: тьюторська діяльність, тьютор, тьюторство, тьюторський супровід.*

Останніми роками, незважаючи на суттєві досягнення в теорії й практиці професійної педагогічної освіти, гостро відчувається необхідність у нових дослідженнях цієї важливої сфери. Це пов'язано, перш за все, із новими запитами економіки до формування висококваліфікованих спеціалістів, підготовлених до частих трансформацій постіндустріального суспільства та незадоволеністю фактичним рівним освіти, яка покликана готувати майбутнє покоління до майбутнього життя і професійної діяльності у цьому суспільстві. По-друге, все виразніше виявляється суперечність між вимогами до особистості й діяльності майбутніх педагогів та фактичним рівнем готовності випускників вищих педагогічних навчальних закладів до здійснення професійної діяльності в умовах додаткової, інформальної та інклюзивнї освіти, електронного та дистанційного навчання, що вимагає вільного оперування індивідуальними практиками навчання. Актуальним стає аналіз сутності діяльності педагога як тьютора.

Сутності та різним аспектам тьюторской діяльності присвячені праці таких науковців як Гордон Е., Іващенко М. В., Ковальова Т. М., Кухаренко В. М., Морган Р., О'Мейлі Ч., Понтічелл Дж., Шаран Р. В. Шуневич Б. І. та ін.. Проте вимагає додаткового аналізу поняття «тьюторська діяльність». Конструктивний пошук сутності тьюторской діяльності неможливий без аналізу понять «тьютор», «тьюторство» та «тьюторський супровід».

Етимологія поняття «тьютор» пов'язана з латинським словом tueor – дивитися, піклуватися, оберігати, дотримувати, а також з англомовним терміном «tutor», що в перекладі означає – 1) домашній учитель, репетитор, наставник, опікун; 2) навчати, давати приватні уроки, керувати, повчати. У педагогічній думці його розуміння оформлювалося кілька століть. Нині, акцентуючи увагу на роль тьютора в індивідуалізації навчання Ковальова Т.М., вважає, що він повинен будувати такі ситуації життя дітей, де стало б можливо проявити їх освітні цілі і мотиви через їх реальні дії. На переконання, науковця, завдання тьютора полягає у побудові освітнього простору як простору прояву пізнавальних ініціатив та інтересів учнів. Це відноситься до будь-якої із ступенів загальної освіти, при дотриманні умови зміни засобів тьюторської діяльності відповідно до особливостей віку і соціальної ситуації розвитку тьюторанта [8, 9].

Такої ж думки автори навчального посібника «Тьютор в освітньому просторі» (Сєргєєва В. Г., Сєргєєва І. С., Сорокових Г. Г., Зіборова Ю. В., Подимова Л. С.), подаючи більш детальне визначення цього поняття: тьютор – педагог, який забезпечує розробку і супровід індивідуальних освітніх програм учнів, організує процес індивідуальної роботи з учнями

з виявлення, формування і розвитку їх пізнавальних інтересів, супроводжує процес формування їх особистості (допомагає їм розібратися в успіхах, невдачах, сформулювати особисте замовлення до процесу навчання, вибудувати цілі на майбутнє), координує пошук інформації учнями для самоосвіти [16, 3].

Узагальнюючи роботу кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Бойко А. М. подає такі висновки: 1) тьютор – педагогічна професія з якісно вищою педагогічною позицією і потенціалом; 2) вона охоплює новий простір і вибудовує інтерактивну модель інноваційної педагогічної взаємодії; 3) прогресивними тенденціями, на яких базується тьюторство, є толерантність, духовні системи цінностей, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, людиноцентризм, аксіологічні орієнтири, індивідуально-гуманістична парадигма; 4) в системі відкритої освіти тьютор є її системоутворювальним компонентом, який надає різні форми педагогічної і психологічної підтримки студентам чи учням. Також науковець проводить чітку межу між позицією учителя і тьютора у освіті, зазначаючи, що тьютор – педагог, який об'єднує у формуванні людської індивідуальності загальне, соціальне, культурне й особистісно-індивідуальне, торує шлях до професії, цілеспрямовано працює з батьками, а вчитель – масова професія учням [3, 4–6].

Зосереджуючись на дистанційному навчальному процесі низка українських дослідників (Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Молодих Г. С., Твердохлєбова Н. Є.) акцентує увагу на розумінні поняття тьютор як ключової фігури дистанційного навчання [11, 12].

Отже, з аналізу зарубіжних та вітчизняних наукових і науково-популярних праць ми дійшли висновку, що тьютор позиціонується як учитель, викладач, вихователь, менеджер, фасилітатор, тренер, модератор, інструктор, помічник, опікун, репетитор, наставник, куратор, спеціаліст з ІКТ.

Не однозначні погляди науковців та педагогів на розуміння сутності поняття *«тьюторство»*. Виконавчий директор Асоціації індустрії освіти (США) Пайнз С. говорить про тьюторство як про індустрію додаткових освітніх послуг, зазначаючи, що тьюторство поліпшує спеціальні навички у змісті освіти – в математиці, читанні, письмі і т.д., а також, що одним із суттєвих факторів успіху тьюторства є діагностична оцінка сильних і слабких сторін учнів, за якою слідує індивідуалізований навчальний матеріал [4, 9–10].

Автори наукової праці «Революція у тьюторстві: прикладне дослідження передового досвіду, питань політики і досягнень учнів» Гордон Е., Морган Р., О'Мейлі Ч., Понтічелл Дж. Позиціонують тьюторство як життєво необхідну освітню практику, яка призначена допомогти більшої кількості дітей і дорослих найкращим чином досягти свого особистого потенціалу учіння [4, 22–23]. Британський дослідник і викладач Баркер Ф. розглядає тьюторство у руслі електронного навчання, розуміючи його як модель викладання і навчання, яка може бути використана як основа для створення нових видів освітньої інфраструктури, заснованої на використанні веб-ресурсів, взаємодії однолітків та онлайн-навчанні [1, 3]. Розглядаючи тьюторство у контексті антропогенезу, становлення людського у людині як у масштабі глобальної історичної перспективи, так і у масштабі індивідуальної історії, Сіроткін С. Ф. та Гребьонкін Д. Ю. позиціонують його як антропопрактику, пов'язуючи із реалізацією гуманітарних підходів і цінностей, а також тенденціями подолання відчуження людини, розвитку культурних цінностей, становлення постмодерністського мислення, розвитку критичної педагогіки і психології і в цілому розробки кроків цивілізації [13, 5]. Отже, тьюторство частіше позиціонується як педагогічна практика або діяльність, що пов'язана з наданням додаткових освітніх послуг.

Надзвичайно важливим для розгляду та розуміння сутності тьюторської діяльності є поняття *тьюторського супроводу*. Багато спільного знаходимо у розумінні педагогічного та тьюторського супроводу. Так педагогічний супровід розуміється як тип педагогічної діяльності, сутність якого полягає як в превентивному процесі навчання дитини самостійно планувати свій життєвий шлях та індивідуальний освітній маршрут, організовувати життєдіяльність, вирішувати проблемні

ситуації, так і в перманентній готовності адекватно відреагувати на ситуацію його емоційного дискомфорту [2]. Під тьюторським супроводом розуміють педагогічну діяльність з індивідуалізації навчання, спрямовану на виявлення та розвиток освітніх мотивів та інтересів тьюторантів, пошук освітніх ресурсів для створення індивідуальної освітньої програми, на роботу з освітнім замовленням, формування навчальної й освітньої рефлексії того, хто навчається [14, 240]. Отже, педагогічний і тьюторський супроводи спрямовані на дотримання принципу індивідуалізації, проте на відміну від тьюторського супроводу педагогічний, крім виконання освітніх завдань, ставить за мету вплив і на життєвий шлях.

Різноманіття визначень поняття *тьюторської діяльності*, її цілей, завдань показує неоднозначне ставлення педагогічної спільноти до цього поняття. Ми поділяємо думку Іващенка М. В. про те, що тьюторська діяльність є специфічною формою педагогічної діяльності. Науковець чітко розмежовує, що традиційна діяльність педагога ґрунтується на негативному зворотному зв'язку, оскільки постійно відбувається порівняння й протиставлення результатів та досягнень окремих особистостей у сфері навчання, а, діяльність тьютора передбачає організацію позитивного зворотного зв'язку, який дає змогу оцінити особистісні досягнення в умовах навчально-виховного процесу й на основі порівняння з попередніми результатами зафіксувати розвиток [5, 82].

Діяльність тьютора Бойко А. М. вважає однією із універсальних міжнародних форм організації навчально-виховної діяльності у вищій педагогічній школі, оскільки в умовах виконання Болонських реформ відбувається інтернаціоналізація засобів формування фахівця. Як основу діяльності тьютора науковець виділяє суб'єкт-суб'єктну взаємодію, яка дозволяє тьютору охопити своєю професійно -вдумливою увагою кожного, реалізувати на практиці принципи суб'єктності, індивідуального підходу, елективності, креативності, здійснювати особистісно-орієнтовану педагогічну діяльність. Крім того, тьютор мусить виявляти інтерес до інноватики, впроваджувати нове в свою діяльність [7, 11].

Низка науковців розглядає тьюторську діяльність у процесі виховання. Кузьменко Н. В. діяльність тьютора розуміє як «форма організації навчально-виховної роботи у вищій і загальноосвітній школі» [10, 331]. Микитюк С. О. вважає, що діяльність тьюторів спрямовано на підвищення ролі виховання, актуалізації процесів самопізнання і самовдосконалення [12, 111]. На думку Сєргєєвої В. П., діяльність тьютора полягає у реалізації індивідуальних освітніх траєкторій індивідуальних навчальних планів, у виборі і продовженні освіти, проведенні рефлексивно-проектних заходів з учнями з питань формування і реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, підготовці і реалізації професійних проб і соціальних практик [16, 3].

Для нас цікавими є дослідження Сіроткіна С. Ф. та Гребьонкіна Д. Ю., які розглядають тьюторську діяльність з двох позицій. Перша подає тьютора як посередника у полі освіти, коли суб'єкт навчання мислиться суперечливо у своєму внутрішньому устрої, коли його суб'єктність безпосередньо не явлена людині або існує у відчужених формах. Тут становлення суб'єкта освіти пов'язано з розумінням людських меж власної вільної дії і рефлексивним подоланням цих меж, критичним осмисленням кордонів власної дії, що являється людським досвідом фіксації своєї суб'єктності на предметі освіти. Друга розглядає освіту і розвиток людини як нормувальну діяльність, освіта «робить», а отже, конструює об'єкти. Тьюторська діяльність розуміється у цьому випадку як педагогічна по своєї суті, основними результатами якої є становлення нових професійних компетенцій, посилення здібностей тьюторанта, коректне і максимально продуктивне проходження їм системи професійної підготовки, тобто реалізація принципу економії [13, 7–9].

Розглядаючи діяльність тьютора в кооперативній діяльності з учителем, Тихонович В. М., зазначає, що суть діяльності вчителя – бути взірцем, нести його учням, а тьютора – відповідати за діагностику уявлень школяра про сенс засвоюваних ним форм дії. Науковець уточнює, що діяльність тьютора спрямована на забезпечення педагогічної підтримки дитини, його дії реалізують індивідуальний стиль

навчання у межах особистісно-орієнтованого педагогічного підходу, основними показниками якого є поліметодичність викладання, добір дидактичних матеріалів у розрахунку на кожного, врахування індивідуального темпу і способу учіння тощо [15, 165]. Комарницька З. А. також поєднує діяльність тьютора та учителя, зазначаючи, що тьютору властиві як традиційні функції вчителя, так і нові, пов'язані з принципово новими умовами організації навчального процесу і новими інформаційно-комп'ютерними технологіями, що реалізується в умовах дистанційної форми навчання [9].

Наголошуючи на тому, що у наш час діяльність тьютора, що здійснюється під час реалізації дистанційного навчання, набула нового змісту, Іващенко М. В. її суть вбачає в реалізації супроводу дистанційного навчання за індивідуальною освітньою траєкторією учнів шляхом індивідуальної педагогічної підтримки їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності, консультацій щодо визначення індивідуального темпу навчання та забезпечення ефективного використання результатів навчання в процесі подальшого саморозвитку учнів [6, 7].

Отже, у широкому колі наукових досліджень ми виокремили різні підходи до розуміння сутності поняття «тьюторська діяльність»: як виховальну діяльність (Кузьменко Н. В., Микитюк С. О.), як індивідуалізовану діяльність (Сєргєєвої В. П.), як посередницьку діяльність (Сіроткін С. Ф., Гребьонкін Д. Ю.), як нормувальну діяльність (Сіроткін С. Ф., Гребьонкін Д. Ю.), як кооперативну діяльність з учителем (Тихонович В. М.), як діяльність у дистанційному навчанні (Іващенко М. В.). Ми схильні розглядати поняття тьюторство як загальне уявлення про діяльність педагога як тьютора, наслідуючи думку Сіроткіна С. Ф. та Гребьонкіна Д. Ю. про те, що тьюторство – це інтегруюча позиція, що покриває окремі, редуковані позиції (учитель, викладач, куратор, науковий керівник і т.п.), це мета позиція, що досягає рівня антропопрактики у відношення множини рефлексивних і комунікативних практик [13, 8–9]. Тьюторський супровід ми розуміємо як одну з функцій тьюторської діяльності, яка у свою чергу як поняття, на нашу думку, подібна до тьюторства але не тотожна. Тьюторська діяльність, на наше уявлення, – є чітко організована, регламентована інструкціями сукупність дій по реалізації індивідуальних освітніх траєкторій особистості.

Проведений аналіз понять «тьютор», «тьюторство», «тьюторський супровід» дозволи з'ясувати сутність поняття «тьюторська діяльність», проте подальшого дослідження потребують ще питання виділення складових, окреслення структури та характеристик тьюторської діяльності у роботі з учнями.

**Список використаних джерел**

1. Barker P. On being an online tutor / P. Barker // Innovations in Education and Teaching International. — 2002. — 39(1) — p. 3—13.
2. Александрова Е. А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования [Электронный ресурс] / Е. А. Александрова // Институт системных исследований и координации социальных процессов. — Режим доступа : http://archive.is/Mjhg1#selection-365.6-365.39.
3. Бойко А. М. Тьютор — якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії / А. М. Бойко // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. — Полтава, 2011. — С. 4—10.
4. Гордон Э. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся / Э. Гордон, Р. Морган, Ч. О'Мэлли, Дж. Понтиселл; пер. с англ. под науч. ред. С. Ф. Сироткина, М. Л. Мельниковой. — Ижевск : ERGO, 2010. — 332 с.
5. Іващенко М. В. Особливості організації тьюторського супроводу обдарованої особистості / М. В. Іващенко // Педагогіка. Психологія. Філософія науки : зб. наук. праць. — Переяслав-Хмельницький, 2009. — Вип. 18. — С. 81—85.
6. Іващенко М. В. Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / М. В. Іващенко. — Х., 2011. — 20 с.
7. Інтегрований курс теорії та історії педагогіки: індивідуальні тьюторські завдання для студентів II–V курсів : навчальний посібник / Автор-укладач А. М. Бойко. — Полтава : Вид-во ТОВ Фірма «Техсервіс», 2007. — 359 с.
8. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4 / Т. М. Ковалева. — М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 56 с.
9. Комарницька З. А. Актуальність діяльності тьютора в умовах інформатизації вищої професійної освіти [Електронний ресурс] / З. А. Комарницька. — Режим доступу: http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/773.
10. Кузьменко Н. В. Педагогічна взаємодія в стосунках «куратор-студенти» в контексті позааудиторної виховної роботи / Н. В. Кузьменко // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць. — 2015. — Вип. 49. — С. 327—335.
11. Кухаренко В. М. Дистанційний навчальний процес : навч. посіб. / В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, Г. С. Молодих, Н. Є. Твердохлєбова / за ред.

В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. — К. : Міленіум, 2005. — 292 с.
12. Микитюк С. О. Ресурсний підхід в організації тьюторської діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі / С. О. Микитюк // Засоби навчальной та науково-дослідної роботи. — 2012. — Вип. 39. — С. 111—119.
13. Сироткин С. Ф. Тьюторство как практика субъективации / С. Ф. Сироткин, Д. Ю. Гребёнкина. — Ижевск : ERGO, 2012. — 40 с.
14. Сторожук Н. А. Структурно-функціональний аналіз діяльності тьютора в системі організації та супроводу навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі / Н. А. Сторожук, О. Ф. Сальнікова, Л. О. Ряба // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. — 2013. — Вип. 44. — С. 238—245.
15. Тихонович В. М. Основи діяльності тьютора у шкільному навчанні / В. М. Тихонович // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Частина третя. — Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. — С. 158–167.
16. Тьютор в образовательном пространстве: учеб. пособие / под ред. В. П. Сергеевой. — М. : ИНФРА-М, 2016. — 192 с.

***KATERYNA OSADCHA***
Melitopol

## ANALYSIS OF THE MEANING OF THE CONCEPT «TUTOR ACTIVITY» IN THE SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION

*The article analyzes the concepts «tutor», «tutoring» and «tutor support». The special attention is paid to the modern transformations of the teacher role in the education system and society. The analysis of current research to determine the nature of tutor activity is conducted. The author highlighted approaches to understanding the concept of «tutor activity» as a educational, individualized, mediatorial, normalized activity, a cooperative activity with a teacher, and an activity in distance learning. It is concluded that the tutor activity is a clearly organized, instruction- regulated set of actions for the implementation of individual educational trajectories of a person.*

*Key words: tutor activity, tutor, tutoring, tutor support.*

***ЕКАТЕРИНА ОСАДЧАЯ***
г. Мелитополь

## АНАЛИЗ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «ТЬЮТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*В статье проанализированы понятия «тьютор», «тьюторство», «тьюторсткое сопровождение». Акцентировано внимание на современных трансформациях роли педагога в системе образования и обществе. Проведен анализ современных исследований по определению сущности тьюторской деятельности. Автором выделены подходы к пониманию сущности понятия «тьюторская деятельность» как воспитательной, индивидуализированной, посреднической, нормируемой деятельности, кооперативной деятельности с учителем, деятельности в дистанционном обучении. Сделан вывод о том, что тьюторская деятельность четко организованная, регламентированная инструкциями совокупность действий по реализации индивидуальных образовательных траекторий личности.*

*Ключевые слова: тьюторская деятельность, тьютор, тьюторство, тьюторское сопровождение.*

Стаття надійшла до редколегії 28.10.2016

УДК 37.091.3:811

***ОЛЕНА ПАСІЧНИК***
м. Хмельницький
helen_shlapack@ukr.net

# МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФІЛЬНО ОРІЄНТОВАНОГО КУРСУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

*Автор розкриває особливості проектування профільно орієнтованого курсу іноземної мови як засобу підвищення ефективності професійної іншомовної компетентності студентів. Проаналізовано базові характеристики та етапи проектної діяльності, яка повинна здійснюватись на засадах інтегративності, контекстності, проблематичності та діалогічності. Визначено роль та місце викладача в навчальному процесі.*

*Ключові слова: педагогічне проектування, іноземна мова, іншомовна компетентність, інтегративність, контекстність, проблематичність, діалогічність.*

Якість та результат освіти безпосередньо залежать від основних властивостей та характеристик освітнього процесу – від правильно дібраного навчального матеріалу, методів та засобів навчання, до особистісних рис педагога та студентів тощо. Що стосується іншомовної підготовки, то якість та результат тут, у першу чергу, залежать від якості проектування системи навчання, наступності та безперервності. Цілісна система іншомовної підготовки є багаторівневим явищем, кожен етап якого, з одного боку, характеризується певною автономністю, а з іншого – закладає передумови для переходу на наступний рівень. У процесі навчання іноземної мови важливо бачити кінцеву мету але, водночас, навчальний процес повинен відповідати конкретним завданням. Проектування є основою для розробки навчальних програм, добору відповідного дидактичного матеріалу, методів навчання, концепції самого навчального процесу, оцінки його ефективності. Разом з тим уміння не лише застосовувати на практиці відомі педагогічні прийоми та техніки, а здатність до самостійного їх проектування стає визначальною рисою педагога-новатора.

Особливим видом професійної діяльності педагога є проектування профільно орієнтованого курсу іноземної мови. Міждисциплінарні зв'язки, мовна та мовленнєва підготовки, специфіка профілюючих дисциплін накладають свій відбиток на вивчення та викладання іноземної мови в контексті відповідної галузі знань (спеціальності).

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що початок розробці науково-методичних засад педагогічного проектування поклав В. Беспалько. Загальнометодологічні підходи до висвітлення розуміння сутності педагогічного проектування розкривається у працях В. Безрукової, В. Ворошилова, О. Гончарової, В. Загвязинського, Н. Кузьміної, В. Краєвського, І. Підласого, Г. Щедровицького Н. Яковлевої та інших науковців. Зміст та етапи проектної діяльності педагога у процесі навчання іноземних мов описані у роботах Е. Арванітопуло, Ю. Пассова, Н. Коряковцевої, В. Копилової, М. Щукіна тощо. Водночас залишається неохопленою низка питань, пов'язаних із ефективністю впровадження педагогічного проектування в навчально-виховний процес ВНЗ.

Аналіз наукових джерел та практичний досвід викладання англійської мови на немовних спеціальностях ВНЗ зумовлюють необхідність дослідження особливостей процесу проектування курсу занять іноземної мови як засобу підвищення ефективності професійної іншомовної компетентності студентів.

Постановка завдання – визначити методологічні засади, особливості та етапи проектування профільно орієнтованого курсу іноземної мови у ВНЗ.

Педагогічне проектування не має однозначного тлумачення. З одного боку, це мистецтво, яке полягає у створенні інноваційних

проектів та моделей у системі освіти, винайденні різноманітних методів добору та структурування навчального матеріалу. Разом з тим, це науковий прикладний напрям педагогіки та організованої практичної діяльності, який складається з певних етапів, має свої форми, принципи та прийоми, а також характеризується цілеспрямованим застосуванням. До прикладу, у своїй дисертаційній роботі Т. Побєдова виділяє змістову сторону педагогічного проектування**,** де діяльність викладача спрямована на обґрунтування цільової ідеї, розробку, створення моделі та реалізацію педагогічного проекту як інноваційної моделі освітньо-виховної системи, орієнтованої на масове використання; та структурно-функціональну, яка представляє єдність структурних компонентів та відповідних їм функцій, що послідовно і циклічно змінюють одна одну і тим самим створюють певну педагогічну технологію [4, 9]. Також варто зазначити, що, на відміну від технічного проектування, де чітко можна прослідкувати всі етапи, складові, засоби та методи досягнення поставлених цілей, педагогічне проектування вирізняється більшою гнучкістю та варіативністю.

Особливого значення цей процес набуває при вивченні іноземної мови професійного спрямування. На жаль, існує ряд чинників, які негативно впливають на розвиток професійної іншомовної компетентності студентів:

- недостатня кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови у ВНЗ;
- відсутність сучасних навчально-методичних комплектів та матеріально-технічного забезпечення;
- різнорівневість навчальних груп, і, як наслідок, значна кількість комунікативних бар'єрів;
- недосконаліть організації системи навчання;
- статус іноземної мови як непрофільного предмета тощо.

Відтак, зусилля педагога повинні бути, в першу чергу, спрямовані на раціональну та методично виважену організацію роботи студентів із застосуванням інноваційних методів, які забезпечуватимуть індивідуалізацію та диференціацію навчання, стимулюватимуть пізнавальну активність студентів, занурення їх у професійне іншомовне середовище і, таким чином, нівелюватимуть вплив вищезазначених чинників.

Педагогічне проектування профільно-орієнтованого курсу іноземної мови є комплексним видом навчальної діяльності, яка повинна здійснюватись на засадах:

- інтегративності;
- контекстності;
- проблемності;
- діалогічності.

Вивчення іноземної мови не є самоціллю, суспільство та професійна спільнота потребують фахівців нового типу, які здатні поєднувати різні види діяльності, компетенцій, володіти не стільки теоретичними, як практичними уміннями та навичками тощо. Відтак, педагогічне проектування занять іноземної мови повинно носити комплексний інтегративний характер, безпосередньо пов'язуючи процес здобуття знань із можливістю їх реального застосування на практиці, що, в свою чергу, сприятиме активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, підвищуватиме рівень їх мотивації. Інтегрування знань різних предметних галузей дає змогу створити цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність.

Крім того, ще однією характерною ознакою педагогічного проектування, яка детермінує напрям діяльності студентів від навчальної до професійної, та трансформує загальні інтереси, потреби, мотиви у пізнавально-професійні є контекстність. Контекстність дозволяє проектувати не лише прототип майбутньої діяльності студентів, але й допомагає усвідомити роль та місце іноземної мови в системі професійної освіти. Підтвердження цієї думки знаходимо у роботах низки дослідників. До прикладу, К. Вищневська зазначає: «контекстне навчання іноземної мови дозволяє у різних формах навчальної діяльності моделювати предметний і соціальний зміст професійної діяльності, забезпечувати інтеграцію навчальних пізнавальних потреб та мотивів у професійні. Здійснення такого моделювання та інтеграції відбувається через поєднання традиційних академічних занять з активними – такими, як рольові, ділові, організаційно-діяльнісні ігри, ситуативні завдання тощо» [3, 144].

Варто зазначити, що активні методи навчання також орієнтовані на широке використання ефекту групової взаємодії, реалізацію принципу активності студентів за рахунок використання елементів дослідження у навчальному процесі. Групові дискусії або групове обговорення, зазвичай, використовуються під час аналізу конкретних професійних, організаційно-управлінських ситуацій та груповому самоаналізі. Мета цієї форми спілкування полягає в тому, щоб, зіставивши протилежні позиції, на основі власних точок зору кожного із учасників, спонукати їх до пошуку спільно прийнятного рішення. Тобто, спілкування – це не обмін конкретною інформацією, а прагнення змінити думку опонента шляхом участі у дискусії. Перевагою вказаного методу є те, що студенти вчаться аналізувати конкретні ситуації, визначати власну позицію, розвивати спостережливість, що, у свою чергу, актуалізує вияви творчості та ініціативності. Дискусійні методи дають можливість випробувати власні сили у вирішенні тієї чи іншої проблемної ситуації, сприяють особистісному та професійному розвитку. Різноманіття методів, засобів та форм навчання допомагають уникнути монотонності навчального процесу та врахувати індивідуальні особливості студентів.

До прикладу, на занятті англійської мови студентам комп'ютерних спеціальностей запропоновано участь у круглому столі на тему «What future holds for us», де студенти не лише обговорюють питання розвитку комп'ютерних технологій у майбутньому, але й, наприклад, аргументовано доводять перспективи та загрози розвитку штучного інтелекту для людства.

Заняття, у структуру якого викладач іноземної мови вміщує штучно створену педагогічну ситуацію, повинно базуватися на культурі діалогічного мовлення як у формі діалогу між викладачем та студентами, так і між самими студентами. За вимогами діалогічного мовлення співрозмовники розглядаються як рівноправні суб'єкти спільної діяльності. Студенти тренуються оцінювати процес розгортання діалогу зі своїх особистих позицій, змінювати напрям діалогу. Цінність діалогу проявляється ще й у тому, що він передбачає постійну зміну ролей співрозмовників [5, 30-2]. У цьому випадку корисною, вважаємо, попередню роботу над моделлю діалогу, мовними кліше та професійними термінами. Одним із прикладів розвитку культури діалогічного мовлення можна вважати роботу над темою «Computer components» запропонованою авторами посібника для студентів за професійним спрямуванням «Інформаційні технології» [6, 29]. Після опрацювання лексики професійного спрямування та відповідних мовних кліше, студенти опрацьовують модель діалогу в комп'ютерному магазині, яку можуть використовувати за основу під час імітації подібної ситуації.

***Task 10. Read the dialogue and fill the gaps with the missing words:***

***specifications, games, specifications, cause, applications, storage, embedded, vendors, looking, discount, expensive, advice***

***Sales assistant:*** *Hi there. Do you need any help or are you just … … …?*

***Nick:*** *Actually, I need your help and … … … . I'm looking for a new laptop. I need a very reliable one as I have some problems with the one I've got now.*

***S. A.:*** *Well, everything depends on your budget and purpose.*

***N.:*** *Frankly speaking, I have a limited budget. I use laptop for work. I work a lot with text and Internet. Sometimes I may watch a film. But I never play any advanced … … … .*

***S. A.:*** *Great. Then you could have a look at these two models: Dell Inspiron 3531 and HP 2000. Now we offer 10 % … … … for them.*

***N.:*** *It's interesting. What's the difference between these two? Do they have similar … … …?*

***S. A.:*** *Well, first of all Dell and HP are both reliable … … … and their products don't … … … a lot of problems to users.*

***N.:*** *That sounds positive to me.*

***S. A.:*** *If we speak about their … … … Dell has got Intel Celeron processor at 2.16 GHz which is fast enough for most … … … . The HP's processor runs at 2.4 GHz, which is even faster. Both have 4 GB RAM. …*

Формування професійної іншомовної комунікативної компетентності визначає засоби та методи діяльності, а також залежить від скоординованої роботи всіх учасників навчального процесу. Відтак, викладач іноземної мови повинен мати комплексні знання та вміння, бути здатним поєднати педагогічну майстерність з майбутньою професійною діяльністю студентів. Наприклад, робота зі студентами комп'ютерних спеціальностей вимагає не лише високого рівня комп'ютерної грамотності, але й володіння фаховою термінологією, вміння спонукати студентів до професійно орієнтованих дискусій, застосування отриманих знань у подальшій практиці. Все це потребує високого рівня педагогічної, професійної та науково-дослідницької компетентності педагога. Крім того, в компетенції викладача підбір видів діяльності на основі особистісно орієнтованого підходу, що в подальшому забезпечує ефективну взаємодію та співпрацю студентів. Управлінська діяльність викладача забезпечує не лише взаємозв'язок навчальних ситуацій з подальшим їх практичним застосуванням, надає йому роль координатора навчального процесу, але й відіграє роль потужного мотиваційного чинника.

При проектуванні заняття зусилля викладача повинні бути спрямовані на дотримання технології проектування, як такої, що інтенсифікує процес навчання та сприяє посиленню пошуку оптимального поєднання теорії та практики на засадах логічності та послідовності її елементів. Застосування технології проектування у навчально-виховному процесі – це науковий підхід до організації діяльності викладача, педагогічного колективу; перехід від інтуїтивного вирішення педагогічних завдань до логічно виваженого; переведення уваги викладача із зовнішнього фактору «що робити», на внутрішній – «як це робити» [2, 7].

Логіка будь-якої проектної діяльності базується на певному задумі, процесі реалізації та результативності, хоча поділ на етапи може варіюватися в залежності від об'єкта проектування, його характерних ознак, рівня складності та ступеню конкретизації навчальних дій студентів. Цим можна пояснити розбіжність у поглядах науковців стосовно виокремлення їх кількості та назв [1]. На нашу думку, системоутворюючим елементом цього процесу є мета, яка і детермінує зміст діяльності учасників проектування на кожному етапі. Відтак, за доречне, вважаємо наступний узагальнений порядок роботи:

I. Цілевизначальний етап – формулювання мети та завдань. Від того, наскільки конкретними вони будуть, залежить подальше планування та інтенсивність навчальної діяльності як викладача, так і студентів. Крім того, вони є визначальними у доборі методів та пошуків оптимальних шляхів їх досягнення;

II. Процесуальний етап – конкретизація методів та форм діяльності, підготовка дидактичних матеріалів та їх подальша імплементація відповідно до поставлених завдань та індивідуальних особливостей студентів. Викладачеві важливо пам'ятати про неприпустимість універсалізації одного з методів навчання та забезпечення гнучкості діяльності.

III. Оцінювальний етап – підведення підсумків, аналіз та обговорення результатів проектування. Форми поточного та підсумкового контролю визначаються за критеріями конкретних показників відповідно до поставленої мети та завдань, та можуть включати тестовий контроль, захист проектів, проведення міні-конференцій, круглих столів тощо. Це забезпечує необхідний зворотній зв'язок, дає можливість визначити слабкі та сильні сторони діяльності, здійснити саморефлексію, покращити ефективність праці в подальшому.

Разом з тим необхідно пам'ятати, що педагогічне проектування є творчою діяльністю, яка одночасно спрямована як на розробку проектної ідеї, так і на її практичне втілення, а отже не передбачає сталої послідовності дій на кожному з етапів. Особливістю проектування профільно орієнтованого курсу іноземної мови є те, що досягнення основної мети – формування іншомовної професійної компетентності носить інтегративний характер та відбувається шляхом розвитку і співвідношення його складових елементів: мовних та мовленнєвих знань та навичок, комунікативних умінь, соціокультурних знань тощо.

Отже, можна зробити висновок, що педагогічне проектування занять іноземної мови

у ВНЗ є своєрідною формою створення інноваційних продуктів на основі активних змін у системі педагогічної освіти, яка безпосередньо визначає розвиток професійної іншомовної компетентності студентів та відзначається контекстністю, інтегративністю, діалогічністю і проблематичністю. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці цілісної моделі організації освітнього процесу з іноземної мови на основі проектної технології та її практичній реалізації.

### Список використаних джерел

1. Арванітопуло Е. Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Арванітопуло Елла Георгіївна. — К., 2006. — 289 с.
2. Богославець Л. П. Педагогічне проектування навчально-виховного процесу в системі доуніверситетської підготовки слухачів: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Богославець. — Київ, 2009. — 20 с.
3. Вишневська К. Контексне навчання іноземної мови як чинник успішності формування професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю. Проблеми підготовки сучасного вчителя № 8 (Ч. 2), 2013 — С. 143—151.
4. Подобєдова Т.Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Ю. Подобєдова. — Луганськ, 2005. — 20 с.
5. Теличко Н. Діалогічне мовлення на занятті іноземної мови як один із шляхів реалізації особистісно орієнтованого навчання // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні Науки. — № 1 (48), лютий 2015. — С. 300—303.
6. English (for Specific Purpose «Information Te chnology»). Англійська мова (за професійним спрямуванням «Інформаційні технології») : навч. посібник для студ. ВНЗ / О.О. Пасічник, О. С. Пасічник. — Хмельницький : ХНУ, 2015. — 153 с.

***OLENA PASICHNYK***
Khmelnytsky

## METHODOLOGICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL PLANNING OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COURSE IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

*The article deals with pedagogical planning of professionally oriented English language course which is considered as the main means of improving professional foreign language competency. Key elements and stages of pedagogical planning process are outlined in the article. According to the author, it should be based on the concepts of integration, contextual support, dialog and problem-solving activities. Roles and functions of a tutor are defined in the article.*

*Key words: pedagogical planning, foreign language, foreign language competence, integration, context, dialog and problem-solving activities.*

***ЕЛЕНА ПАСЕЧНИК***
г. Хмельницкий

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО КУРСА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

*Автор раскрывает особенности проектирования профильно-ориентированного курса иностранного языка как средства повышения эффективности профессиональной иноязычной компетентности студентов. Проанализированы базовые характеристики и этапы проектной деятельности, которая должна осуществляться на основе интегративности, контекстности, проблематичности, диалогичности. Определено место и функции преподавателя в учебном процессе.*

*Ключевые слова: педагогическое проектирование, иностранный язык, иноязычная компетентность, интегративность, контекстность, проблематичность, диалогичность.*

Стаття надійшла до редколегії 03.12.2016

УДК 378.147.111:51

***НАТАЛІЯ РОМАНЧУК***
м. Миколаїв
romanchuk@trion.mk.ua

# УРАХУВАННЯ СУБ'ЄКТНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

*У статті досліджуються теоретичні засади та практичні шляхи врахування суб'єктного досвіду студента в процесі викладання математичних дисциплін. Проаналізовано сучасний стан та актуальні проблеми викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти. На основі проведеного аналізу здійснюється пошук шляхів удосконалення математичної підготовки студентів. Доводиться доцільність упровадження гуманістичних ідей, принципів, цінностей у процесі викладання математичних дисциплін. Необхідною умовою гуманізації математичної підготовки у вищих технічних закладах освіти визначається урахування суб'єктного досвіду студента в процесі викладання математичних дисциплін.*

*Ключові слова: суб'єктний досвід, математична підготовка, математичні дисципліни, вищі технічні заклади освіти, гуманізація освітнього процесу, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.*

Сучасний розвиток вищої освіти України визначається в загальному контексті світових цивілізаційних процесів відповідно до умов європейської інтеграції. Орієнтирами реформування державної системи освіти визначено входження в науковий простір Європи, здійснення модернізації освітньої діяльності в контексті європейських вимог. Основними цілями інтеграційних процесів є створення умов для всебічного розвитку високоосвіченої, творчої особистості, здатної до професійного саморозвитку, самовдосконалення протягом життя.

Сьогодні суспільство потребує фахівців з чітким логічним мисленням, ґрунтовними математичними знаннями, уміннями бачити і реалізовувати можливості застосування математичних знань у різних сферах професійної діяльності. Останнім часом математична наука стала необхідним інструментарієм для дослідження у всіх галузях науки і техніки. Математична освіта є базовою для професійної підготовки спеціалістів у вищих технічних закладах освіти, оскільки крім фактичних знань з предмету забезпечує формування наукового світогляду, розвиток логічного і абстрактного мислення, вміння створювати математичні моделі у майбутній професійній діяльності.

Сучасні зміни в економіці, політиці, розвиток новітніх технологій вимагають зміни погляду на роль, сутність, зміст математичної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти. Вітчизняні вчені проводять активне дослідження проблеми викладання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах та займаються пошуком шляхів її розв'язання.

Проблеми вдосконалення математичної підготовки студентів вищих навчальних закладів досліджуються в працях З. В. Бондаренко, О. Г. Євсеєвої, М. Ю. Кадемії, С. А. Крилащук, В. І. Клочко, Т. В. Крилової, Л. Д. Кудрявцевої, Т. С. Максимової, Г. О. Михаліна, В. А. Петрука, М. В. Працьовитого, О. І. Скафи, В. А. Треногіної та ін. Викладання математичних дисциплін, на думку сучасних дослідників, має забезпечувати створення умов для особистісної та професійної самореалізації студентів.

Ефективна математична підготовка кваліфікованих фахівців, здатних до компетентної та ефективної діяльності у технічній сфері на рівні європейських і світових стандартів, має здійснюватися на гуманістичних принципах та засадах. Реалізація такої підготовки передбачає врахування суб'єктного досвіду студента у процесі викладання математичних дисциплін.

Метою статті є дослідження умов гуманізації математичної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти, зокрема врахування суб'єктного досвіду студентів у процесі викладання математичних дисциплін.

Математична освіта, як зазначають сучасні дослідники, займає особливе місце у національній моделі освіти, оскільки розвиває інтелектуальні здібності студента, формує вміння проводити аналогії, логічно обґрунтовувати власну точку зору, творчо застосовувати набуті знання. Тому процес викладання математичних дисциплін, на думку сучасних науковців Ю. А. Галайко, І. М. Залепугіної, Л. С. Попової, Н. Т. Сеннікової, З. І. Слєпкань та ін., має бути організований таким чином, щоб забезпечуючи формування навичок логічного та алгоритмічного мислення, сприяти водночас всебічному та гармонійному розвитку й саморозвитку особистості кожного студента.

Сучасні вчені приділяють значну увагу пошукам шляхів удосконалення математичної підготовки студентів вищих навчальних закладів. Так, О. І. Скафа в своїх дослідженнях поряд з традиційними методами навчання математики акцентує увагу також і на таких, які є характерними для евристичного навчання, основою яких є метод технічного конструювання [8, 109]. На її думку, широке впровадження нових інтенсивних педагогічних технологій дозволить змінити парадигму освіти; інформаційні технології дозволять найбільш ефективно реалізувати можливості, закладені в нових технологіях навчання.

Актуальними в світлі нашого дослідження є напрацювання О. Г. Ровенської, яка наголошує на ефективності проблемного підходу в процесі викладання вищої математики для студентів інженерних спеціальностей та стверджує, що пізнавальний інтерес до вивчення математики розвивається за допомогою розв'язання проблемних ситуацій, що сприяють формуванню зацікавленості в оволодінні майбутньою професією у студентів інженерних спеціальностей [6].

Використання в процесі викладання математичних дисциплін інформаційних технологій досліджує М. Ю. Кадемія. Один із шляхів розв'язання проблеми зниження зацікавленості студентів до вивчення природничо-математичних дисциплін, особливо математики і фізики, дослідниця вбачає в активізації пізнавального інтересу студентів, засобом якої є впровадження інформаційних технологій [2]. Ми поділяємо думку автора щодо необхідності реалізації в процесі вивчення математики суб'єкт-суб'єктних відносин викладача та студента, за яких викладач стає консультантом, порадником, який стимулює активність, ініціативу, самостійність студента.

Використання у процесі математичної підготовки педагогіки співпраці, в ході якої реалізуються принципи зацікавленості у навчанні та ідеї великих блоків пропонує Т. В. Крилова [3]. Навчання у співробітництві, метод проектів, ситуаційне навчання, з точки зору Ю. В. Триуса, спроможні забезпечити підвищення якості математичної освіти у вищих технічних закладах освіти [9].

Аналіз проблеми викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти засвідчив наявні можливості для впровадження інноваційних педагогічних технологій, системна і послідовна реалізація яких сприяє поглибленню позитивних змін у сучасній математичній освіті. Разом з цим, процес модернізації має передбачати підготовчий етап, а саме: моделювання, експертні оцінки, експериментальну перевірку, з метою забезпечення ефективної математичної підготовки студентів у вищих технічних закладах освіти.

Сучасними вченими активно досліджується проблема організації роботи студентів на практичних заняттях з вищої математики. Зокрема О. Г. Фомкіна у процесі проведення практичних занять з вищої математики пропонує надавати перевагу таким інноваційним формам та методам організації навчальної діяльності: модульно-рейтингова система навчання та контролю знань, ділові ігри, навчальні та контролюючі тести, опорні конспекти та ін. [10]. Досліджуючи роботу студентів вищих технічних навчальних закладів Т. М. Максимова наголошує на застосуванні в ході практичних занять з вищої математики евристичних форм, методів, засобів навчання [4].

Важливою умовою ефективної математичної підготовки визначаємо її реалізацію на засадах гуманістичних ідей, принципів, цінностей. Гуманізація викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладів освіти, за нашими висновками, характеризується: повагою до особистості студента; довірою;

прийняттям його особистісних цілей, запитів, інтересів; створенням сприятливих умов для особистісного та професійного саморозвитку студентів.

Відтак, урахування суб'єктного досвіду студента забезпечує гуманізацію викладання математичних дисциплін. Ми поділяємо думку сучасних вчених І. С. Якиманської, Є. В. Бондаревської, А. А. Плігіна, С. О. Сисоєвої, які під суб'єктним досвідом студента розуміють ту частину особистісного досвіду студента, яка відноситься до його власних новоутворень, індивідуальних смислів та індивідуальних освітніх стратегій [1, 11]. Суб'єктний досвід розглядається як досвід життєдіяльності та самореалізації, набутий студентом у процесі спілкування, діяльності, пізнання, спостереження, прийняття рішень, переживання власних успіхів та невдач, саморефлексії [5, 7]. У процесі навчання відбувається зустріч суспільного досвіду, відображеного в поняттях, правилах, образах, з індивідуальним досвідом життєдіяльності кожного студента. Для того, щоб ця зустріч сприяла розвитку особистості, викладач має враховувати зміст суб'єктного досвіду студента, включати його в зміст навчання та допомагати його осмислити.

Разом з цим, акцентуємо увагу на тому, що суб'єктний досвід студента створює умови для врахування індивідуального темпу засвоєння навчального матеріалу з вищої математики. Визначальної ролі в ході викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти надаємо взаємодії учасників навчального процесу, яка має реалізовуватись на гуманістичних принципах та засадах.

За таких умов необхідним є впровадження суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів у процесі викладання математичних дисциплін. Як суб'єкт-суб'єктну ми розуміємо таку взаємодію, яка ґрунтується на взаємній повазі, врахуванні рівності позицій, за якої відбувається співробітництво, співпраця студента і викладача вищого технічного закладу освіти з метою самовираження, самоствердження особистості студента, його особистісного та професійного саморозвитку.

Сутнісними характеристиками принципів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі викладання математичних дисциплін визначаємо: спрямованість на всебічний розвиток і саморозвиток особистості студента в процесі навчальної діяльності; врахування суб'єктного досвіду студента в процесі навчання; переважання діалогічних форм і методів навчання; забезпечення активності особистості в процесі навчання; забезпечення толерантності, емпатійності, підтримки, довіри в процесі навчальної діяльності.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів та викладачів в процесі реалізації математичної підготовки характеризується нами через ставлення до майбутнього фахівця технічної сфери як до суб'єкта власного розвитку, орієнтацію на розвиток та саморозвиток його особистості, створення умов для самовизначення й самореалізації особистості кожного студента. За такого підходу пріоритетом діяльності викладача в процесі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії є створення умов для забезпечення активності студентів, їхнього самовизначення та максимальної самореалізації в процесі навчання.

Організація викладачами суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі викладання математичних дисциплін забезпечується: спільною, узгодженою діяльністю у постановці цілей, виборі форм, методів навчання; використанням викладачами діалогічних форм навчання; опорою в навчанні на позитивний суб'єктний досвід студентів; контролем викладачами навчальної діяльності майбутніх фахівців технічної сфери на основі об'єктивної неупередженої оцінки, своєчасним підтвердженням успіхів; рефлексією навчальних досягнень.

Отже, необхідність реформування системи освіти України, її вдосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у світі. Тому реалізація ідей та принципів державної політики в галузі освіти обумовила необхідність дослідження проблеми врахування суб'єктного досвіду студента в процесі викладання математичних дисциплін у вищих технічних закладах освіти. Дотримання викладачами основних гуманістичних принципів, зокрема врахування

суб'єктного досвіду студентів в ході викладання математичних дисциплін, за нашими висновками, дає змогу реалізовувати особистісні потреби, запити студентів, що позитивно впливає на результати навчання, сприяє налагодженню відносин, створенню доброзичливого емоційного клімату в колективі, забезпечує умови для особистісного та професійного саморозвитку студентів.

### Список використаних джерел

1. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика : научно-теоретический журнал. — 2007. — № 8. — С. 44—53.
2. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології у викладанні фізико-математичних дисциплін / М. Ю. Кадемія // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. — Випуск 36. — Київ—Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. — С. 25—28.
3. Крилова Т. В. Професійно орієнтоване навчання математики у технічному вузі – першочергова задача сьогодення / Т. В. Крилова, П. О. Стеблянко // Вісник Черкаського університету. Науковий журнал. Педагогічні науки. — 2008. — № 127. — С. 98—101.
4. Максимова Т. С. Практичні заняття з вищої математики: сучасні технології навчання / Т. С. Максимова, О. І. Скафа. — Донецьк : Вид-во НОРД-ПРЕС, 2005. — 116 с.
5. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика : монография / А. А. Плигин. — М. : КСП+, 2003. — 432 с.
6. Ровенська О. Г. Проблемний підхід у викладанні вищої математики для інженерних спеціальностей / О. Г. Ровенська // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжн. збірник наукових робіт. — Донецьк : Вид-во ДонТУ, 2011. — Вип. 35. — С. 49—52.
7. Сисоєва С. О. Особистісно орієнтовані технології: сутність, специфіка, вимоги до проектування / С. О. Сисоєва // Професійна освіта: педагогіка і психологія. — 2003. — Ч. IV. — 567 с.
8. Скафа Е. И. Теоретико-методические основы формирования эвристической деятельности при изучении математики в условиях внедрения современных технологий обучения : дисс. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 Теория и методика обучения / Елена Ивановна Скафа. — Донецк, 2004. — 479 с.
9. Триус Ю. В. Методика використання пакету Maple 7 для розв'язання екстремальних задач / Ю. В. Триус // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : Зб. наук. пр. — Кривий Ріг : НМетАУ, 2005. — Вип. 5. — Том 1. — С. 282—296.
10. Фомкіна О. Г. Методична система проведення практичних занять з математики зі студентами економічних спеціальностей : автореф. дис.. канд. пед. наук : 13.00.023 / О. Г. Фомкіна. — К., 2000. — 20 с.
11. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 176 с.

***NATALIA ROMANCHUK***
Mykolaiv

## CONSIDERING STUDENT'S SUBJECTIVE EXPERIENCE IN TEACHING MATHEMATICAL DISCIPLINES

*The article deals with the theoretical background and practical ways of considering subjective experience in teaching students mathematical disciplines. The current state and actual problems of teaching mathematics in higher technical educational establishments are analyzed. Based on this analysis, searching ways of improving mathematical training of students is conducted. The expediency of implementing humanistic ideas, principles and values in teaching mathematical disciplines is proved. Considering student's subjective experience in teaching mathematical disciplines is defined as a necessary condition for the humanization of mathematical training of students in higher technical educational establishments.*

*Key words: subjective experience, mathematical training, mathematical disciplines, higher technical educational establishments, humanization of the educational process, subject-subject interaction.*

***НАТАЛИЯ РОМАНЧУК***
г. Николаев

## УЧИТЫВАНИЕ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

*В статье исследуются теоретические основы и практические пути учета субъектного опыта студента в процессе преподавания математических дисциплин. Проанализированы современное состояние и актуальные проблемы преподавания математических дисциплин в высших технических учебных заведениях. Основываясь на проведенном анализе осуществляется поиск путей усовершенствования математической подготовки студентов. Доказывается целесообразность внедрения гуманистических идей, принципов, ценностей в процессе преподавания математических дисциплин. Необходимым условием гуманизации математической подготовки определен учет субъектного опыта студента в процессе преподавания математических дисциплин.*

*Ключевые слова: субъектный опыт, математическая подготовка, математические дисциплины, высшие технические учебные заведения, гуманизация образовательного процесса, субъект-субъектное взаимодействие.*

Стаття надійшла до редколегії 01.12.2016

УДК 373.5:821

***ЯНА РУЖЕВИЧ***
м. Миколаїв
rutschkaand@mail.ru

# ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ

*У статті подано характеристику понять цінності та ціннісні орієнтації, що створює теоретичне підґрунтя для проектування ефективної моделі формування в старшокласників ціннісних орієнтацій засобами творів зарубіжної літератури. Визначено сутність цього формування, що полягає в осмисленні морально-естетичних позицій літературних героїв, усвідомленні авторської позиції, засвоєнні учнями ціннісного потенціалу твору.*

*Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, експериментальне навчання, виховання, зарубіжна література.*

У соціокультурній життєдіяльності є область, де відбувається становлення духовної, моральної особистості, яка здатна захищати і відстояти загальнолюдські цінності, – це освіта. Тому зростає роль шкільної гуманітарної освіти, зокрема, вивчення літератури.

Виконання ключових завдань літературної освіти передбачає виховання у молоді соціально значущих ціннісних орієнтацій. Важливішим показником якості освіти є духовний світ розвинутої особистості, який значною мірою формується у шкільному курсі зарубіжної літератури. Вона дає можливість пізнати культурні цінності різних народів, забезпечує розвиток естетичних смаків і вподобань читачів, сприяє вихованню милосердя, шляхетності, людяності, толерантності, що складають основні неперехідні цінності як для окремої людини, так і всіх народів.

Терміни *цінності* та *ціннісні орієнтації* введено до філософського обігу німецькими вченими В. Віндельбандом та Г. Ріккертом ще у XIX ст. Так, ціннісні орієнтації (фр. orientation – установка) пояснюються як відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості на певну ієрархію життєвих цінностей, схильність у наданні переваги певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, спосіб розрізнення особистісних явищ за рівнем їхньої значущості для людини [1, 991].

Ціннісні орієнтації як форма відображення особистісних цінностей є найважливішими елементами внутрішньої структури особистості, її духовного світу. Значних результатів у дослідженні цієї проблеми досягли філософи (М. Акопова, Н. Андрюшина, С. Бабосова, Ю. Осичнюк, Т. Старченко), які займалися вивченням законів функціонування духовного світу; соціологи (Л. Дорогова, В. Немировський, Г. Райляну, В. Рябов, Б. Сафронов, Л. Смирнов, Л. Шкляр), предметом уваги яких стали проблеми будови духовного світу та особливості його формування в процесі соціалізації особистості.

Проблема формування ціннісних орієнтацій постійно перебуває в полі фахових інтересів науковців і досліджується ними з різних позицій. Зокрема в ході вивчення цього питання обґрунтовано поняття цінностей (Л. Божович, О. Леонтьєв, В. Мясищев); визначено соціально-психологічні умови їхнього формування (А. Здравомислов, В. Ядов); пояснюється значущість емоцій для визначення ціннісних орієнтацій (Н. Асташова, М. Казакіна); обґрунтовано системний підхід до вивчення ціннісних позицій (В. Алексеева, Б. Додонов, О. Дробницький), які розглядаються у зв'язку із суспільною значущістю освіти, дослідженнями проблематики духовної культури, особистісних потреб, інтересів, оцінок учнів та педагогів (В. Бутенко, Л. Коваль, В. Огнев'юк, О. Рудницька).

Висвітлено теоретичне підґрунтя формування моральних цінностей та орієнтацій засобами творів світової культури та літератури, у сучасній науковій парадигмі обґрунтовано концепції активного існування людини в культурному просторі (М. Бахтін, В. Біблер,

Л. Виготський); акцентовано на сутності художньої культури та літератури як специфічної форми репрезентації морально-ціннісного досвіду людства в його суспільній свідомості (Д. Лихачов, Л. Столович, В. Сухомлинський).

У сучасному розумінні цінності – це ідеї, норми, процеси, відносини матеріального та духовного порядку, які мають об'єктивну позитивну значущість і здатні задовольняти певні потреби людей. Кожній особі притаманна своя специфічна ієрархія цих цінностей, які виступають зв'язною ланкою індивідуального та суспільного життя. Особистісні цінності відображаються у свідомості у формі ціннісних орієнтацій – найважливіших елементів внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань і відмежовують вагомі, істотні для конкретної людини від неістотних, не вагомих [6, 23].

Ціннісні орієнтації, як і цінності, відіграють вагому роль у мотивації моральної діяльності особистості. Основними детермінантами ціннісних орієнтацій виступають «матеріальні умови життєдіяльності, рівень загальної культури, переконання, нахили, здатності, здібності людини, особистісні смисли, моральні принципи, система цінностей особистості, суспільства» [1, 991].

Специфіку феноменальної генези ціннісної орієнтації визначено А. Здравомисловим і В. Ядовим [3], які вказують на спрямованість особистості на ті чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства. Вивчаючи значення ціннісних орієнтацій, учені встановили роль соціальної настанови, тобто мету та засоби діяльності в соціальній системі. На цій підставі вони визначили ціннісні орієнтації як спосіб регулювання поведінки за певних соціальних умов. Розглядаючи сутність категорії «ціннісні орієнтації» через призму ролі цінностей у соціальній сфері, А. Здравомислов [2; 3] і В. Ядов [5; 7] наголошують на ролі цінностей як визначника цілей і норм поведінки людей. На думку соціологів, ціннісні орієнтації формуються у певних соціально-психологічних умовах, конкретних ситуаціях, що детермінують поведінку людини.

В. Ядов визначив два рівні ціннісних орієнтацій: цінність-мета та цінність-засіб. На думку вченого, кожна людина обирає для себе те головне, до чого хотіла би прагнути. Це і визначення завдань, яких необхідно домогтися (цінність-мета), і цілком конкретні якості особистості, які треба мобілізувати для їхнього досягнення (цінності-засоби). Саме неповторні й унікальні, але властиві кожній людині системи термінальних (цінність-мета) та інструментальних (цінності-засоби) цінностей формують ціннісні орієнтації особистості [7, 416–433]. У цьому контексті важливими виявляються термінальні цінності, які відбивають життєву перспективу, тобто те, що людина цінує зараз і до чого прагне в майбутньому. Термінальні цінності ніби визначають сенс життя людини, вказують, що для неї особливо важливе, цінне. Вміння визначити свою мету, знайти своє місце у житті – важливий показник зрілості в юнацькому віці, коли людину треба оточити світом духовних цінностей, переживання і розуміння яких сприятиме її культурному становленню, формуватиме власний погляд на зміст і якість культури. Саме таку ситуацію і створює мистецтво слова.

Зарубіжна література як навчальний предмет має в цьому сенсі важливу перевагу, оскільки пов'язана з різноманітними текстами, які належать до різних типів культури. На думку Ж. Клименко, «Сприймаючи інокультурний текст, реципієнт інтерпретує його через призму своєї культури…» [4, 74], але перекладний твір мистецтва не втрачає своїх естетичних якостей і виконує специфічну пізнавальну функцію, пов'язану з інокультурною природою тексту. Спілкування з шедеврами світової літератури сприяє розвитку в учнів нових естетичних переживань, спонукає до осмислення унікальності іншої культури, привчає помічати в ній риси, властиві й українській ментальності, переконує у високій собівартості культурних надбань.

Метою статті є висвітлення особливостей формування ціннісних орієнтацій старшокласників засобами літератури.

Становлення ціннісних орієнтацій особистості є невід'ємним елементом її культурного розвитку та природно поєднується з розвивальним навчанням, передусім зі

здобуттям знань і виробленням умінь їх застосувати, реалізуючи власні прагнення на засадах соціальної відповідальності. Художня література як унікальна форма збереження духовного досвіду людства займає особливе місце в культурній картині світу. Літературний твір одним лише фактом свого існування є помітним історико-культурним явищем, що розглядається як структурна одиниця духовної та художньої культури – специфічної людської діяльності з відтворення дійсності, унаслідок чого відбувається збереження й передача морально-естетичного досвіду людства.

Рівень сприймання літературного твору значною мірою зумовлений загальною культурою читача, його знаннями в галузі культури й літератури, рівнем розвитку почуттів, культурою естетичних переживань. Зіставляючи твори різних авторів і епох, учні мають можливість розмірковувати над тим, як вирішувалися героями творів проблеми філософські, моральні та соціальні – про обов'язок і щастя, про особисте та громадське, про сенс і мету життя, тобто, здобувати моральні знання у процесі аналізу художніх творів, що є основою формування ціннісних орієнтацій в учнів старшої школи.

З метою з'ясування досліджуваної проблеми проведено анкетування учнів старших класів, яке мало виявити мету читання, рівень сформованості читацьких інтересів учнів розуміння старшокласниками авторського задуму художнього твору, рівень сформованості ціннісних орієнтацій учнів.

Аналіз відповідей свідчить, що учням (18%) цікаво читати художню літературу. Більша частина з них (45%) намагається читати, щоб стати розвиненою, досвідченою особистістю. Не люблять читати и навіть не читають програмові твори 12% учнів. Заради оцінок і під натиском батьків читають приблизно 15% старшокласників. І лише 6% школярів визнали, що отримують задоволення від читання художньої літератури.

Загальнолюдські цінності, мета й сенс життя, на думку респондентів, найбільше хвилюють героїв В. Шекспіра, Ф. Достоєвського, Л. Толстого, М. Булгакова.

Встановлено, що сутність духовних пошуків людини юнаки й дівчата вбачають у тому, щоб «знайти себе» (24%), а також у вдосконаленні самого себе (6%); виборі свого шляху, призначення, місця в житті (14%).

У людських стосунках старшокласникам близькі довіра, повага, взаєморозуміння.

32% інформантів визнають, що їм ближче довіра, 9% – вказують на довіру й повагу. Чесність називають 15% респондентів, щирість і доброту – 13%, лише доброту виокремлюють 9%, а дружбу та любов – усього 5%. В анкетах практично не названо допомогу, взаємоповагу. Обробка результатів анкет переконує, що в учнів не виникає бажання допомагати одне одному, дружити. Це спрямовує вчителя на вибір таких форм (рольові ігри, робота в малих групах) і методів навчання (бесіда, мозковий штурм), які б сприяли створенню на уроках виховних ситуацій – заохочення учнів до спільного вирішення проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації.

Відповідаючи на запитання «Чому люди, проповідуючи добро та гуманізм, здатні на погані вчинки?», учні пояснюють це кількома причинами.

По-перше, ними помічено, що висловлювання людей ще не є показником їхніх переконань: «Мабуть, те, що люди говорять про добро й гуманізм, для них – порожні слова, це тільки можливість привернути до себе увагу»; «Тому що насправді вони ховаються під маскою лицемірства»; «А, може, це просто маска, яка закриває підлу душу»; «Люди не розуміють душею, що таке добро й гуманізм… ідуть до щастя, влади лише для себе». Відповіді свідчать про низький рівень усвідомлення учнями загальнолюдських цінностей.

По-друге, поведінку людей учні пояснюють і їхніми особистими негативними якостями: «Це відбувається з тієї причини, що люди нещирі у своїх думках і почуттях»; «Існує багато спокус вчинити щось погане»; «Люди безсердечні, лицеміри»; «Люди проповідують добро й гуманізм, а самі забувають, що ці моральні цінності повинні бути й у них»; «Навіть, коли людина робить добро іншому, то робить це так, щоб їй була якась користь із того»; «У наш час зло значно переважає (агресія, злочинність), і слабкі люди не можуть протистояти такій силі, як зло»; «Через

заздрість люди нездатні відчувати повагу до інших, хоча й проповідують добро»; «В людині закладені добро та зло, і залежно від оточуючого середовища, вона може творити добро чи зло»; «У кожної людини є дві сторони особистості: добро і зло. Саме тому в різні часи, у різних випадках людина показує свою білу та чорну сторони». На уроці посилюємо орієнтацію на добро як прекрасне, на внутрішню красу людини, що є синонімом доброти й виявляється, як правило, в учинках.

Отже, анкетування старшокласників показало, що вони мають розрізнені уявлення про морально-естетичні цінності, які ще недостатньою мірою сформувалися в їхній свідомості як цілісна система людських вартостей. Тільки незначна частина учнів старшої школи доволі глибоко осмислює зв'язок літератури із суспільним життям, пояснює його вплив на розвиток особистості.

Художній твір розглядаємо на уроці як явище культури певного народу конкретної історичної доби. Художній текст сприймаємо в аспекті знайомства з особистістю (автора, героїв його твору, іншою точкою зору, властивою читачеві), історією доби, особливостями етнокультури, традиціями.

Спираючись на довід вітчизняних і зарубіжних учених, на нові підходи до рішення проблем літературної освіти, досліджуючи художній твір, йдемо від аналізу тексту до інтерпретації його змісту, далі – до осягнення та засвоєння духовно-образного світу автора. Інтерпретація твору будується на основі розуміння культурно-історичної зумовленості авторського задуму й закономірності неоднакового сприйняття його читачами різних епох з іншою системою цінностей і менталітетом.

Шляхи реалізації цього процесу вбачаємо у цілеспрямованому відборі навчального матеріалу, зміст якого стверджує духовні й моральні цінності, пробуджує інтерес до морально-етичних проблем. Насамперед це такі твори, як «Гобсек» О. де Бальзака, «Анна Кареніна» Л. Толстого, «Портрет Доріана Грея» О. Уайльда, «Перевтілення» Ф. Кафки, «Чума» А. Камю, «Запахи» П. Зюскінда.

При вивченні повісті О. де Бальзака «Гобсек» (10 клас) акцентуємо увагу учнів на: образі Гобсека; лихварстві, в якому персонаж бачить реалізацію своєї особистості, дотримуючись відповідної системи цінностей; уявних цінностях. Орієнтація спрямована на морально-етичні цінності (стосунки на основі довіри, чесності, взаємодопомоги), а також працелюбність, людську гідність (образи Дервіля, Фанні).

У процесі вивчення роману А. Камю «Чума» (11 клас) увагу учнів акцентуємо на: екстремальних обставинах, під впливом яких люди почали об'єднуватися; на змісті людського життя, що полягає в спілкуванні, єднанні людей; проблемі морального вибору героїв. Орієнтація спрямовується на відповідальність людини за власну долю та долю людства, за свої вчинки, розуміння іншої людини, толерантне ставлення до неї, на віру в можливість єднання людей у боротьбі проти зла.

Однією з найголовніших передумов формування ціннісних орієнтацій учнів є процес оволодіння текстом. Тому дуже важливо зацікавити ним старшокласників. Наприклад, під час експериментального навчання на першому уроці в 10 класі пропонувалася презентація творів, що будуть вивчатися, їхніми героями: Гобсеком з однойменної повісті О. де Бальзака, для якого головне в житті – золото; Анною Кареніною з однойменного роману Л. Толстого, для якої на найвищому щаблі цінностей виявилося кохання; Доріаном Греєм із роману О. Уайльда «Портрет Доріана Грея», який використовує красу для отримання життєвих задоволень. Вони представляються, обмінюються своїми думками, ідеями, сперечаються.

Після ознайомлення з героями відбулася бесіда, яка спонукала учнів замислитися над справжніми вартостями людського буття, шукати гідний орієнтир. У ході цієї роботи старшокласникам пропонувалося дати відповідь на такі запитання:

– Визначте, що головне в житті людини: гроші, кохання, краса?

– Порадьте, де шукати красу: в насолоді, мистецтві, почуттях?

– Поясніть, яка роль сім'ї у житті людини?

– Скажіть, чи мають дружина або чоловік право на життя за покликом власної душі?

Обробка відповідей учнів на вищесказані питання уможливила зробити такі висновки.

Погляди учнів на головну цінність життя виявилися не одностайними. Деякі учні вважають, що виокремити щось одне, що буде домінантою в ціннісному просторі, виявляється неможливим, бо красу знаходимо у мистецтві, природі та людині. Кохання робить життя кращим, а щастя в сучасному світі значною мірою залежить від грошей. Більшість старшокласників усе ж таки головним у житті вважає кохання та гроші. Це вони пояснюють тим, що людина, яка кохає, – щаслива. Однак, маючи стабільний достаток, людина може дозволити собі всі матеріальні блага. Вміння заробляти гроші стає сходинкою до успіху в усіх сферах людського життя. Тому і кохання, і краса відходять на другий план.

Відповіді на друге питання характеризуються доволі однотипними життєвими орієнтирами. Зрозуміло, що краса також має неоднозначну природу, тому, на думку учнів старшої школи ,її можна шукати й у насолоді, і в мистецтві, а найбільше – у почуттях, які підіймають настрій, дають стимул, бажання дарувати щастя іншим.

Третє питання, що мало на меті визначити роль родини в соціумі, дозволило стверджувати, що з погляду юнаків і дівчат, сім'я – це опора, надійний тил, гавань, фортеця. Вона дає головне у житті – підтримку, піклування, допомогу, розуміння. Саме тут повинен формуватися характер особистості.

Цікавими виявилися думки й роздуми учнів щодо права обох статей на життя за покликом душі та серця. Більшість учнів вважає, що кожна людина має право на життя за покликом власної душі, але дружина та чоловік не завжди можуть собі це дозволити, тому що шлюб як соціальний інститут базується ще й на виконанні певних обов'язків.

Під час ознайомлення з текстом у кожного учня виникають свої запитання до нього. Цей факт появи запитань до прочитаного тексту є важливим мотиваційним чинником, оскільки означає початок діалогу, у процесі якого реалізується ціннісна орієнтація. Тому перед читанням тексту пропонуємо старшокласникам випереджальні завдання: сформулювати свої запитання до тексту, на які б хотілося отримати відповіді на уроці. Наприклад, з-поміж запитань, що виникли в учнів до роману Л. Толстого «Анна Кареніна», найбільшу увагу привертають такі:

– Чи мають право засуджувати Анну люди, які зраджують своїх чоловіків, жінок? Чому Анна їх так дратує?

– Як сьогодні люди сприймають такі явища, як адюльтер, розлучення?

– Якщо Вронський кохає Анну, навіщо тоді завдає їй болю?

З цих питань і розпочинаємо роботу над романом, зокрема, з обговорення морально-етичних норм світського життя, головних причин засудження Анни цим світом, нехтуванні Анною законів вищого світу.

Серед найбільш ефективних методів формування високого рівня сформованості ціннісних орієнтацій виявився дослідницький. Теоретичні й практичні дослідницько-пошукові завдання, що ставилися перед учнями, мали високий рівень проблемності й передбачали такі самостійні дії учнів, як відбір художньої інформації, її аналіз, постановку проблеми, формування свого варіанту. Наприклад:

– Обґрунтуйте авторську позицію та способи її вираження у творі «Перевтілення» Ф. Кафки.

– Прослідіть, як постає проблема вибору в романі «Чума» А. Камю.

– Виявіть спорідненість теми людського буття в романі «Чума» А. Камю та картині «Герніка» П. Пікассо.

Отже, основними детермінантами ціннісних орієнтацій виступають моральні умови життєдіяльності, рівень загальної культури, здібності людини, переконання, моральні принципи, система цінностей особистості. Зміст ціннісної орієнтації особистості визначається направленістю особистості на ті чи інші цінності матеріальної та духовної культури суспільства.

Сутність формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі вивчення художніх творів зарубіжної літератури полягає в осмисленні морально-естетичних позицій літературних героїв, усвідомленні авторської позиції, засвоєнні учнями ціннісного потенціалу твору у зв'язку з авторським естетичним ідеалом та власною системою цінностей.

Художній текст трактується як культурний універсум, що є цілим комплексом світо-

сприйняття письменника, його філософських, естетичних, релігійних і моральних поглядів та їхнього вираження за допомогою системи символів, кодів. Літературні твори як культурно-історичні моделі різних епох зберігають свою цілісність і водночас – унікальність та неповторність. Тому читання творів зарубіжної літератури й спонукає до осмислення унікальності іншої культури, сприяє розвитку в старшокласників нових естетичних переживань.

**Список використаних джерел**

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний редактор В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
2. Здравомыслов А. Г. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А. Г. Здравомыслов // Социология в СССР. — Т. 2. — М. : Политиздат, 1966. — 300 с.
3. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. — М. : Политиздат, 1986. — 223 с.
4. Клименко Ж. В. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи : монографія / Ж. В. Клименко. — К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2006. — 340 с.
5. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. — Л. : Наука, 1979. — 264 с.
6. Чупрій Л. Моральні цінності як основа відродження української нації / Л. Чупрій // Рідна школа. — 2003. — № 10. — С. 23—26.
7. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Социальная психология: Хрестоматия : учебное пособие для студентов вузов / Сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. — М. : Аспект Пресс, 2003. — С. 416—433.

***YANA RUZHEVYCH***
Mykolaiv

## VALUE OTIENTATIONS AS ANIMPORTANT ELEMENT OF PERSONALITY'S STRUCTURE

*The article describes the concept of values and value orientations which creates a theoretical basis for the design of an effective model of valuable orientations of senior pupils by means of works of foreign literature. The article reveals the essence of this formation, which is the understanding of moral and aesthetic positions of literary heroes awareness the author's position the assimilation of the students the value potential of the product.*

*Key words: values, value, orientations, experimental teaching, upbringing, foreign literature.*

***ЯНА РУЖЕВИЧ***
г. Николаев

## ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ

*В статье дается характеристика понятий ценностей и ценностных ориентаций, что создает теоретическое основание для проектирования эффективной модели формирования у старшеклассников ценностных ориентаций средствами произведений зарубежной литературы. Выявлена сущность этого формирования, которая состоит в осмыслении морально-эстетических позиций литературных героев, осознании авторской позиции, усвоении учащимися ценностного потенциала произведения.*

*Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, экспериментальное обучение, воспитание, зарубежная литература.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 378.14

***ОЛЕКСАНДР САМОЙЛЕНКО, НАТАЛІЯ РУЧИНСЬКА***
м. Миколаїв
samoylenkoan@outlook.com, ruchinska@outlook.com

# НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ В УМОВАХ ПОЄДНАННЯ ОЧНОЇ І ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМ НАВЧАННЯ

*У статті наведено орієнтовний зміст нормативного забезпечення, яким можна регулювати освітній процес підготовки бакалаврів в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання в межах Закону України «Про вищу освіту». Обґрунтовано перелік відповідних положень та розглянуто суть кожного з них. Проаналізовані посадові обов'язки науково-педагогічних працівників – власників персональних веб-ресурсів, організаційне забезпечення дистанційної форми навчання.*

*Ключові слова: нормативне забезпечення поєднання очної і дистанційної форм навчання, положення про організацію освітнього процесу, Положення про електронне (дистанційне) навчання, Положення про навчально-методичне та інформаційне забезпечення освітнього процесу, Положення про освітній простір, Положення про експертну комісію.*

Необхідність забезпечення конкурентоспроможності української освіти в інформаційному суспільстві спричинила реформування освітньої системи України. Освітні реформи спрямовані на інтеграцію в європейський освітній простір, адаптацію до нових соціально-економічних відносин і полягають у переорієнтації освітнього процесу на розвиток особистості. З цією метою прийнято Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, у якому враховано вимоги, критерії та стандарти європейського освітнього простору. Також розроблено Законопроект № 4302 щодо обробки інформації в системах хмарних обчислень, який сприятиме зміцненню співробітництва з Європейським союзом щодо розвитку інформаційного суспільства. Він закладає засади для подальшого розвитку платформ інформаційно-комунікаційних технологій у сфері державного управління, освіти, науки та інших сферах суспільного життя [2; 7].

Розвиток інформаційних технологій спонукає до використання їх в освітньому процесі, до переважного використання методів активного пізнання і може сприяти підвищенню ефективності освітнього процесу згідно нового Закону «Про вищу освіту». Актуальним стає використання технологій дистанційного навчання для здійснення традиційного освітнього процесу, що є правомірним згідно Положення про дистанційне навчання (наказ МОН 25.04.2013 № 466) [4].

Питанням впровадження дистанційного навчання на різних рівнях освіти займались як зарубіжні, так і вітчизняні вчені, зокрема: J. E. Adams, F. Bodendorf, H. Dichanz, B. Eckert, G. Norpe, В. Ю. Биков, В. Ю. Ващенко, В. О. Куклєв, В. М. Кухаренко, О. В. Співаковський, П. В. Стефаненко, Б. І. Шуневич та ін. Однак, більшість наукових праць присвячена дистанційному навчанню як самостійній формі здобуття освіти, методикам і технологіям дистанційного навчання тощо. Питання поєднання очної і дистанційної форм навчання, зокрема його нормативного забезпечення, у науковій літературі висвітлені недостатньо.

За рекомендаціями Міністерства освіти і науки України вищі навчальні заклади зменшують кількість годин аудиторного навантаження на студента у навчальних та робочих навчальних планах підготовки, що спричиняє необхідність посилення уваги до самостійної роботи студентів в позааудиторний час. Виникає необхідність задіяти елементи дистанційної форми навчання, що передбачено Законом «Про вищу освіту» як поєднання форм навчання. Для впровадження дистанційної форми навчання необхідно забезпечити дотримання вимог до організаційного, кадрового, науково-методичного, матеріально-технічного, програмного та інформаційного

забезпечення. Для успішного рішення цього питання необхідно підготувати відповідну нормативно-правову базу [1].

Метою даної роботи є охарактеризувати ключові положення університету, якими можливо регулювати підготовку фахівців в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання.

У Положенні про організацію освітнього процесу у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського вказано можливість поєднання очної і дистанційної форм навчання. При цьому в університеті діє Положення про електронне (дистанційне) навчання, в якому виписано організаційне забезпечення дистанційної форми навчання. Освітній процес в університеті здійснюється за такими формами занять: навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, практична підготовка, контрольні заходи, самостійна робота з використанням електронних і телекомунікаційних технологій. За рекомендаціями Міністерства освіти і науки України у навчальних та робочих навчальних планах підготовки бакалаврів аудиторне навантаження на студента в межах кредиту встановлено у розмірі 30% від обсягу кредиту. Відповідно самостійна робота становить 70% [5].

Навчально-методичне та інформаційне забезпечення підготовки бакалаврів в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання виписано у Положенні про навчально-методичне та інформаційне забезпечення освітнього процесу. У цьому документі враховано основні положення Вимог до вищих навчальних закладів, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання та ліцензійних вимог провадження освітньої діяльності. Так, навчально-методичне забезпечення випускової кафедри включає: стандарти вищої освіти (тимчасові стандарти вищої освіти університету), освітні (освітньо-професійні, освітньо-наукові) програми, навчальні та робочі навчальні плани за спеціальностями та рівнями вищої освіти, за якими проводиться освітня діяльність; електронні версії навчально-методичних комплексів усіх дисциплін навчальних планів; програми випускних екзаменів та критерії оцінювання за 100-бальною шкалою; методичні рекомендації (вказівки) для студентів до виконання атестаційних робіт за спеціальностями і відповідними рівнями вищої освіти та критерії оцінювання за 100-бальною шкалою. Навчально-методичне забезпечення міжгалузевої кафедри включає електронні версії навчально-методичних комплексів усіх дисциплін (далі – НМКД), закріплених за кафедрою [6].

Основними складовими НМКД визначено: програму навчальної дисципліни; робочу програму навчальної дисципліни, навчальний контент (розширений план, конспект лекцій з мультимедійними презентаціями), глосарій, методичні вказівки для проведення практичних (лабораторних, семінарських) занять, засоби діагностики з навчальної дисципліни (тести до практичних, семінарських або лабораторних робіт, тести до проведення підсумкового модульного контролю (ПМК), екзаменаційні питання – пакети тестових завдань у кількості 150 питань (обов'язкові для тих дисциплін, де формою семестрового контролю є іспит), комплексні контрольні роботи (ККР)), методичні розробки з організації самостійної роботи студентів з дисципліни, методичні вказівки для виконання курсових, дипломних (магістерських) робіт, якщо передбачено навчальним планом, підручник і/або навчальний посібник, відомості щодо забезпечення студентів навчально-методичною літературою та електронними ресурсами [6].

При цьому НМКД розміщено на освітньому просторі університету як електронний інтерактивний веб-ресурс з можливістю зворотного зв'язку від студента та моніторингом його освітньої діяльності. Такий електронний інтерактивний веб-ресурс надає доступ до освітнього процесу через мережу Internet, створення інтерактивних лекцій з рефлексією, можливість інтегрування у веб-ресурс навчальних матеріалів різного виду – текстових, графічних, аудіо- та відеоматеріалів, можливість здійснення моніторингу освітньої діяльності студентів та оцінювання. Таким чином забезпечується дотримання технологічних вимог щодо інформаційного забезпечення, а саме, наявність електронного ресурсу закладу освіти, який містить навчально-методичні матеріали з навчальних дисциплін навчального

плану, в тому числі в системі дистанційного навчання [3].

Після розробки електронного інтерактивного веб-ресурсу навчальної дисципліни відбувається його апробація. Основне завдання апробації – діагностика засвоєння навчального матеріалу студентами, відповідності плану проведення всіх навчальних занять затвердженому розкладу, якості підготовки й логічної послідовності викладу навчального матеріалу. Потім електронний інтерактивний веб-ресурс навчальної дисципліни має пройти експертизу і отримати експертну оцінку для затвердження спочатку кафедрою і навчально-методичною комісією університету. Процедура розгляду та затвердження електронного інтерактивного веб-ресурсу навчальної дисципліни описана у Положенні про експертну комісію.

Згаданий освітній простір функціонує на підставі Положення про освітній простір, у якому виписані основні терміни, організаційне, матеріально-технічне та програмне забезпечення. Також освітній простір виконує функцію оприлюднення інформації про освітню діяльність (URL: https://mnu.mk.ua/). Для ефективного функціонування освітнього простору внесено доповнення у посадові обов’язки деканів, завідувачів кафедр та науково-педагогічних працівників. Декан факультету зобов’язується підтримувати контент веб-сторінки інституту, факультету в актуальному стані; оприлюднювати інформацію про планування та проведення засідань Вченої ради та навчально-методичної ради інституту, факультету з урахуванням їх тематики, змісту та порядку денного; здійснювати управління структурою інституту, факультету на освітньому просторі; несе відповідальність за зміст електронного контенту, розміщеного на веб-сторінці інституту, факультету.

Посадові обов'язки завідувача кафедри щодо роботи в освітньому просторі: підтримує контент веб-сторінки кафедри в актуальному стані; надає інформацію про планування та проведення засідань кафедри з урахуванням їх тематики, змісту та порядку денного; здійснює моніторинг наповненості та функціонування персональних веб-ресурсів науково-педагогічних працівників кафедри та веб-ресурсів навчальних дисциплін; відповідає за зміст електронного контенту, розміщеного на веб-сторінці кафедри.

Посадові обов'язки науково-педагогічного працівника – власника персонального веб-ресурсу: підтримує контент головної сторінки персонального веб-ресурсу в актуальному стані; розробляє електронний навчально-методичний кейс для наповнення веб-ресурсу навчальної дисципліни; розміщує теоретичні матеріали дисципліни у скороченому текстову вигляді з мультимедійними презентаціями та/або відеофрагментами і з гіперпосиланнями на розширені навчальні матеріали дисципліни; розміщує завдання та методичні вказівки до виконання (підготовки) практичних, лабораторних, семінарських занять; наповнює електронну базу глосарію; наповнює банк тестових питань; забезпечує цілісне функціонування персонального веб-ресурсу та веб-ресурсів навчальних дисциплін (забезпечує доступ студентам до веб-ресурсів навчальних дисциплін, здійснює моніторинг освітньої діяльності студентів у веб -ресурсах навчальних дисциплін (вивчення навчальних матеріалів дисципліни, виконання лабораторних робіт, практичних завдань, участь у семінарських заняттях, тестування, роботи у форумі та чаті, роботи з бібліотекою тощо)); відповідає за зміст електронного контенту, розміщеного на персональному веб-ресурсі; зберігає резервні копії веб-ресурсів навчальних дисциплін на власному жорсткому диску.

Для врегулювання навантаження науково-педагогічних працівників з урахуванням доповнених посадових обов’язків пропонується проект норм часу, у якому враховані види робіт навчального, методичного та організаційного характеру для забезпечення підготовки бакалаврів в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання.

Таким чином, запровадження поєднання форм навчання необхідно розпочинати з розробки відповідного нормативно-правового забезпечення. У цьому напряму видано ряд нормативним документів державного рівня. Враховуючи надану автономію, вищі навчальні заклади розробляють внутрішні нормативні документи на основі державних для забезпечення освітнього процесу в умовах поєднання очної і дистанційної форм навчання.

Так, для початку виділено Положення про організацію освітнього процесу, Положення про електронне (дистанційне) навчання, Положення про навчально-методичне та інформаційне забезпечення освітнього процесу, Положення про освітній простір, Положення про експертну комісію, а також внесено доповнення у посадові обов'язки деканів, завідувачів кафедр та науково-педагогічних працівників і запропоновано проект норм часу, у якому враховані види робіт навчального, методичного та організаційного характеру.

Подальшої розробки та наукового обґрунтування потребує питання щодо узаконення переходу технології освітнього простору у вимір хмарних технологій згідно законопроекту № 4302 щодо обробки інформації в системах хмарних обчислень.

**Список використаних джерел**

1. Вимоги до вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти, наукових, освітньо-наукових установ, що надають освітні послуги за дистанційною формою навчання з підготовки та підвищення кваліфікації фахівців за акредитованими напрямами і спеціальностями [Електронний ресурс] // Наказ Міністерства освіти і науки України 30.10.2013 № 1518 — Режим доступу до ресурсу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1857-13.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556 [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004 — Режим доступу до ресурсу: http://zakon4.rada. gov.ua/laws/show/1556-18.
3. Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності закладів освіти [Електронний ресурс] // Постанова Кабінету міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 — Режим доступу до ресурсу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF.
4. Положення про дистанційне навчання [Електронний ресурс] // Наказ МОН 25.04.2013 № 466. — 2013. — Режим доступу до ресурсу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13.
5. Положення про організацію освітнього процесу у Миколаївському національному університеті ім. В. О. Сухомлинського [Електронний ресурс] // МНУ ім. В. О. Сухомлинського. — 2016. — Режим доступу до ресурсу: http://mdu.edu.ua/?page_id=7488.
6. Положення про навчально-методичне та інформаційне забезпечення освітнього процесу у Миколаївському національному університеті ім. В. О. Сухомлинського [Електронний ресурс] // МНУ ім. В. О. Сухомлинського. — 2016. — Режим доступу до ресурсу: https://mnu.mk.ua/course/index.php?categoryid=342.
7. Проект № 4302 Закону України Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо обробки інформації в системах хмарних обчислень [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH3BI00A.html.

***OLEKSANDR SAMOYLENKO, NATALIA RUCHYNSKA***
Mykolaiv

## NORMATIVE REGULATIONS OF BACHELORS' TRAINING IN TERMS OF A COMBINATION OF FULL-TIME AND DISTANCE FORMS OF EDUCATION

*The article presents the approximate content of regulations to ensure that one can regulate the educational process of bachelors' training in terms of a combination of full-time and distance forms of education within the Law of Ukraine «On Higher Education». The list of relevant regulations are substantiated and the essence of each is considered. The duties of teaching staff - owners of personal web resources and organizational support for distance learning are under analysis.*

*Key words: normative maintenance of a combination of full-time and distance forms of education, the regulation on organization of the educational process, the regulation on electronic (remote) training, the regulations on teaching and information support of the educational process, the regulation on the educational environment, the regulation on the expert committee.*

***АЛЕКСАНДР САМОЙЛЕНКО, НАТАЛЬЯ РУЧИНСКАЯ***
г. Николаев

## НОРМАТИВНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В УСЛОВИЯХ СОЧЕТАНИЯ ОЧНОЙ И ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

*В статье приведено ориентировочное содержание нормативного обеспечения, которым можно регулировать образовательный процесс подготовки бакалавров в условиях сочетания очной и дистанционной форм обучения в рамках Закона Украины «О высшем образовании». Обоснованно перечень соответствующих положений и рассмотрены суть каждого из них. Проанализированы должностные обязанности научно-педагогических работников – владельцев персональных веб-ресурсов, организационное обеспечение дистанционной формы обучения.*

*Ключевые слова: нормативное обеспечение сочетания очной и дистанционной форм обучения, положение об организации образовательного процесса, положение об электронном (дистанционном) обучении, положение об учебно-методическом и информационном обеспечении образовательного процесса, положение об образовательном пространстве, положение об экспертной комиссии.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 37.033 +378.14

***ІРИНА СІЧКО***
м. Миколаїв
ant_v_s@mail.ru

# ЕКОЛОГІЧНА ОСВІТА Й ВИХОВАННЯ ЯК ЕЛЕМЕНТИ СТРАТЕГІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

*У статті наведено аналіз тенденцій екологічної освіти і виховання як елементів стратегії сталого розвитку; систематизовано та наведено завдання, індикатори та стан досягнень сталого розвитку в екологічній освіті. Також обґрунтовано шляхи впровадження завдань сталого розвитку в сучасний освітній простір України.*

*Ключові слова: екологічна освіта, сталий розвиток, екокультура, екологічне виховання.*

Освіта для сталого розвитку – це сучасний підхід до організації навчального процесу, який включає інформування членів суспільства про основні проблеми сталого розвитку, формування світогляду, що базується на засадах сталості, переорієнтацію навчання з передачі знань на налагодження діалогу, орієнтацію на порушення та практичне розв'язання локальних проблем сучасного суспільства.

Історично склалося, що в Україні освіта для сталого розвитку почала та продовжує розвиватися на базі екологічної освіти, у якій суттєву роль відіграють такі сектори: загальна середня та позашкільна освіта, вища освіта та просвіта населення через засоби масової інформації. Тому в Україні багато уваги приділяється саме екологічній освіті, яка є одним з базових, найважливішим елементів ОСР, її предметною та концептуальною основою.

Нині освіта для сталого розвитку проникає в усі сфери діяльності людини й охоплює значно ширше поняття, ніж екологічна освіта.

Дослідження даної проблеми здебільшого ґрунтуються на документах конференцій ООН з дослідження сутності екологічної освіти й виховання як елементів стратегії сталого розвитку і дають підстави стверджувати про недостатню кількість праць та послідовного вивчення даного питання.

Теоретичні основи сталого розвитку суспільства досліджували зарубіжні та вітчизняні науковці: Б. М. Данилишин, С. І. Дорогунцов, В. С. Міщенко, Л. Б. Шостак, Н. В. Гребенюк, В. М. Трегобчук та ін.

Питання екологічної освіти і стратегії сталого розвитку досліджували Н. Л. Авраменко, І. К. Бистряков, В. О. Грачов, Л. В. Єгорова, Є. П. Желібо, О. І. Пометун та інші.

Стратегія сталого розвитку у вищих навчальних закладах України реалізується шляхом екологізації освітнього процесу. Для цього в усіх навчальних програмах різних освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр, спеціаліст, магістр), напрямків і спеціальностей включено питання охорони навколишнього середовища.

Освіта для сталого розвитку ґрунтується на понятті сталого розвитку як такого, що задовольняє потреби сьогодення та не ставить під загрозу можливість майбутніх поколінь задовольняти власні потреби. Це розвиток, який необхідний для задоволення потреб людей і поліпшення якісного рівня їхнього життя [7, 40].

У сучасному світі значення вищої освіти як найважливішого фактора формування нової якості не тільки в сфері економіки, а й суспільства в цілому постійно зростає. Тому проблема підтримки розвитку освіти і науки є глибоко соціальною і належить до пріоритетних завдань суспільного розвитку, що безпосередньо пов'язане з системою національних інтересів, підвищенням якості життя та національної безпеки. При цьому вища освіта не повинна бути дзеркалом суспільних та економічних негараздів, а швидше інструментом їх усунення, вікном у майбутнє. Освіта повинна бути початковим елементом трансформації суспільства до сталого розвитку, який буде забезпечувати потреби людства у втіленні своїх уявлень про сталий розвиток у реальність.

Ключовим завданням освіти у XXI сторіччі є розвиток мислення, орієнтованого на стале майбутнє.

Організація системи екологізації освіти в цілому в Україні потребує корінних змін. Проблеми екології поки ще не стали важливим елементом державної стратегії і політики. Екоосвіта не стала невід'ємною частиною загальної системи освіти і виховання. Не виділяються певні кошти для її розвитку, не має достатньої кількості кваліфікованих кадрів по багатьох напрямках екології. Екокультура населення знаходиться на низькому рівні.

Суть екологічної освіти полягає в тому, щоб кожна людина могла усвідомити пріоритетні загальнолюдські цінності, щоб кожна людина знала про основні джерела порушення природної рівноваги, щоб кожна людина віддавала собі звіт за скоєне як перед самим собою, так і перед сім'єю, суспільством, державою в цілому. Все це виходить з того рівня загальнодержавної культури, яку закладено було освітою і вихованням, а саме від рівня екологічної культури [2, 197].

Екокультура, в свою чергу, залежить від освіти, виховання і просвітництва. Величезна роль при цьому надається саме екологічній освіті, що є основою національної безпеки країни, тому що вона направлена на забезпечення довгострокових інтересів суспільства. Необхідність екологічної освіти повинна сприйматися суспільством як фактор колективної безпеки. Основним завданням екоосвіти є формування екологічної свідомості особистості і суспільства в цілому, почуття відповідальності у людини для вирішення екологічних проблем.

Екологічне виховання, освіта – один з основних важелів впливу на свідомість людей, і він повинен здійснюватися в комплексі, з врахуванням науково обґрунтованих методичних вимог. Він включає такі принципи:

– Принцип загальності означає, що екологічна освіта та виховання повинні охоплювати все суспільство з урахуванням індивідуальних особливостей – вік, стан психіки, зокрема темпераменту, освітній ценз, інтереси та стимули різних груп соціально-професійних категорій населення.

– Принцип комплексності екологічної освіти та виховання, як і принцип загальності, має правові (юридичні) і методичні аспекти.

– Принцип безперервності зобов'язує всіх суб'єктів діяльності в сфері екологічної освіти та виховання забезпечити узгоджений процес на всіх ступенях освіти та виховання – дошкільного, шкільного, вузівського і післядипломного, чого вимагають Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища» і «Концепція екологічної освіти та виховання в Україні».

На базі матеріалів 1991–2001 рр. щодо реформування освітнього процесу в Україні, а також тих матеріалів,що наведені в урядових документах та на основі державного законодавства була створена Концепція екологічної освіти в Україні. Вона була прийнята на основі рішення Колегії Міністерства освіти і науки України у 2001 році.

Згідно «Концепції екологічної освіти в Україні» складовими компонентами екологічної освіти є екологічні знання, екологічне мислення, екологічний світогляд, екологічна етика.

Кожній складовій відповідає певний рівень екологічної зрілості: від елементарних екологічних знань, уявлень дошкільного рівня до їх глибокого усвідомлення і практичної реалізації на всіх рівнях, особливо вищих. Умовно поділяють наступні узагальнені рівні екологічної зрілості – початковий (інформативно-підготовчий), основний (базово-світоглядний), вищий, профільно-фаховий (світоглядно-зрілий) [8, 5].

Забезпечення високої якості життя населення України ґрунтується на притаманних державі геополітичних, географічних, демографічних, соціально-економічних та екологічних особливостях, з урахуванням яких основними цілями сталого розвитку є:

– економічний розвиток формування соціально та екологічно орієнтованої інвестиційно-інноваційної ринкової економіки, забезпечення можливостей, мотивів і гарантій праці громадян, якості життя, раціонального споживання матеріальних ресурсів;

– охорона довкілля, створення громадянам умов для життя в якісному навколишньому природному середовищі з чистим повітрям, землею, водою, захист і відновлення

біорізноманіття, реалізація екологічного імперативу розвитку виробництва;

– добробут запровадження єдиних соціальних стандартів на основі науково обґрунтованих нормативів бюджетної забезпеченості одного жителя з урахуванням регіональних особливостей;

– справедливість встановлення гарантій рівності громадян перед законом, забезпечення рівних можливостей для досягнення матеріального, екологічного і соціального благополуччя;

– ефективне (стале) використання природних ресурсів, створення системи гарантій раціонального використання природних ресурсів на основі дотримання національних інтересів країни та їх збереження для майбутніх поколінь;

– стабілізація чисельності населення, припинення процесів депопуляції, формування державної політики з метою збільшення тривалості життя і стабілізації чисельності населення, надання всебічної підтримки молодим сім'ям, охорона материнства і дитинства;

– освіта, забезпечення гарантій доступності освіти для громадян, збереження інтелектуального потенціалу країни;

– міжнародне співробітництво, активна співпраця з усіма країнами і міжнародними організаціями з метою збереження природних екосистем, раціонального використання ресурсів, гарантування безпечного і сприятливого майбутнього.

Для управління процесом переходу до сталого розвитку доцільно встановити цільові орієнтири. Таким цільовим орієнтиром має стати і такий інтегральний показник як якість життя населення [5, 8].

Перехід України до сталого розвитку потребує зміни політики в соціальній сфері, основними напрямами якої мають бути: збереження здоров'я людини; сприяння поліпшенню демографічної ситуації; забезпечення соціальних гарантій людям, які потребують захищеності; досягнення нормативів якості життя, прийнятих у розвинених країнах; гуманізація суспільних відносин за рахунок реформування систем управління, освіти, науки, культури та охорони здоров'я. Це можна зробити, запровадивши нову соціогуманістичну політику у сфері міжнародних відносин, морально-ідеологічні засади якої ґрунтувалися б на врахуванні всього комплексу чинників, який мала б увібрати теорія «сталого розвитку для всіх» за умов, що такий розвиток формується у соціально-економічному, інформаційно-мовному, духовно-інтелектуальному, національно-інноваційному, демографічному та інших важливих вимірах. При цьому домінантним повинен бути не лише критерій прибутку для багатих, адаптація їхньої правової, фінансово-кредитної чи статистичної систем, а й досягнення загальних суспільних благ та однакових можливостей для всіх народів, що розвиваються, зокрема щодо побудови нової постіндустріальної інформаційної економіки, розвитку власної науки, випуску вітчизняної наукомісткої продукції, повноформатного функціонування реабілітованих мов, культур, повернення національної пам'яті гнобленим народам, їхньої людської гідності [8, 215].

Поняття сталого розвитку в його сучасному значенні було сформульовано в доповіді Міжнародної комісії з навколишнього середовища та розвитку (Комісія Г. Х. Брундланд) у 1987 році: це розвиток, який забезпечує збалансоване вирішення соціально-економічних завдань, а також проблем сприятливого навколишнього середовища та природно-ресурсного потенціалу з метою задоволення потреб сучасного та наступних поколінь людства. Тобто сутність концепції сталого розвитку полягає в необхідності збереження потенціалу (біологічного, ресурсного, екологічного тощо) планети Земля для наступних поколінь за рахунок значного зменшення антропогенного тиску на природне середовище.

У Декларації, яка була прийнята на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку в Йоганнесбурзі у 2002 році, відображено єдиний підхід лідерів світових держав до освіти як головного інструменту для створення гуманного, рівноправного та уважного до проблем людини суспільства, в якому кожен індивід повинен мати свою людську гідність. Так, освіта вважається інструментом, який спрямований на вирішення таких важливих питань сталого розвитку, як боротьба з бідністю, розвитком сільських регіонів, охорона здоров'я, запобігання розповсюдженню

СНІДу, вирішення екологічних проблем, проблем збалансованого використання відновлюваних та не відновлюваних природних ресурсів, створення гендерно чутливої системи освіти на всіх рівнях, а також широкого кола питань етичного та правового характеру.

Універсальний характер ідей сталого розвитку, який був закладений у численних міжнародних угодах за останні 20 років, стимулював появу в освітній теорії та практиці нового типу освіти, яка отримала назву «освіта для сталого розвитку» (Education for Sustainable Development) або «освіта в інтересах сталого розвитку» (далі – ОСР). Очевидно, що головна причина появи ОСР – це усвідомлення людством необхідності змін в освітній парадигмі з метою переходу до сталого розвитку суспільства, економіки та навколишнього середовища [2, 37].

Європейська спільнота на рішення Всесвітнього форуму в Йоганнесбурзі та Генеральної Асамблеї ООН на V Конференції «Довкілля для Європи» (Київ, травень 2003 р.) ухвалили «Заяву про освіту для сталого розвитку». На виконання цієї заяви у березні 2005 року у Вільнюсі на нараді високого рівня представниками міністерств охорони довкілля та освіти була прийнята Стратегія освіти для сталого розвитку ЄЕК ООН та Вільнюські рамки її виконання.

Освіта є базовим елементом трансформації суспільства до сталого розвитку за рахунок забезпечення особистості можливістю втілити свої уявлення про суспільство у життя. Саме така ключова роль освіти зафіксована у головних документах Всесвітніх форумів зі сталого розвитку у 1992 та 2002 роках. Так, у розділі 36 «Порядку денного на XXI століття» було проголошено, що «освіта є фундаментом сталого розвитку».

В Україні, як і в інших країнах, ОСР знаходиться на етапі становлення, розуміння її цілей та завдань, важливості для сталого розвитку суспільства й окремої людини. Значним поштовхом у цьому процесі стало згадане вище ухвалення Стратегії освіти для сталого розвитку Європейської економічної комісії ООН (далі – Стратегія), яка визначає конкретні завдання для урядів держав, принципи, організаційні основи реалізації, запропоновані механізми.

У Стратегії, яка втілила європейський та світовий досвід, зазначено, що «освіта для сталого розвитку розвиває та укріплює потенціал окремих осіб, груп, співтовариств, організацій та країн, який дозволяє мати власні думки і робити вибір для сталого розвитку. Вона може сприяти зміні поглядів людей, даючи їм можливість робити наш світ безпечнішим, здоровішим і процвітаючим, тим самим підвищуючи якість життя...». Основною метою цієї Стратегії, яка мала бути реалізована протягом Десятиріччя ООН з ОСР (2005–2014 рр.), є заохочення держав-членів ЄЕК ООН до розвитку і включення ОСР до системи формальної та неформальної освіти як першого кроку у становленні нової парадигми освіти, яка має бути націлена на становлення нового складу мислення, за якого всі соціально-економічні та соціально-екологічні процеси та явища повинні розглядатися з урахуванням принципів сталості людської цивілізації та науково обґрунтованої обережності [6, 330].

У силу історичних обставин (згадаємо хоч би аварію на Чорнобильській АЕС) Україна протягом останніх років приділяє значну увагу розвитку екологічної освіти і має певні напрацювання та досягнення. Так, у межах становлення екологічної освіти була сформульована мета розбудови освіти (в т.ч. ОСР) як виховання незалежно та критично мислячих, духовно розвинутих, соціально активних громадян, соціальні, політичні та економічні дії яких ґрунтуються на принципах екологічної етики і культури, які прагнуть до оволодіння знаннями про довкілля та проявляють турботу про його стан, особисто та у співпраці сприяють вирішенню існуючих та попередженню нових економічних, екологічних та соціальних проблем.

До принципів ОСР, яка розбудовується в Україні, можна віднести:

- пріоритетність ОСР як системоутворюючого фактору системи освіти в цілому (тобто принцип «пронизування» всіх ланок та форм освіти);
- міждисциплінарний та комплексний підхід;
- безперервність ОСР;
- загальність та доступність ОСР.

Впровадження принципів ОСР у всіх країнах тісно пов’язане з процесами, які

відбуваються у системі освіти в цілому. Україна не стоїть осторонь цих процесів [4].

Основними пріоритетами на сучасному етапі є:

- європейський рівень якості й доступності освіти;
- духовні орієнтири освіти;
- демократизація в освіті;
- підвищення соціального статусу педагогів;
- розвиток суспільства на основі нових знань.

Нині існує два підходи до врахування екологічної освіти в процесі впровадження освіти для сталого розвитку:

– трансформування екологічної освіти в освіту для сталого розвитку, її поширення на досі не властиві галузі. Головними впроваджувальними інституціями є спільні установи екологічного та освітнього спрямування;

– створення нової структури на державному рівні, яка б безпосередньо виконувала функції з освіти для сталого розвитку. У цьому випадку паралельне функціонування екологічної освіти й освіти для сталого розвитку має передбачати обов'язкову координацію їх дій [8, 16].

Освіта для сталого розвитку висуває на перший план нові підходи до використання природних ресурсів та проблеми їх відновлення (сталості). Негативний екологічний вплив розглядається як результат нераціонального використання природних ресурсів. Екологічна ситуація може змінитися на краще лише за сприяння населення, яке має докладати зусиль для забезпечення стабільного соціально-економічного становища. Саме тому в освіті для сталого розвитку переплітаються економічні, соціальні й екологічні аспекти [9].

Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства. За допомогою освіти можна виховувати ставлення, поведінку та стиль життя, необхідні для забезпечення сталого майбутнього. Неперервна екологічна освіта забезпечує творче ставлення людини до своєї роботи та впевненість у майбутньому.

### Список використаних джерел

1. Авраменко Н. Л. Екологія в системі освіти // Збірник наукових праць науково-методичної конференції «Людина та навколишнє середовище — проблеми безперервної екологічної освіти в вузах» / Н. Л. Авраменко. — Одеса : Вид-во ОДАХ, 2000. — С. 113.
2. Быстряков И. К. Эколого-экономические проблемы развития производственных сил: (теоретические и методические аспекты) / под ред. С. И. Дорогунцова. — К. : ООО «Международное финансовое агенство», 1997. — 255 с.
3. Грачев В. А., Егорова Л. В. Экологическая культура как важнейший элемент духовного возрождения // Материалы Международного экологического конгресса «Новое в экологии и безопасности жизнедеятельности» / под ред. Н. И. Иванова. — СПб. : Балт.гос.тех.ун-т, 2000. — Т. 1. — С. 431.
4. Желібо Є. П., Авраменко Н. Л. Підвищення екологічної культури населення як складової стійкого розвитку держави // Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Наука і освіта – 2002». — Том 2. — Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2002. — С. 19—20.
5. Концепція сталого розвитку України. — К., 1997. — 17 с.
6. Наше общее будущее: Доклад Международной комиссии по окружающей среде и развитию. Перевод с англ. — М. : Прогресс, 1989. — 376 с.
7. Підліснюк В., Рудик І., Кириленко В., Вишенська L, Маслюківська О. Сталий розвиток суспільства: роль освіти. Путівник / за ред. В. Підліснюк. — К. : Видавництво СПД «Ковальчук», 2005. — С. 88.
8. Про концепцію екологічної освіти в Україні// Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. — № 7. — 2002. — С. 3—23.
9. http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/bitstream/123456789/142/l/Stalyi%20rozvytok%20suspilstva.pdf.

***IRINA SICHKO***
Mykolaiv

## ENVIRONMENTAL EDUCATION AND EDUCATION AS ELEMENTS OF THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT STRATEGY

*The article provides an analysis of trends in environmental education and training as elements of sustainable development strategies; systematized and given the task status indicators and achievement of sustainable development in environmental education. Also reasonable ways of implementation of sustainable development in modern educational space of Ukraine.*

*Key words: environmental education, sustainable development, ecological culture, ecological education.*

***ИРИНА СИЧКО***
г. Николаев

**ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТЫ СТРАТЕГИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

*В статье осуществлен анализ тенденций экологического образования и воспитания как элементов стратегии устойчивого развития; систематизированы индикаторы, задачи и состояние достижений устойчивого развития в экологическом образовании. Также обозначены пути реализации задач устойчивого развития в современной образовательной среде Украины.*

*Ключевые слова: устойчивое развитие, экологическое образование, экокультура, экологическое воспитание.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 37.014

***МАР'ЯНА СОКОЛ***
м. Дрогобич
maryanasokol@ukr.net

# ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ ВИНИКНЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТЕРМІНУ «ПОНЯТТЯ»

*У статті окреслено історико-філософський аспект виникнення педагогічного терміну «поняття». Обґрунтовано історичні та філософські умови його виникнення та розвитку. Визначено основні складові «поняття», а також здійснено аналіз його походження як основної складової педагогічної науки.*

*Ключові слова: термін, поняття, філософія, історія, аспект, педагогіка.*

Проблема експлікації понять є одним із пріоритетних напрямків сучасної педагогічної науки. Оперування поняттями є необхідною умовою для вивчення та побудови теоретичних моделей, усвідомлення процесів виховання і навчання у динаміці й перспективі. Одна з найважливіших філософських проблем полягає у визначенні адекватності філософських понять тому станові справ, якого вони стосуються. Твердження про особливість філософських понять, яке ми поділяємо та підтримуємо, пов'язано із визнанням того, що є основним топосом філософського мислення.

Автори досліджень у галузі філософії єдині в одному – в понятті виокремлюються найбільш загальні, істотні ознаки предметів і явищ дійсності. Однак, їх думки розходяться щодо того, що таке поняття: «форма мислення, яка відображає загальні і суттєві ознаки предметів і явищ» (І. Д. Андрєєв, І. Я. Чупахін), або «думка, в якій зазначені (узагальнені) ці ознаки» (Є. К. Войшвилло, Д. П. Горський та ін.).

У другій половині XX століття розпочалася дискусія щодо того, чи є таким топосом саме філософське поняття. Відтак, визначальною стала позиція Г. Ґ. Ґадамера, який вважав поняття справжнім предметом філософії. За його формулюванням, поняття є «істинним буттям» та «саморозкриттям мислення саме таким чином, як воно діє в розумінні та поясненні існуючого» [5, 137]. Водночас історія філософії як історія поняття виявляється здатною сприяти розумінню і культурного, і теоретичного, і особистого виміру завдяки тому, що поняття є тим місцем, де зустрічаються філософські питання і відповіді щодо буття і пізнання, проблема мови і її зв'язку з філософією та вимовністю світу, буття і мислення. Крім того, через те, що історія поняття є історією предмета філософії, то ця історія має особливе значення в сім'ї філософських дисциплін: вона має «стежити за процесом розвитку філософії в той момент, коли ця «філософія» ще тільки постає» [5, с. 141]. З точки зору історії філософії маємо дві протилежні лінії

стосовно теорії понять: матеріалістична, така, що вважає, що поняття об'єктивні за своїм змістом, а ідеалістична твердить, шо поняття – це уявна сутність, яка виникає спонтанно, абсолютно незалежна від об'єктивної реальності. У відповідності з гегелівськими законами діалектики вивчення будь-якого явища повинно відбуватися від простого до складного [2], тому ми погоджуємось із умовиводом І. Канта, що будь-яке поняття – це «загальне уявлення того, що є загальним для багатьох об'єктів, отже – уявлення, що може міститися в різних об'єктах» [9, 154]. А от за Г. Гегелем поняття – «перш за все синонім дійсного розуміння суті справи, а не просто вираз будь-якого загального, будь-якій подібності об'єктів споглядання. У понятті розкривається справжня природа речі, а не її схожість з іншими речами, і в ньому повинна знаходити свій вираз не тільки абстрактна спільність а і особливість його об'єкта» [3, 63].

Термін «поняття» походить від лат. «conceptus», що не має чітко визначеного місця в західній філософській термінології аж до другої половини XIII ст. Вказуючи у власному сенсі на плід вагітності, шо розвивається в лоні матері – тобто на зародок, – він вживається в зазначений час, а також раніше, за доби латинської античності, в похідному значенні, воно описувало інтелектуальне уявлення (representation). Проте саме завдяки Томі Аквінському (приблизно між 1255 і 1274 роками) іменник «conceptus» виходить на передній план ще до свого поширення серед теоретиків пізнання. Його швидкий успіх пояснюється двома чинниками. Передусім двозначністю терміну, що панував до того і мав назву – «intellectus», він позначав водночас і власне інтелектуальну здатність, і притаманну їй єдність уявлення, а іноді – навіть значення слів. Такою ж є, зокрема, й сама семантика поняття «conceptus»: з одного боку, він позначає, у буквальному сенсі, продукт внутрішнього дозрівання, а з іншого – його етимологія («concapere» – разом схопити) вказує на поєднання множини елементів в єдиному сприйнятті, тобто, насправді, на поняття загального. Внутрішнє вироблення думки, з однієї сторони, і загальність – з іншої, – ось принаймні дві ключові складові «conceptus». Якщо пізніший ужиток терміна «conceptus» чи «Begriff» («поняття») коливається між позначенням цілковито депсихологізованого абстрактного об'єкта (як у Г. Фреге) і позначенням ментального уявлення (як у когнітивних науках), то середньовічне розуміння цього поняття, без сумніву, є набагато ближчим до другого з цих підходів.

Латина середньовічних шкіл використовувала чимало термінів для позначення ментальної єдності інтелектуального уявлення. Отже, «intellectus» позначає не лише інтелектуальну здатність як таку, що є цілком очевидною, а часто і внутрішні об'єкти міркування. Відтак, твердження щодо терміну «conceptus», який наприкінці Середніх віків буде визнаний ключовим поняттям семантичного поля, то насамперед його пов'язували з біологічними конотаціями, вказуючи на продукти внутрішнього породження.

Фактично, у першій половині XIII ст. «conceptus» в абстрактному сенсі з'являється лише у випадку прямих чи прихованих цитат згаданого уривку з Присціана, за яким усне словов позначало «поняття розуму». Безумовно, завдяки доробку Томи Аквінського між 1925 і 1927 роками, іменник «conceptus» по-справжньому виступає на передній план у філософському лексиконі середньовічної схоластики. Позаяк, уже через пів століття, за часів Вільяма Оккама, він буде загальновживаним серед теоретиків пізнання. Зрештою, двозначність терміна «intellectus», що позначав водночас й інтелектуальну здатність, і властиву їй єдність уявлення, а іноді навіть значення слів, він став абсолютно не прийнятним в середині XIII ст.

Варто зазначити, що «conceptus» для Томи Аквінського, – який він також називає «conceptio ratio» (дослівно «мовлення розуму») – є винятково ідеальним об'єктом, внутрішнім продуктом, який існує в душі у спосіб радше «інтенцій» ніж реальний, і репрезентує в інтелігібельному порядку якусь зовнішню реальність. Метафоричний стосунок цього «conceptus» до плоду, майже забутий у традиціях модерну, буквально нагадує про те, що поняття має бути зачатим у лоні інтелекту, як досить чітко й пояснює Тома Аквінський: «Наш інтелект, перебуваючи в акті

розуміння, формує певний інтелігібельний зміст, що неначе є його власною дитиною, і тому називається поняттям розуму» [1, 45].

Застосування терміну «conceptus» у такому трактуванні спричинило запеклі суперечки наприкінці XIII – початку XIV ст. Відомі автори, такі як Петро Йоан Оліві чи Вільгельм Верський, особливо францисканці, закидали Томі Аквінському введення між актом пізнання та зовнішньо. річчю, яка є властивим об'єктом пізнання, зайвого й шкідливого посередника, що може створити серйозну перешкоду для розуміння. Проте слово «conceptus» бентежило вчених й надалі, особливо опонентів томізму. Головна суперечка зрештою відбувалась щодо питання, чи потрібно ототожнювати «conceptus», як інтелектуальне уявлення, з винятково ідеальним об'єктом, що був би ментальним корелятом до акту розуміння. Відтак, середньовічні автори показали обізнаність із двозначністю таких ідей як концепт, поняття розуміння чи уявлення, що іноді вказували на процес чи подію, а іноді – на об'єкт чи результат цього процесу чи цієї події.

Звичний переклад «conceptus» як поняття в англійській чи французькій мовах, є природнім й до цього часу є найкращим наявним вибором, але сама очевидність такої підстановки найчастіше приховує складність і різноманітність трактувань, що пропонувалися для цього терміну одночасно у різні періоди Середньовіччя, починаючи від його біологічних конотацій зародження і внутрішнього розвитку, – і аж до вирішального для цього терміну включення в осердя логіки, яку називали «терміністичною».

У німецькій мові термін «поняття» трактується як «Begriff», проте воно зазнає змін у ще у теорії пізнання. Спочатку «Begriff» мало чітке значення функції розсуду (І. Кант), але потім воно зазнало гіпостазування як фігура знання, яка втілює свідомість на шляху до абсолютного знання (Г. Гегель). Відтак, беручи до уваги, чітке логічне визначення «Begriff», то усі вище згадані значення стають психологічними тлумаченнями. Диференційним є той факт, що сучасна дискусія щодо можливості повторної менталізації понять щоразу впирається у відмінність між мовами, тобто між німецьким словом «Begriff», яке зберегло свою природність для мови, та англійським «concept».

Додамо, що саме у І. Канта слово «Begriff» набуває спеціального філософського значення, на відміну, від загального значення, яке в нього вкладав автор. Справді, таке загальне трактування знаходимо у курсі «Логіки» І. Канта, де він намагався трансформувати словник німецької університетської філософії, протиставляє точне значення, яке вписується у класифікацію типів пізнання, а також автор уже розрізняє дієслово «begreifen» та іменник «Begriff». Термін «Begriff» у «Критиці чистого розуму» стає функцією розсуду (у протиставленні до об'єкта інтуїції), що сам визначається як можливість концептів. «Begriff» – це те, що збирає, об'єднує, синтезує різноманіття емпіричного. Ми погоджуємось із умовиводом філософа, що «пізнання будь-якого, принаймні людського, розсуду – це пізнання через поняття, і не інтуїтивним чином, а дискурсивним. Усі споглядання, оскільки вони чуттєві, залежать від зовнішніх впливів, а поняття «Begriff» – від функції» [9, 36]. Варто зазначити, що функція – це єдність дії, що підпорядковує різні уявлення під одне узагальнення, звідси, поняття базуються на спонтанності мислення, натомість чуттєві споглядання – на рецептивності вражень.

Додамо, що перекласти «Begriff» у «Критиці чистого розуму» (на відміну від уривків, більш насичених термінологією, наприклад із «Логіки») відносно легко, це пояснюється тим, що Кант трактує «Begriffe» у множині: існує стільки понять, скільки є можливих функцій. І навпаки, термін важче зрозуміти, коли його вживають тільки на позначення однини: саме так відбувається у Гегеля, філософія якого тлумачить поняття «Begriff» без чіткої визначеності. У перекладах велика літера «В» – це, безумовно, найекономніший спосіб вказати на високомовне вживання цього терміну вченим, адже у французькій мові, яка звикла до позначення множини за допомогою артикля («les concepts») чи невизначеності («un concept»), було б важко його передати. Г. Гегель дійсно протиставляє «поняття» – поняттям: «ще не так давно жодне поняття не відчувало себе настільки

погано, як саме «Поняття» [4, 6]. Отож, поняття тлумачать як фігуру знання: це абсолютно простий та чистий елемент, в якому отримує існування істина, і лише його розгортання, яке ще називають «робота Поняття», надає доступ до «наукового погляду» [7, 284].

Усі труднощі із використанням слова «поняття» у трактаті «Begriffsschriff» виникають від того, що Г. Фреге пропонує в цій праці визначення поняття, а також його змісту. Передусім, автор вважає, що воно невіддільне від логіцизму та принципового антипсихологізму. У передмові до «Основ арифметики» він визначає три принципи, якими керується у своєму проекті: – завжди ретельно розділяти психологію та логіку, суб'єктивне та об'єктивне; – ніколи не запитувати про значення слова, виходячи із нього самого, завжди зважати на контекст; – у жодному разі не втрачати з поля зору розрізнення між поняттям та об'єктом [8, 86].

Очевидним є той факт, що ці три принципи визначають концепцію «Begriff», як педагогічне, а не психологічне поняття. Отже, поняття – це одномісна функція; це те, що можна сказати про об'єкт. Очевидно, що в такому визначенні поняття немає психологічного навантаження, воно не має нічого спільного із будь-якою ідеєю «схоплення». Більше того, як зазначає Г. Фреге у праці «Функція та поняття» [8, 57], визначене таким чином поняття вже не є закритим чи завершеним, йому не вистачає аргументу, тому що воно є «ненасиченим». У статті «Поняття та об'єкт» обґрунтовує свою точку зору щодо кількох протиріч, закинутих йому Бенно Керрі щодо використання терміну «поняття»: «термін «Begriff» має різні значення; його розуміють, то у психологічному сенсі, то у логічному, а також, можливо, у змішаному сенсі, який поєднує обидва попередніх. але у цієї свободи є природна межа; відколи певне значення поняття почало використовуватись, бажано, щоб його дотримувались і надалі. Що ж до мене, то я вирішив строго дотримуватись чисто логічного значення цього терміна» [8, 89].

У XV ст. це слово тяжіє до виявлення оригінальності створення схем та уявлень, ніби показуючи в дії роботу розуму, який називали «ingegno» чи «intellecto». Звідси, поступове розширення значення слова «concetto», як вираження ідеї, також унаочнює діяльність виображення, витонченість розуму в метафоричному осягненні світу, що є власне кажучи, наслідком концептизму. Семантична полівалентність слова, яка розвивається у надзвичайно гетерогенних полях його вживання, може розмножуватися навіть в одному тексті (платонічний чи образний, символічний чи метафізичний сенс, як у Джордано Бруно) і призводити до неясності, але неясність з точки зору семантики не зачіпає етимологічних можливостей, а навпаки, автори їх ретельно зберігають і плекають, оскільки прагнуть змінити «idea» на тонші нюанси «concetto». Ось чому по суті неважливо знати, що «concetto» походить від «concepire» у сенсі «розуміти» чи «уявляти», адже єдино значущим є ті численні цілі, заради яких використовуються ці слова.

Варто зауважити, що проблеми предикації хвилювало багатьох філософів мови у XX ст. Якщо, об'єкт – це все про, що можна щось сказати, а отже, все, що може підпасти під «поняття» належить до різновидів понять. Отже, нові визначення Г. Фреге не призвели до припинення детермінації «поняття», навіть у сфері аналітичної філософії, навпаки, вони спровокували нову течію думки щодо індивідуалізації та розрізнення понять. Логізація та депсихологізація «поняття», здійснені авторм, спершу призвели до його відмирання на користь предикації та об'єктів. Термін «поняття» («concept») зберігся, але у досить туманному значенні, зокрема, у таких сталих виразах, як «концептуальна схема» («conceptual scheme»), яку використовує В. Квайн [11, 286] та подібних виразах, що мають сенс у сукупності наших уявлень про світ чи сукупності нашого знання («conceptual scheme of science»): цей вираз цікавий ще й тим, що його концептуальна схема – невіддільна від мови та онтології, які у свою чергу неможливо однозначно перекласти на іншу мову. Ідея концептуальної схеми, асоціюється із дискусіями щодо несумісності та відносності, які збурювали аналітичну філософію та епістеміологію починаючи з 1960-х років. Про це свідчить, крім творів Р. Рорті, знаменитий текст Д. Девідсона

«Про власне ідею концептуальної схеми» («On the very idea of a conceptual scheme») [6, 7], в якій він жорстоко критикує ідею концептуальної схеми та «точки зору» на світ як таку, що є джерелом «концептуального релятивізму», та асоціює її, йдучи у цьому за В. Квайном, із ідеєю відмінності між мовами та неперекладності. Зокрема, концептуальна схема – це мова, зрозуміла як джерело уявлення та категоризації світу. Можна стверджувати, що саме труднощі, з якими зустрілась філософія мови, намагаючись розв'язати чи елімінувати питання концептуалізації, призвели до масового повернення до понять наприкінці ХХ ст: насправді, саме звернення аналітичної філософії до філософії духу, супроти антипсихологічних приписів Г. Фреге до Вітгенштайна, спровокувало відродження цього терміну, у множині та із поверненим ментальним змістом. Прикладом такого процесу є жваво обговорювана у 1990-х роках праця англійського філософа К. Пікока «A study of Concepts». Багато із нещодавніх дискусій щодо понять стосуються володіння поняттями у сенсі «ментальних уявлень». Наприклад, можна згадати всі сучасні суперечки щодо «непоняттєвого змісту» («nonconceptual concept»), тобто внутрішнього змісту досвіду, причому цей зміст може бути незалежним від понять уявленням («representation»).

Безумовно, К. Пікок як однин із основоположників англійского понятійно-категорійного апарату у своїй праці «A study of Concepts» зазначає: «нам потрібно пояснити предмет теорії понять. Термін «поняття» на сьогодні став чимось на зразок мистецького терміна. В англійській мові це слово не має єдиного смислу, який є теоретично важливим» [10, 137]. Дослідник, цитує персонажа Вуді Аллена, який говорить у його фільмі «Annie Hall»: «Тепер це вже уявлення «notion», але я гадаю, що маю досить грошей, аби зробити із нього поняття, а потім ідею» [10, 56]. У даному випадку автор має на увазі, що в англійській мові слово «concept» насправді вже не має повсякденного вживання, воно звичайно, не відсилає до Г. Фрегевого вживання, як він зазначає далі. Отож, він пропонує суто умовне визначення понять, яке виходить із їх відмінності за пропозиційним змістом. Можна уявити собі, що саме логіцизм понятєпису та визначень відкриває, з розвитком аналітичної філософії, постійну можливість нових визначень поняття, довільних у тій чи іншій мірі. Тим не менше, Фреге, завдяки ролі, яку він надає у своїх визначеннях «функціям» та іхній дії, дотримується у вживанні слова «Begriff» позиції, яка втрачається у подальших перекладах Г. Фреге на англійську мову та у сучасній практиці вживання слова «поняття» («concept»).

Підсумуємо, що новизна латинського слова «conceptus» у Середньовіччі полягала в тому, що до образу схоплення присутнього в цьому слові через дієслово «сосареге», було додано інший образ, а саме зачаття, звідси результатом цього стало зовсім інше уявлення про економію здатностей та діяльності пізнання. На нашу думку, стан понятійно-термінологічного апарату науки відображає ступінь розвитку її теорії, розкриває взаємозв'язок об'єктів та різноманітність пізнавальних ситуацій, які виникають у процесі навчання і виховання людини, а також дозволяє чітко окреслити предмет дослідження і, відтак, вибудувати його послідовну концепцію. Оперування поняттями є необхідною умовою для вивчення та побудови теоретичних моделей, усвідомлення процесів виховання і навчання у динаміці й перспективі. На нашу думку, саме чітка система понять й створює понятійно-категорійний апарат педагогічної науки.

**Список використаних джерел**

1. Аквінський Т. Коментарі до Арістотелевої «Політики» / пер. з латини О. Кислюк ; авт. передм. В. Котусенко. — 2-е вид. – К. : Основи, 2003. — 796 с.
2. Атлантова Л. И. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917–1931 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Киев, 1981. — 23 с.
3. Гайм Р. Гегель и его время. Лекции о первоначальном возникновении, развитии, сущности и достоинстве философии Гегеля / Р. Гайм. – СПб., 2006. — 392 с.
4. Гегель Г.В.Ф. Наука логики [Електронний ресурс] / Г. В. Ф. Гегель. –Режим доступу: http://philosophy.allru.net/perv211.html.
5. Ґадамер Г.-Ґ. Істина і метод / Г.-Ґ. Ґадамер ; [пер. з німецької М. Кушніра]. — К. : Юніверс, 2000. — Т. 2: Герменевтика ІІ: доповнення. — 478 с.
6. Девідсон Д. Про ідею концептуальної схеми // Вітгенштейн Л. Філософські роботи. — М., 1994 — С. 287.
7. Кассен Б., Сігов К. Європейський словник філософій. Лексикон неперекладностей / Б. Кассен ; Пер. з

франц. — Том перший. — К. : Дух і літера, 2009. — 576 с.
8. Фреге Г. Основи арифметики: логіко - математичне дослідження поняття числа / Г. Фреге . — К. : Port-Royal, 2001 . — 142 с.
9. Kant I. Über Pädagogik / I. Kant. — Königsberg : Auflage, 1803. — S. 154.
10. Peacocke C. A study of concepts/ C. Peacocke. — London: MIT, 1992. — 326 p.
11. Quain. W. Quiddities: An Intermittently Philosophical Dictionary / W. Quain. – USA: Harvard Univ. Press, 1987. — P. 286.

***MARIANA SOKOL***
Drohobych

## HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ASPECT OF PEDAGOGICAL APPEARANCE OF THE TERM «CONCEPT»

*The research paper deals with the outline of historical and philosophical aspect of pedagogical appearance of the term «concept». The article contains information about historical and philosophical conditions of «concept» development. The scientific comparative method shows the main peculiarities of «concept» creation and translation from German, English, and French etc. The obtained results will help to understand better meaning of pedagogical term «concept». We may sum up that, State of concept and terminology apparatus of science reflects the level of development of its theory, reveals the relationship of objects and cognitive diversity of situations that arise in the process of training and education rights, and to clearly outline the purpose of the study and, therefore, to build its consistent concept. The operation of concepts is a prerequisite for learning and building theoretical models, understanding the processes of education and training in the dynamics and perspective.*

*Key words: term, concept, philosophy, history, aspect, pedagogy.*

***МАРЬЯНА СОКОЛ***
г. Дргобич

## ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТЕРМИНА «ПОНЯТИЕ»

*В статье обозначены историко-философский аспект возникновения педагогического термина «понятие». Обоснованно исторические и философские условия его возникновения и развития. Определены основные составляющие «понятия», а также проведен анализ его происхождения как основной составляющей педагогической науки.*

*Ключевые слова: термин, понятие, философия, история, аспект, педагогика.*

Стаття надійшла до редколегії 02.12.2016

УДК 37.013.82+7:615

***ОЛЬГА СОРОКА***
м. Тернопіль
S.Olga_1975@mail.ru

# АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА ПРОГРАМА РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ, ЯКІ ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

*У статті розкрито суть понять «реабілітація», «педагогічна реабілітація». З'ясовано, об'єктами реабілітації можуть бути різні категорії дітей: соціально і педагогічно занедбані діти, неповнолітні правопорушники, дезадаптовані підлітки з відхиленнями в поведінці, діти-сироти, діти-інваліди, діти-хроніки тощо. В якості реабілітаційної технології у роботі з дітьми, які опинились у складних життєвих обставинах, запропоновано використовувати арт-терапію. Встановлено, використання арт-терапії дає змогу вирішувати діагностичні, психотерапевтичні, виховні, розвивальні й корекційні завдання у контексті здійснення реабілітації дітей, які опинились у складних життєвих обставинах. Для означеної категорії дітей розроблено реабілітаційну програму з різноманітними арт-терапевтичними техніками, чітко визначеними структурою заняття та етапами.*

*Ключові слова: реабілітація, педагогічна реабілітація, арт-терапія, діти, які опинились у складних життєвих обставинах.*

В умовах нестабільності в соціально-економічному та політичному житті України продовжує зростати кількість дітей, які потребують кваліфікованої допомоги фахівців. Серед них – сироти, соціально дезадаптовані діти, юні злочинці, діти-інваліди, діти-біженці й вимушені переселенці, діти, які проживають у несприятливих екологічних умовах. Саме ці категорії дітей є більш вразливими та чутливими до впливу несприятливих чинників навколишнього середовища. Їхня поведінка відрізняється підвищеною емоційною напруженістю, наявністю страхів і тривожності, агресивністю, неадекватною самооцінкою тощо.

Новітні демографічні, економічні та суспільно-політичні трансформаційні процеси обумовили докорінну перебудову системи медико-соціального реабілітування, вибуховий розвиток інноваційних спеціалізованих реабілітаційних закладів, виникнення різновидів корекційно-реабілітаційних служб нового типу – центрів комплексного соціального реабілітування, центрів раннього втручання, професійного та трудового реабілітування. Відбувається реконструкція системи навчальних закладів дошкільної та загальної середньої освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку [11]. Нажаль, поза увагою залишається категорія дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах – це «діти із сімей, у яких батьки або особи, що їх замінюють, ухиляються від виконання батьківських обов'язків, діти, які систематично самовільно залишають місце постійного проживання (перебування), діти, щодо яких скоєно фізичне, психологічне, сексуальне або економічне насилля» [7].

Корекційні, психолого-педагогічні аспекти реабілітації досліджували Н. Вайзман, Н. Назарова, В. Синьов, А. Шевцов та інші. Соціальні та медичні аспекти реабілітації представлено у працях Л. Вакуленко, О. Жуліної, В. Кудрявцева, І. Мисули, В. Самойленко, О. Трошина та інших. Проте відсутність в літературі належного обґрунтування реабілітації дітей, які опинились у складних життєвих обставинах, свідчить про недостатню теоретичну розробленість цього питання.

В якості реабілітаційної технології у роботі з названими вище категоріями дітей пропонуємо використовувати арт-терапію – «інноваційну освітню технологію «лікування» засобами образотворчого мистецтва, а саме малюнком, графікою, живописом, скульптурою для гармонійного розвитку особистості» [8, 34]. Як допоміжні засоби в арт-терапії використовуються музика, казка, танець, гра, драма тощо.

Мета статті – розкрити можливості арт-терапії у реабілітації дітей, які опинились у складних життєвих обставинах.

Для поглиблення розуміння особливостей реабілітації дітей, які опинились у складних життєвих обставинах, доцільно, на наш погляд, розкрити суть поняття «реабілітація». Насамперед слід констатувати, що в звичайному розумінні реабілітація – прерогатива психокорекції чи психотерапії. За своїм походженням «реабілітація» означає відновлення втраченої здатності, повернення певної якості після того, як вона з якихось причин зазнала негативних змін.

Експертний комітет із медичної реабілітації при Всесвітній організації охорони здоров'я у 1963 році наголосив, що реабілітація – це процес, мета якого попередити розвиток можливої інвалідності в період лікування захворювань і допомогти інвалідам у досягненні максимальної фізичної, психічної, професійної, соціальної та економічної повноцінності, на яку вони здатні в рамках існуючого захворювання або тілесного нездужання» [6, 10].

Оскільки поняття «педагогічна реабілітація» у контексті використання його у практиці роботи з дітьми дослідниками трактується порізному, існує необхідність у конкретизації цього феномену. Так, В. Шпак визначає реабілітацію (педагогічну) як процес відновлення здібностей дитини до нормальної поведінки та розвитку шляхом цілісної організації її життєдіяльності [12]. Вітчизняні дослідники [10] розглядають педагогічну реабілітацію як процес, що здійснюється шляхом цілеспрямованого застосування психолого-педагогічних засобів і прийомів із неодмінним використанням прикладних медичних знань.

М. Фролов трактує реабілітацію як допомогу дитині у кризових ситуаціях, у пошуку сенсу життя, в оптимальній адаптації до нових соціально-економічних і політичних умов та вбачає основне завдання реабілітаційної педагогіки як наукової галузі, що виникла в ході розбудови української держави і найповніше відповідає соціальному замовленню суспільства на початку XXI ст., у педагогічній підтримці і захисті дитини, яка має певні проблеми в житті та розвитку [9]. Ми поділяємо думку М. Фролова в тому, що ідеї педагогічної реабілітації набувають нині провідного значення не лише в роботі з дітьми, які мають проблеми розвитку, але й для масової середньої школи, для поглиблення її реабілітаційної функції, оскільки вона покликана допомогти учневі зорієнтуватись у складному й суперечливому світі, знайти вихід із кризової ситуації.

Ми вважаємо, що об'єктами реабілітації можуть бути різні категорії дітей, які потребують допомоги, а саме:

1) соціально і педагогічно занедбані діти. Основними ознаками занедбаності вважають відхилення в поведінці, труднощі соціальної адаптації;
2) неповнолітні правопорушники, дезадаптовані підлітки з відхиленнями в поведінці;
3) діти-сироти, діти-інваліди, діти-хроніки, які часто хворіють, діти з обмеженими можливостями тощо.

Реабілітаційна педагогіка повинна поєднувати в собі психотерапевтичні функції з традиційними цілями та завданнями навчання та виховання, тобто не лише формувати, розвивати, а й усувати ті перешкоди, які виникають на шляху нормального розвитку особистості [3].

На нашу думку арт-терапія є ефективною технологією, яку можна використовувати у контексті здійснення реабілітації дітей, які опинились у складних життєвих обставинах. Суть арт-терапії, на думку російських вчених [1, 26] полягає в терапевтичній і корекційній дії мистецтва на суб'єкта і проявляється в реконструюванні психотравмувальної ситуації за допомогою художньо-мистецької діяльності, виведенні переживань, пов'язаних з нею, у зовнішню форму через продукт художньої діяльності, а також створенні нових позитивних переживань, народженні креативних потреб і способів їх задоволення.

«Основна мета арт-терапії полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здібностей самовираження і самопізнання в мистецтві, у порівнянні, наприклад, з грою, що пов'язано з продуктивним характером мистецтва – створенням естетичних продуктів, що об'єктивують у собі почуття, переживання і здібності дитини, полегшують процес комунікації з іншими людьми» [2, 208]. Завдання арт-терапії, на думку Б. Карвасарського, – «не зробити всіх людей художниками або скульпторами, а збудити в них активність, спрямовану на реалізацію граничних

творчих можливостей. Акцент в терапії роблять на творчу активність, на здатність створювати і спонукають пацієнта самостійно творити» [4, 242].

Л. Лебедєва вважає, що особливість використання арт-терапії у педагогічній практиці як інноваційної технології особистісно орієнтованого навчання і виховання полягає у розв'язанні низки психолого-педагогічних завдань: діагностичних, психотерапевтичних, виховних, розвивальних, корекційних [5]. Зупинимося на сутності цих завдань у контексті здійснення реабілітації дітей, які опинились у складних життєвих обставинах.

1. Діагностика. У процесі арт-терапевтичної роботи можна отримати інформацію про розвиток та індивідуальні особливості кожної дитини. У ході спостереження за школярами під час навчальної та позакласної діяльності можна більше дізнатися про їх інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, відчути неповторність кожного вихованця, а також виявити проблеми, що підлягають спеціальній корекції. Саме в процесі арт-терапевтичних занять легко виявляється характер міжособистісних стосунків. Арт-терапія дає можливість визначити і внутрішні, глибинні проблеми особистості.

2. Психотерапія. «Лікувального» ефекту можна досягти завдяки тому, що у процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінностей особистості іншої людини, її почуттів, переживань. У процесі арт-терапевтичної роботи у дітей виникає відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості, успіху, в результаті чого мобілізується цілющий потенціал емоційної сфери дитини.

3. Виховання. При виконанні завдань з елементами арт-терапії у груповій, колективній формі роботи діти вчаться працювати й взаємодіяти в колективі, набувають навичок коректного спілкування, співчуття, взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги, що позитивно впливає на формування міцного, дружного колективу, морально-етичних загальнолюдських цінностей. У процесі спільної арт-терапевтичної роботи створюються відкриті, довірливі стосунки з однолітками.

4. Розвиток. Завдяки використанню різноманітних форм художньої експресії створюються умови, за яких кожна дитина переживає успіх у тій чи іншій діяльності, самостійно справляється з поставленими завданнями. При цьому виникає «ситуація успіху», внаслідок чого в дітей формується почуття задоволеності, віри у власні сили, гідності та самоповаги; вони вчаться вербалізації емоційних переживань, відкритості у спілкуванні.

5. Корекція. У процесі арт-терапевтичної роботи відбувається корекція образу «Я», який раніше міг бути деформованим, покращується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії з іншими людьми. Особливо позитивні результати можуть бути отримані в роботі з дітьми, в яких спостерігаються відхилення у розвитку емоційної та вольової сфер, оскільки арт-терапевтична діяльність сприяє зниженню рівня тривожності, агресивності, страхів, сором'язливості та гіперактивності.

Враховуючи зазначене вище, для реабілітації дітей, які опинились у складних життєвих обставинах, ми розробили арт-терапевтичну програму, яка може бути представлена таким чином.

Завдання програми – формування адекватної самооцінки у дітей; розвиток творчих здібностей, фантазії, уяви; корекція тривожності, страхів, агресії, асоціальної поведінки; підвищення адаптивних можливостей дітей у дитячому колективі, зміна негативних стереотипів поведінки.

Форма роботи – групова. 14 занять тривалістю 1–1,5 год. один раз на тиждень. Оптимальна кількість учасників – 6–8 чоловік. Групи підбираються за віком: 8–11 років та 12–15 років.

Структура арт-терапевтичних занять

1) «налаштування на образотворчу діяльність» – привітання, проведення ігор, прослуховування музики;
2) індивідуальна образотворча діяльність – малювання;
3) активізація вербальної і невербальної комунікації – діти показують свої малюнки і розповідають про них;
4) колективна робота в малих групах – проведення ігор;
5) рефлексивний аналіз – підтримка один одного, прощання.

Арт-терапевтичні техніки для дітей

- малюнки на асфальті – малювання кольоровою крейдою;
- малюнок на склі малювання на склі фарбами, фломастерами, крейдою;
- восковий малюнок – аркуш паперу натирається свічкою, а потім розфарбовується фарбами;
- малювання пластиліном – «малювання» на склі або картоні за допомогою кольорового пластиліну;
- композиція з відбитків – використання на малюнку будь-яких предметів, що мають рельєфну поверхню;
- малювання свого настрою – малювання різних предметів, ліній, форм, що виражають настрій на даний момент;
- веселі плями – спочатку малювання плям з подальшою розповіддю про них;
- малювання в повітрі – одні діти малюють у повітрі, а інші намагаються відгадати, що це;
- малювання під музику з її зміною;
- малювання пальцями – малювання фарбами пальцями без пензля;
- колаж – створення композицій за допомогою наклеювання різних малюнків, фотографій;
- конструювання – виготовлення виробів із різноманітних речей – паперу, картону, природних матеріалів;
- орігамі – конструювання паперових фігур шляхом складання паперу без вирізання та склеювання.

Етапи арт-терапевтичної програми

1) вивчення емоційної сфери дітей за допомогою арт-терапевтичної діагностики – дитячих малюнків (проективного і вільного малювання) (2 заняття):

1 заняття – вільне малювання (малюнки свого настрою, малюнки-експромти);

2 заняття – проведення проективних малюнкових методик («Неіснуюча тварина», «Дім – дерево – людина», «Моя сім'я»).

2) конструювання і реалізація арт-терапевтичного процесу передбачають розробку та апробацію на практиці арт-терапевтичних занять в залежності від визначених проблем дітей (8–10 занять):

1 заняття – вигадування і малювання казки;

2 заняття – програвання казки з виготовленням декорацій;

3 заняття – малювання пальцями;

4 заняття – пісочна терапія (гра з піском);

5 заняття – метод мандала;

6 заняття – малювання під музику;

7 заняття – виготовлення групового колажу;

8 заняття – танці під музику з подальшим малюванням;

9 заняття – перегляд фотографій з подальшим малюванням;

10 заняття – спільний малюнок.

Правильно організовані арт-терапевтичні заняття сприятимуть:

- формуванню пізнавальної активності дітей;
- активізації емоційного, інтелектуального та творчого потенціалу дітей;
- створенню ефективної взаємодії між дітьми і дорослими;
- покращенню процесу соціалізації дітей;
- ефективній адаптації дітей у соціумі.

3) аналіз арт-терапевтичного процесу дасть змогу констатувати отримані результати або спланувати перспективну систему корекційно-розвивальних заходів (2 заняття):

1 заняття – повторне «вільне малювання»;

2 заняття – повторне проведення проективних малюнкових методик.

Запропонована арт-терапевтична програма не охоплює інваріантності й не обмежує творчого самовираження кожного фахівця (соціального педагога / соціального працівника, практичного психолога), який буде здійснювати реабілітацію певної категорії дітей, які опинились у складних життєвих обставинах, і не лише з погляду вибору технологій, конструювання і впровадження методичного інструментарію, а й змістового забезпечення.

Арт-терапія розвиває у дітей здатність нестандартно мислити, розкриває внутрішній потенціал, творчі здібності, що дає можливість сформувати у них стійкість до стресових ситуацій, роблячи їх більш життєрадісними, впевненими у собі, це, у свою чергу, допомагає покращити процес реабілітації.

Подальшого наукового дослідження потребує розробка реабілітаційних програм для дітей, які опинились у складних життєвих обставинах, з використанням комплексних арт-терапевтичних технологій – музикотерапії, казкотерапії, ігрової терапії тощо.

**Список використаних джерел**

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М. : Академия, 2001. — 248 с.
2. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова [и др.] — М. : Академия, 2002. — 416 с.
3. Горностай П. П. Психологічні основи рольової реабілітації / П. П. Горностай // Теоретичні і прикладні проблеми психології і педагогіки. — Зб. наук. праць. — 2002. — № 2(4). — С. 84—88.
4. Карвасарский Б. Д. Психотерапия : учебник для студ. мед. ВУЗов / Борис Дмитриевич Карвасарский. — 2-е изд. — СПб. : Питер, 2002. — 672 с.
5. Лебедева Л. Д. Арт-терапия в педагогике / Л. Д. Лебедева // Педагогика. — 2000. — № 9. — С. 27—34.
6. Медична та соціальна реабілітація : навчальний посібник / за заг. ред. І. Р. Мисули, Л. О. Вакуленко. — Тернопіль : ТДМУ, 2005. — 402 с.
7. Порядок ведення Єдиного електронного банку даних дітей, які опинились у складних життєвих обставинах [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://www.uazakon.com/documents/date_32/pg_gnnnon.htm.
8. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Ольга Вікторівна Сорока. — Тернопіль, 2016. — 534 с.
9. Фролов М. Реабілітаційний фактор життєвого становлення молодого покоління / М. Фролов // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. — К. : Контекст, 2000. — 336 с.
10. Харченко С. Я. Проблемы современной реабилитационной педагогики / С. Я. Харченко, Л. Л. Яковлева. — Луганск, 2002. — 80 с.
11. Шевцов А. Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : 13.00.03 / Андрій Гаррієвич Шевцов. — Київ, 2010. — 47 с.
12. Шпак В. П. Реабілітаційна педагогіка : навчальний посібник / В. П. Шпак. — Полтава : АСМІ, 2006. — 328 с.

***OLGA SOROKA***
Ternopil

## ART-THERAPEUTICAL REHABILITATION PROGRAM FOR CHILDREN WHO HAVE FOUND THEMSELVES IN LIFE TRIALS

*There is discovered in the article the core of such notions as «rehabilitation», «pedagogical rehabilitation». It is established that the objects of rehabilitation can be different categories of children who have found themselves in life trials. There are such categories as socially and pedagogically neglected children, young offenders, maladjusted youngsters with deviations in behavior, orphans, disabled children, children chronic invalids etc. It is proposed to apply art-therapy on children who have found themselves in life trials as a rehabilitation technology for children. It is determined that the use of an art-therapy gives an opportunity to solve diagnostic, psychotherapeutic, education, developmental and correctional tasks in the meaning of conduction of children's rehabilitation who have found themselves in life trials. It is established a special rehabilitation program for the specified category of children with different art-therapeutical techniques, clearly determined structure of the lesson and stages of the lesson.*

*Key words: rehabilitation, pedagogical rehabilitation, art-therapy, children who have found themselves in life trails.*

***ОЛЬГА СОРОКА***
г. Тернополь

## АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ, КОТОРЫЕ ОКАЗАЛИСЬ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ

*В статье раскрыта суть понятий «реабилитация», «педагогическая реабилитация». Выяснено, объектами реабилитации могут быть разные категории детей: социально и педагогически запущенные дети, несовершеннолетние правонарушители, дезадаптированные подростки с отклонениями в поведении, дети-сироты, дети-инвалиды, дети-хроники и т. д. В качестве реабилитационной технологии в работе с детьми, оказавшимися в сложных жизненных обстоятельствах, предложено использовать арт-терапию. Установлено, использование арт-терапии позволяет решать диагностические, психотерапевтические, воспитательные, развивающие и коррекционные задачи в контексте осуществления реабилитации детей, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах. Для указанной категории детей разработана реабилитационная программа с различными арт-терапевтическими техниками, четко определенными структурой занятия и этапами программы.*

*Ключевые слова: реабилитация, педагогическая реабилитация, арт-терапия, дети, оказавшиеся в сложных жизненных обстоятельствах.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 372.3

***ТЕТЯНА СТЕПАНОВА, АЛЛА ТЮТЕНКО***
м. Миколаїв

# НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ДІТЕЙ РІЗНОВІКОВОЇ ГРУПИ З ВИКОРИСТАННЯМ МЕТОДИК Х. КЮІЗЕНЕРА І З. ДЬЄНЕША

*У статті розкрито значення і роль інноваційних методик у навчанні дітей різновікової групи математики. Подається аналіз наукових досліджень, спрямованих на використання методик Х. Кюізенера і З. Дьєнеша. Звертається увага на обсяг знань, якими повинен володіти вихователь дошкільного навчального закладу, здійснюючи математичну підготовку дітей до школи. Пропонуються етапи реалізації наукового дослідження з використанням інноваційних методик: когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний та умови реалізації мети дослідження на кожному з них. Наводяться приклади різних форм і методів роботи з дітьми на кожному етапі формувального експерименту, ураховуючи їхні вікові особливості.*

*Ключові слова: різновікова група, інноваційні методики, інтерактивні прийоми, етапи дослідження, педагогічні умови.*

Розвиток у дітей дошкільного віку узагальнених способів розумової діяльності, засобів побудови пізнавальної діяльності є важливою передумовою формування в них життєвої компетентності, уміння орієнтуватися в мінливому навколишньому світі, пристосовуватися до нових умов життя, продуктивно й гармонійно взаємодіяти з довкіллям. Сформоване логіко-математичне мислення допомагає сучасній дитині аналізувати різноманітні процеси, приймати рішення не лише за чітко розробленими алгоритмами, але й коригувати власні дії у змінних умовах життя.

Сьогодні особливої актуальності набуває розробка й впровадження інноваційних методик, які ефективно сприяють розвитку аналітичних функцій розумової діяльності; математичних уявлень у дітей (про математичні властивості та відношення предметів, конкретні величини, числа, геометричні фігури, залежності та закономірності); сенсорних (предметно-дієвих) способів пізнання математичних властивостей і відносин: обстеження, зіставлення, угрупування, впорядкування, розбиття; точності сприйняття; концентрації уваги; пам'яті дитини й вміння працювати за зразком.

**Мета статті:** розкрити шляхи використанням методик Х. Кюізенера і З. Дьєнеша в навчанні математики дітей різновікової групи дошкільного навчального закладу.

Теоретичні та практичні напрацювання питань використання методик Х. Кюізенера і З. Дьєнеша знайшли відображення у працях Г. Володіної, Л. Комарової, О. Ліннік, В. Мамон, З. Михайлової, С. Нікітченко, В. Новікової, В. Носової, І. Яблонської, А. Половець. На думку С. Нікітченко, палички Кюізенера є ефективним знаряддям професійної роботи педагога та інструментом навчально-пізнавальної діяльності дитини. Завдяки таким паличкам реалізовується принцип наочності, у доступній формі подаються математичні поняття, а дитина накопичує досвід поступового переходу від матеріального до матеріалізованого, від конкретного до абстрактного, опановуючи числом, лічбою, прийомами вимірювання, найпростішими способами обчислення та розв'язання інших освітніх, виховних, розвивальних завдань [4; 5]. Г. Володіна зазначає, що «логічні блоки Дьєнеша можуть широко використовуватися при ознайомленні дітей, починаючи з раннього віку, з формами предметів і геометричними фігурами при вирішенні багатьох інших розвивальних завдань, так як вони уявляють собою еталони форм – геометричних фігур (круг, квадрат, рівносторонній трикутник, прямокутник)» [1, с. 37].

Сучасні педагоги В. Мамон, І. Яблонська, А. Половець логічні блоки, розроблені Дьєнешем, вважають найефективнішим посібником для ранньої логічної пропедевтики і,

перш за все, для підготовки мислення дітей до опанування математичними знаннями [3]. Крім логічних блоків науковці пропонують використовувати картки-властивості, які допомагають дітям перейти від наочно-образного мислення до наочно-схематичного, та картки із запереченням властивостей, завдяки яким дитина може швидше опанувати мовно-логічним мисленням.

За О. Лінник та А. Даніелян, дидактичні матеріали, розроблені З. Дьєнешем, В. Воскобовичем, Д. Кюізенером і Б. Нікітіним несуть значний розвивальний потенціал. Автори ілюструють варіанти організації різних видів діяльності вихованців різних вікових груп на прикладі лічильних паличок Кюізенера [2].

Розглядаючи використання інноваційних методик у навчанні математики дітей різновікової групи, зауважимо, що організація навчально-виховного процесу в різновіковій групі потребує від педагога знання програми всіх вікових груп, уміння зіставляти програмові вимоги з віковими та індивідуальними особливостями дітей, вміння правильно розподіляти свою увагу, розуміти й бачити кожну дитину і всю групу в цілому, орієнтуючись на зону найближчого розвитку кожної дитини. Для різновікової групи характерними є такі переваги: спілкування молодших дітей зі старшими створює сприятливі умови для формування в менших дошкільників випереджувальних знань та взаємного навчання.

Навчання математики дітей різновікової групи засобами інноваційних методик (блоків З. Дьєнеша та паличок Д. Кюізенера) передбачало три послідовних **етапи** роботи з дітьми: когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

Нами було передбачено такі **умови** навчання математики засобами інноваційних методик: комплексне використання інтерактивних прийомів у процесі навчання; диференційований підхід до навчання математики; взаємодія дошкільного навчального закладу з сім'єю.

Метою першого, *когнітивно-збагачувального етапу*, виступило ознайомлення дітей з блоками З. Дьєнеша і паличками Д. Кюізенера та способами використання їх в різних видах діяльності. Формами і методами роботи когнітивно-збагачувального етапу виступили: заняття, спільна і самостійна ігрова діяльність, ігрові вправи, в ході яких діти розв'язували математичні завдання.

Для початку знайомили дітей з блоками, пропонуючи їм прості завдання: **перед дітьми викладається набір різних блоків і дається їм можливість обстежити фігури, потримати в руках і пограти з ними.**

Діти класифікували фігури за кольором, формою і розміром, складали з блоків будинки, доріжки, намиста; виконували з них різні дії: викладали їх у ряд, переставляли місцями, забирали в сторону, ховали, шукали; розподіляли між іграшками, які посварилися; дарували казковим персонажам. У процесі різноманітних маніпуляцій з блоками діти встановили, що вони мають різну форму, колір, розмір, товщину.

Так само малюки знайомилися і грали з паличками Кюізенера: викладали візирунки, конструювали, розвивали сюжетно-рольову або самостійну творчу гру. У процесі таких ігор діти робили власні відкриття: смужок багато, вони різного кольору, є смужки однакових кольорів; одні смужки довші, інші – коротші.

Умовою реалізації поставленої мети на цьому етапі дослідження виступило комплексне використання інтерактивних прийомів у процесі навчання (перша педагогічна умова).

Метою другого етапу, *репродуктивно-діяльнісного*, була робота над операціями з множинами (порівняння, серіація, класифікація, додавання та ін.), кодування і декодування інформації, формування часових, просторових уявлень; вміння визначати форму предмета, його властивість; знаходити схожість і відмінності в об'єктах. Формами і методами роботи на цьому етапі були: заняття, ігрова діяльність (ігрові вправи з поступовим ускладненням, дидактичні ігри, логічні ігри, настільно-друковані, рухливі, сюжетно-рольові ігри).

На цьому етапі використовували дидактичні ігри: «Намисто», «Відшукай», «Так чи ні», «Обручі». Хід цих ігор майже однаковий, але зміст і складність завдань різні. Запропоновані логіко-математичні ігри потрібно розглядати як певну систему з поступовим ускладненням завдань. Основна їх мета – навчити дитину вирішувати логічні задачі за властивостями.

Спочатку дітям пропонували почастувати ведмедиків пряниками (жовті фігури-блоки добиралися й розподілялися між іграшками) й водночас закріплювали поняття: стільки ж, скільки. Сніговичкам пропонували морозиво (ті ж самі дії, але з синіми блоками).

Дітям не відразу вдавалося визначити ознаки, тобто виокремити певну ознаку від самого предмета. Наприклад, поросятко хоче потішити свого приятеля й вибирає для нього подарунки. Умова така: подарунок має бути жовтого кольору. Діти середнього віку відібрали всі блоки жовтого кольору, старшого віку – жовтого і червоного. А на запитання: «Якого кольору блоки залишилися?», – відповіли: «Сині та зелені». «А вони жовті?» – запитали ми. «Ні», – заперечили діти. «То ж будемо так казати: «Не жовті – інші».

У процесі різноманітних дій з логічними блоками (викладання за певними правилами, перебудовування та ін.) діти опановували різними розумовими вміннями, важливими як у плані підготовки до навчання математики, так і з точки зору загального інтелектуального розвитку. До їх числа відносяться вміння аналізувати, абстрагувати, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, кодувати-декодувати, а також здійснювати логічні операції «не», «і», «або». В іграх і вправах з блоками в дітей розвивались елементарні навички алгоритмічної культури мислення, здатність виробляти дії подумки. За допомогою логічних блоків діти тренували увагу, пам'ять, сприйняття.

З метою більш ефективного ознайомлення дітей з властивостями логічних блоків їм пропонували такі завдання:

– Знайди фігури, схожі з цією за кольором (за формою, за розміром, за товщиною) – для дітей середнього дошкільного віку; схожі з цією за кольором і розміром (кольором і формою, кольором і товщиною) – для дітей старшого дошкільного віку.

– Знайди фігури, схожі з цією за формою (за розміром, за товщиною, за кольором) – для дітей середнього дошкільного віку; схожі з цією за формою і товщиною (формою і кольором, формою і розміром) – для дітей старшого дошкільного віку.

– Знайди сині фігури (трикутні, червоні, квадратні, великі, жовті, тонкі, товсті, маленькі, круглі, прямокутні) – для дітей середнього дошкільного віку; знайти сині трикутні (сині квадратні, сині великі, сині товсті, сині товсті маленькі, сині квадратні великі та ін.) – для дітей старшого дошкільного віку.

– Назви, яка ця фігура за кольором (за формою, за розміром, за товщиною) – для дітей середнього дошкільного віку; назви, яка ця фігура за кольором і формою, кольором і розміром, кольором і товщиною; кольором, формою і розміром, кольором, формою і товщиною – для дітей старшого дошкільного віку.

Таким чином, реалізовано другу педагогічну умову – диференційований підхід до навчання математики.

Метою третього, *оцінно-рефлексивного етапу*, було формування в дітей вміння взаємооцінювати й самооцінювати дії з предметами, формування оцінно-рефлексивної компетенції. Формами роботи з дітьми були дидактичні ігри, заняття з математики, індивідуальна робота.

Змістовий аспект роботи цього етапу передбачав використання розробленої системи математичних ігор, які стимулювали дітей до оцінно-рефлексивних дій однолітків, своїх власних та дій дітей іншого віку («Знайди помилку», «Вчимо Незнайку рахувати», «Допоможемо звіряткам» та ін.).

На цьому етапі реалізовувалась третя умова – взаємодія дошкільного навчального закладу з сім'єю.

Систематичне застосування інноваційних методик Х. Кюізенера і З. Дьєнеша в роботі з дошкільниками сприятиме пришвидшенню формування та розвитку в них логічного математичного мислення; розширенню математичного світогляду, що допоможе дітям в майбутньому швидше подолати кризу шести років, розпочавши навчання в школі, та впевненіше орієнтуватися у всесвітньому просторі.

**Список використаних джерел**

1. Володина Г. Блоки Дьенеша : ознакомление дошкольников с формой предметов / Г. Володина, И. Румянцева, И. Целищева // Дошкольное воспитание. — 2012. — № 10. — С. 36–41.
2. Ліннік О. Використання авторських посібників у організації розвивального середовища дошкільного закладу / О. Ліннік, А. Данієлян // Вихова-

тель-методист дошкільного закладу. — 2013. — № 11. — С. 52–58.
3. Мамон В. Г. Розвиток логіко-математичної компетентності дошкільників за допомогою паличок Кюізенера та блоків Дьєнеша / В. Г. Мамон, І. А. Яблонська, А. Л. Половець // Дошкільний навчальний заклад. — 2009. — № 3. — С. 21—26.
4. Нікітченко С. Вивчаємо математику з паличками Кюізенера / С. Нікітченко // Дошкільне виховання. — 2012. — № 3. — С. 16–19.
5. Носова Е.А. Логика и математика для дошкольников / Е. А. Носова, Р. Л. Непомнящая. — СП, 1996.

***TATIANA STEPANOVA, ALLA TIUTENKO***
Mykolaiv

## TEACHING MATHEMATICS IN CHILDREN GROUPS OF DIFFERENT AGES USING TECHNIQUES H. KYUIZENERA AND Z. DIENES

*The article reveals the importance and role of innovative methods in teaching children of different ages groups of math. We give an analysis of scientific research focused on the use of techniques and Z. H. Kyuizenera and Zoltán Pál Dienes. Attention is paid to the amount of knowledge that should master teacher of preschool educational institution, carrying out mathematical training children for school. Televisions stages of the research, using innovative techniques: cognitive processing, reproductively-activity, assessment and reflective and conditions of implementation of the study objectives for each of them. Examples of the various forms and methods of work with children at each stage of the formative experiment, given their age features.*

*Key words: groups of different ages, innovative methods and interactive techniques, stages of research, pedagogical conditions.*

***ТАТЬЯНА СТЕПАНОВА, АЛЛА ТЮТЕНКО***
г. Николаев

## ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ РАЗНОВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДИК Х. КЮИЗЕНЕРА И З. ДЬЕНЕША

*В статье раскрыто значение и роль инновационных методик в обучении детей разновозрастной группы математике. Даётся анализ научных исследований, направленных на использование методик Х. Кюизенера и З. Дьенеша. Обращается внимание на объём знаний, которыми должен владеть воспитатель дошкольного учебного заведения, осуществляя математическую подготовку детей к школе. Предлагаются этапы реализации научного исследования с использованием инновационных методик: когнитивно-обогатительный, репродуктивно-деятельностный, оценочно-рефлексивный и условия реализации цели исследования на каждом из них. Приводятся примеры различных форм и методов работы с детьми на каждом этапе формирующего эксперимента, учитывая их возрастные особенности.*

*Ключевые слова: разновозрастная группа, инновационные методики, интерактивные приёмы, этапы исследования, педагогические условия.*

Стаття надійшла до редколегії 21.11.2016

# Розділ 4
# ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК [321.011.5:[005:37] ]:[004.9:007]

***ЄВГЕН ІВАНОВ***
м. Старобільськ
yugene83@bk.ru

## ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПРОЦЕС ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМИ ЗАКЛАДАМИ

*У статті представлено вплив інформаційно-комунікаційних технологій на процес демократизації управління освітніми закладами в Україні. З позиції теорії було проаналізовано низка монографій і дисертацій, присвячених зазначеної проблеми, оскільки починається інтенсивний процес узагальнення накопичених знань з теорії управління освітніми закладами на основі комп'ютерних технологій. На практиці було проведено анкетування щодо визначення ролі інформаційних технологій у процесі демократизації управління освітніми закладами. Анкетування було спрямовано на виявлення проблем, які стримують використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому закладі. В результаті були зроблені висновки, що існують проблеми психологічного характеру. Було визначено низький рівень готовності керівників до використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітніми закладами.*

*Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, демократизація управління освітніми закладами, система інформаційного забезпечення управління.*

Поряд з традиційними засобами демократизації управління освітніми закладами в Україні в педагогічній науці, в умовах розвитку інформаційно-комунікативних технологій свого поширення набувають нові засоби демократизації управління освітніми закладами, які розвиваються в електронному середовищі, зокрема сервіси мережі Інтернет. Використання інформаційно-комунікативних технологій як засобу демократизації управління освітніми закладами, безумовно, розширило сучасні можливості громадськості в отриманні актуальної й достовірної інформації, що сприяє виведенню процесу демократизації на якісно новий рівень. Такий рівень сприяє також обміну і поширенню інформації щодо управління освітніми закладами в Україні. З розвитком Інтернет-технологій відбувається вдосконалення існуючих та поява нових інформаційних серверів.

Питання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес управління освітніми закладами шляхом систематизації інформаційного забезпечення управлінської діяльності досліджували О. Задорожня, Л. Калініна, Ж. Сенчук; визначення основних напрямків демократизації освіти з використанням інформаційно-комунікаційних технологій Н. Сас, М. Яцейко; розробки напрямків удосконалення інформаційної компетентності керівника за допомогою комп'ютерної техніки – І. Адамович, Ю. Атаманчук, Л. Золокотська І. Підласий, Т. Шамова; дослідження питання інформаційної культури В. Бабич, Г. Воронцов, Т. Пономаренко, Е. Семенюк та ін.

Аналіз змісту вказаних праць дозволяє стверджувати, що попри детальну розробку різних аспектів проблеми, питання демократизації управління освітніми закладами за підтримки інформаційно-комунікаційних технологій розроблено недостатньо.

Актуальність підвищення ефективності інформаційно-комунікаційних технологій у

процесі демократизації управління освітніми закладами в інформаційному суспільстві очевидна, тому ця проблема потребує спеціального дослідження.

Мета статті – проаналізувати теорію і практику впливу інформаційно-комунікаційних технологій на процес демократизації управління освітніми закладами в Україні.

Інформаційна діяльність управлінців освітніх закладів повинна ґрунтуватися передусім на інформаційних процесах і полягати у розробці інформаційної політики, через створення програми інформатизації діяльності освітнього закладу; формування й розвитку освітньо-інформаційного середовища, інформаційної інфраструктури; створення, розвитку і використання інформаційних ресурсів і систем, автоматизованих систем управління; розробку і використання комп'ютерно-інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчально-виховному і управлінському процесах.

Слід відзначити, що у період 75–80-х роках увагу більшості науковців привертали питання школознавства, зокрема, удосконалення управління загальноосвітньою школою, узагальнення й упровадження провідного педагогічного досвіду та ін.

Для України 90-ті роки стали новим етапом в її розвитку. Цей етап її становлення відбувалися процеси демократизації управління освітніми закладами. Для цього періоду характерна активізація тенденцій, спрямованих на використання нових інформаційних технологій у процесі навчання.

Принципові зміни у розвитку теорії демократизації управління освітніми закладами відбулися на початку XXI століття. У цей час відбувається зростання кількості монографій і дисертацій, які присвячені демократизації управління освітніми закладами із застосуванням комп'ютерних технологій. Починається інтенсивний процес узагальнення накопичених знань з теорії управління освітніми закладами на основі комп'ютерних технологій та зростає кількість публікацій, присвячених зазначеної проблемі, з'являється низка монографій, захищаються кандидатські дисертації.

Наведемо приклади, так, у 2008 захищає дисертацію А. Гуралюк, який створює науково обґрунтовану прогностичну модель управління закладом післядипломної педагогічної освіти з використанням комп'ютерних технологій для підвищення ефективності управління. Автор розкриває сутність умов дієвості комп'ютерних технологій в управлінні навчальним закладом, визначено та обґрунтовано склад, структуру та критерії ефективності прогностичної моделі управління [1, 5].

Докторську дисертацію в 2009 році захищає доктор педагогічних наук з теорії і методики управління освітою Л. Калініна, яка презентує систему інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом. У дисертаційному дослідженні автор пропонує нове вирішення проблеми створення теоретико-методологічних основ інформаційного менеджменту в сфері освіти. Науковець дослідження розглядає зазначену проблему на методологічному, науковому і процесуальному рівнях і підтверджує результатами педагогічного експерименту. Теоретичний аналіз проблеми дав можливість визначити концептуальні засади для моделювання та створення системи інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним закладом із застосуванням засобів інформаційно-комунікативних технологій, автоматизованої системи управління на засадах інформаційного менеджменту та соціальної інформатики, як галузей наукового знання, виявити ефективність їх функціонування та зробити відповідні висновки [4, 10].

У цьому 2009 році Ж. Сенчук пропонує власне бачення вирішення проблеми інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу. У ході дослідження було розроблено та науково-обґрунтовано систему інформаційного забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу та її автоматизовану базу даних [6, 22].

Низку робіт було представлено О. Задорожньою, яка акцентує увагу на ефективності управління як взаємодії закладів середньої та вищої освіти. Науковець вважає, що така взаємодія залежить від адекватності дій з боку керуючої підсистеми, таких як: дотримання комплексного підходу при визначенні

спільних цілей та завдань; бачення спільного результату освітнього процесу та шляхів його досягнення за умов взаємодії закладів середньої та вищої освіти; вміння здійснювати аналіз результатів та ефективності освітньої діяльності за умов взаємодії; бачення процесу взаємодії як цілісної системи, що схильна до впливу зовнішнього середовища [3, 17].

У 2014 році Я. Заворотна дослідила організаційно-педагогічні засади інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом. У контексті демократизації управління освітніми закладами, вони зазначає, що рівень інноваційної діяльності керівника ЗНЗ: створення вільного доступу до вивчення потреб і запитів суспільства та інших суб'єктів інноваційного управління; нормативно-правове та інформаційно-методичне забезпечення інноваційного управління ЗНЗ [2, 219].

На сьогодні Н. Шанідзе зазначає, що демократизація освіти проявляється через проникнення принципів демократії в усі складові системи освіти: структуру навчальних закладів – це структура мережі навчальних закладів інтенсивно модернізується, швидкими темпами формується альтернативний (приватний) сектор надання освітніх послуг – від дошкільних установ до закладів післядипломної освіти, урізноманітнення яких повинно розширити можливість вибору особою навчального закладу, який відповідає її можливостям та запитам; управління, через децентралізацію, розширення прав навчальних закладів з одночасним посиленням громадського нагляду за ними, зростання автономії університетів [7]. Очевидно, що децентралізація і посилення участі громадськості є основними показниками демократизації управління освітніми закладами.

Збігаються точки зору щодо визначення напрямів демократизації управління освітніми закладами між науковцями-філософами і педагогами. Отже, у 2009 році М. Яцейко визначила основні напрями демократизації освіти. Науковець вважає, що демократизація управління життєдіяльністю навчального закладу передбачає розширення та поглиблення академічної мобільності викладачів і студентів; розширення можливостей вибору студентами навчальних курсів й спецкурсів; упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу; лібералізація навчальних програм і державних стандартів; поглиблення творчої активності викладача й студента; утвердження практики часткової (або повної) автономії університетів тощо. Було також проаналізовано організаційний та управлінський аспекти демократизації освіти, зокрема, сенс і значення впровадження державно-громадського управління навчальним закладом освіти; розширення повноважень громадських (наглядових) рад університетів, студентського самоуправління, інших громадських організацій.

Одним з факторів демократизації освіти є її децентралізація, що дає можливість здійснювати соціальний контроль з боку громадянського суспільства за якістю освітніх послуг. Децентралізація управління освітою – характерна риса освітніх систем різних країн. Надання більших повноважень нижчим рівням системи означає перекладання на них відповідальності за визначення того, що вони розуміють під якістю освіти. Модернізація управління освітою передовсім передбачає децентралізацію управління, перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті визначено, що сучасна система управління сферою освіти розвиватиметься як державно-громадська і має враховувати регіональні особистості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг [8, 9].

Використання засобів в організаційно-управлінській діяльності інформаційно-комунікативних технологій установ освіти приводить до появи багатьох переваг, а саме:

– для адміністрації школи: оперативне отримання й узагальнення даних про навчальний процес для ухвалення управлінських рішень; ведення алфавітних книг, особистих справ співробітників, учнів, батьків для створення оперативних звітів; моніторинг руху учнів; створення системи шкільного документообігу; автоматизоване складання звітності для управління освіти;

– для заступника директора, учителів, учнів і батьків: відвідуваність, створення власних звітів; доступ до щоденника, який автоматично виставляються оцінки та зазначаються заборгованість з навчанням;

– для учителів: ведення класного журналу, календарно-тематичних планів, перегляд звітів; ведення проектів, з гнучким налаштуванням прав доступу;

– для усіх учасників навчально-виховного процесу: формування єдиного середовища обміну інформацією в межах школи, що сприяє взаєморозумінню й співпраці між учасниками навчального процесу [5, 138].

На практиці в процесі опитування стосовно проблем, які стримують використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітніх закладах респонденти зазначили: по-перше, недостатня забезпеченість школи інформаційно-комунікаційними технологіями та іншим обладнанням – 52%; по-друге, недостатній рівень кваліфікації управлінців освітніх закладів для впровадження інформаційно-комунікаційних технологій – 24%; по-третє, консерватизм у використанні інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховному процесі – 11%; по-четверте, недостатня розробленість програмного забезпечення впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в процес управління освітніх закладів – 29%; по-п'яте, не достатня апробованість існуючого програмного забезпечення – 5%.

Серед причин, що стримують використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітніх закладах респонденти, в першу чергу, вважають відсутність вільного доступу до комп'ютерного обладнання, труднощі із своєчасним ремонтом, проблеми із поділом класу на підгрупи при проведенні занять з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та інші.

Однак, проаналізувавши відповіді керівників-респондентів, ми дійшли таких висновків, що існують проблеми психологічного характеру, оскільки було визначено низький рівень готовності керівників до використання інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітніми закладами. Більш того, більшість керівників потребують інформаційно-комунікаційної обізнаності.

Респонденти вважають, що досить складно просувається інформатизація в адміністративно-організаційному напрямку. Респонденти вказують на відсутності техніки й підготовлених користувачів, на відсутність програмного забезпечення, що відповідало б потребам адміністрації та персоналу, вимогам чинного законодавства.

У статті було проаналізовано теорію і практику впливу інформаційно-комунікаційних технологій на процес демократизації управління освітніми закладами в Україні. Використання засобів інформаційно-комунікативних технологій в організації і плануванні діяльності навчальних закладів та демократизації управління ними сприяє досягненню багатьох переваг, серед яких: підвищення ефективності навчального процесу; можливість управління з оперативним обліком результатів вже здійсненої діяльності; ухвалення ефективніших управлінських рішень; підвищення об'єктивності в оцінці діяльності вчителів і учнів; ефективніше управління пізнавальною діяльністю учнів; можливість вживання обґрунтованих і доцільних заходів, націлених на підвищення результативності управління; оперативний адресний доступ до організаційних даних навчального закладу; економія матеріальних і людських ресурсів; збільшення вільного часу; скорочення об'ємів рутинної роботи.

До перспективних напрямків подальшого дослідження слід віднести розробку методичних рекомендацій щодо розвитку демократизації управління освітніми закладами в Україні.

**Список використаних джерел**

1. Гуралюк А. Г. Управління закладом післядипломної педагогічної освіти із застосуванням комп'ютерних технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.06 — теорія та методика управління освітою / Андрій Георгійович Гуралюк. — Київ, 2008. — 228 с.
2. Заворотна Я. В. Організаційно-педагогічні засади інноваційного управління загальноосвітнім навчальним закладом / Ярослава Вікторівна Заворотна: дис. … канд. пед. наук: 13.00.06. — теорія та методика управління освітою. — Черкаси, 2014. — 200 с.
3. Задорожна О. М. Управління взаємодією загальноосвітнього та вищого навчальних закладів: дис. канд. пед. наук: 13.00.06 — теорія та методика управління освітою / Ольга Миколаївна Задорожна. — Луганськ, 2012. — 200 с.
4. Калініна Л. М. Система інформаційного забезпечення управління загальноосвітнім навчальним

закладом: дис. ... д-ра наук: 13.00.06 — теорія та методика управління освітою / Людмила Миколаївна Калініна. — Луганськ, 2009. — 440 с.
5. Кривонос О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні : навч. посіб. / О. М. Кривонос. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. — 182 с.
6. Сенчук Ж. О. Інформаційне забезпечення управління інноваційною діяльністю педагогів загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 — теорія та методика управління освітою / Жанна Олександрівна Сенчук. — Київ, 2009. — 220 с.
7. Шанідзе Н. О. Соціалізація особистості в умовах демократизації освітнього середовища [Електронний ресурс] / Н. О. Шанідзе. — Режим доступу: http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex.ua%.
8. Яцейко М. Г. Демократизація як закономірність модернізації освіти в контексті глобалізації : автореф. дис. … канд. филос. наук: 09.00.10. — Київ, 2010. — 22 с.

***YEVHEN IVANOV***
Starobel'sk

## THE INFLUENCE OF THE COMMUNICATIVE AND INFORMATIVE TECHNOLOGIES ON THE DEMOCRATIZATION PROCESS OF THE MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

*The article deals with the influence of the communicative and informative technologies on the democratization process of the management of educational institutions in Ukraine. From the theoretical point of view a number of monographs and theses devoted to this issue have been analyzed, because of starting intensive process of generalization of studied theoretical knowledge concerning to management theory of educational institutions on the basis of computer technologies. From the practical point of view a special survey has been carried on concerning to the role of the communicative and informative technologies in the democratization process of the management of educational institutions. The main aim of the survey was to disclose the problems which take place in the practice of usage the communicative and informative technologies in educational institutions. In conclusion the psychological problems were determined. The low level of mangers' willingness to use the communicative and informative technologies in the management of educational institutions has been recognized. Most of the managers require computer awareness. Lately the practical experience of using autosystems in managing of variety technological processes was determined. Currently the systems of managing of educational process appear in the educational institutions.*

*Key words: communicative and informative technologies, democratization process of the management of educational institutions, the system of informative ensure management.*

***ЕВГЕНИЙ ИВАНОВ***
г. Старобельск

## ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОМУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРОЦЕСС ДЕМОКРАТИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМИ ЗАВЕДЕНИЯМИ

*В статье рассматривается влияние информационно-коммуникативных технологий на процесс демократизации управления учебными заведениями в Украине. С позиции теории были проанализированы ряд монографий и диссертаций, посвященных данной проблеме, поскольку начинается интенсивный процесс обобщения накопленных знаний по теории управления учебными заведениями на основе компьютерных технологий. На практике было проведено анкетирование касательно определения роли информационно-коммуникативных технологий в процессе демократизации управления учебными заведениями. Анкетирование было направлено на выявление проблем, которые сдерживают полноценное использование информационно-коммуникативных технологий в учебных заведениях. В результате были сделаны следующие выводы, что существуют проблемы психологического характера. Был определен низкий уровень готовности руководителей к использованию информационно-коммуникативных технологий в управлении учебными заведениями. Было также установлено, что большинство руководителей нуждаются в информационно-коммуникативной специальной подготовке. В последнее время был значительно накоплен опыт использования автоматизированных систем управления разными технологическими процессами. Сегодня системы управления учебным процессом появляются в учебных заведениях.*

*Ключевые слова: информационно-коммуникативных технологий, демократизация управления учебными заведениями, система информационного обеспечения управления.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 378.147:811.111

***ЄЛИЗАВЕТА ІСАКОВА***
м. Краматорськ
nikitos_72@inbox.ru

# ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

*У статті розкрито сутнісні характеристики проектної технології у процесі навчання іноземним мовам студентів технічних ВНЗ. На основі аналізу науково-методичних праць сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників автор доходить висновків про те, що істотними особливостями проектного навчання іноземним мовам у технічному ВНЗ виступають діалогічність, проблемність, інтегративність, контекстність. Доведено, що проектна технологія навчання іноземним мовам передбачає використання низки методів, головними з яких є проблемний, дослідницький, пошуковий і презентаційний. Встановлено, що серед труднощів, з якими зіштовхуються студенти технічних ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови з використання проектної технології навчання є велика кількість незнайомих слів, складнощі у композиційній та синтаксичній побудові власного тексту.*

*Ключові слова: проектна технологія, навчання іноземним мовам, студенти технічних ВНЗ, проблемне навчання, сутнісні характеристики.*

Процеси модернізації й інформатизації сучасного соціально-економічного простору призводять до незворотних змін й у системі освіти. Технологічна детермінанта сучасного суспільства робить необхідним переосмислення його базових орієнтирів: система освіти повинна забезпечувати підготовку таких фахівців, які могли б успішно орієнтуватися у безупинно мінливих умовах сучасного життя.

Сьогодні в освіті активно впроваджуються нові технології навчання, під якими розуміються такі стратегії освіти, які вимагають засвоєння не тільки певних знань, але й навичок їх одержання, що передбачає особливе методичне навантаження освітнього процесу. У сучасній освіті цей термін використовується для таких освітніх практик, які не вписуються в традиційний освітній процес, тобто таких методологічних інновацій в освіті, які отримують усе більше розповсюдження. У цьому контексті особливий інтерес представляє відносно новий напрямок у навчанні іноземним мовам (у тому числі й у технічному ВНЗ), який характеризується як технологія проектного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те що питанням розробки та розвитку проектної технології навчання в цілому, й зокрема навчання іноземним мовам, присвячені чисельні наукові праці як вітчизняних (В. Ігнат'єва, О. Пєхота, О. Полат, В. Сидоренко, Л. Хоменко, В. Шульгін та ін.), так й зарубіжних (Т. Блур, Д. Філіпс, Т. Хатчинсон та ін.) дослідників. Проте, додаткового аналізу потребують проблеми використання навчальних проектів у процесі вивчення іноземних мов у технічному ВНЗ.

Отже, мета статті полягає у розкритті сутнісних характеристик проектної технології у процесі навчання іноземним мовам студентів технічних ВНЗ. Об'єктом дослідження виступає процес навчання іноземним мовам студентів технічних ВНЗ, а предмет аналізу – особливості використання проектної технології у процесі навчання іноземним мовам студентів відповідних вищих навчальних закладів.

Незважаючи на відносну новизну використання проектної технології навчання іноземним мовам у ВНЗ України, історія появи цієї методики навчання веде відлік від початку минулого століття й пов'язана з науковими розробками американських дослідників Дж. Дьюї та У. Кілпатрика.

Основною дидактичною одиницею навчального процесу, на їхню думку, стає взята з реального життя й особисто значуща для студентів проблема. Вони повинні самостійно або

спільними зусиллями в групі її розв'язати, застосувавши необхідний досвід часом із різних галузей науки, і одержати реально відчутний результат. Уся проблема й шляхи її вирішення, таким чином, набувають контури проектної діяльності [4].

Метою проектної технології є самостійне «збагнення» студентами різних проблем, які мають для них життєве важливе значення. Ця технологія передбачає «проживання» студентами певного відрізка часу в навчальному процесі, а також їх долучення до фрагмента формування наукового уявлення про навколишній світ, конструювання матеріальних або інших об'єктів. Матеріалізованим продуктом проектування є навчальний (творчий) проект, який визначається як самостійно прийняте студентами розгорнуте вирішення проблеми. У проекті поряд з науковою (пізнавальною) стороною розв'язку завжди присутні емоційно-ціннісна (особистісна) і творча сторони. Саме емоційно-ціннісний і творчий компоненти змісту дають змогу визначити, наскільки значущим для студентів є проект й наскільки самостійно він був виконаний [8, 74].

На думку Т. Малютіної, найбільш істотними особливостями проектного навчання іноземним мовам у технічному ВНЗ є діалогічність, проблемність, інтегративність, контекстність [6].

Проблемність виникає при вирішенні проблемної ситуації, яка обумовлює початок активної розумової діяльності, проявів самостійності в студентів, внаслідок того, що вони виявляють протиріччя між відомим їм змістом і неможливістю пояснити нові факти і явища. Розв'язок проблеми нерідко приводить до оригінальних, нестандартних способів діяльності й результатів [6].

Інтегративність проектної технології «означає оптимальний зріз концепцій засвоєння знань і теорій навчання, що склалися» [7, 39]. Будь-який проект тісно пов'язаний з діяльністю з його виконання. Причому діяльність здійснюється в умовах вільного обміну думками, вибору способів виконання (у формі твору, доповіді, графічних схем і т.д.), рефлексивного відношення до предмета своєї діяльності.

Контекстність у проектній технології дозволяє створювати проекти, наближені до природньої життєдіяльності студентів, а також до їхньої майбутньої професії [6].

Навчальний процес з навчання іноземним мовам студентів технічних ВНЗ з використанням проектної технології має, перш за все, зорієнтовану на особистість направленість. При його організації треба враховувати рівень мовної підготовки студентів та різницю між сформованістю комунікативних іншомовних навичок між студентами однієї групи. Перш, ніж переходити до безпосереднього виконання проекту, бажано ознайомити студентів з новим лексико-граматичним матеріалом, закріпити лексичні одиниці та граматичні структури за допомогою серії тренувальних вправ, розробити для студентів індивідуальні самостійні завдання практичного та дослідницького характеру. Виходячи з цих позицій, термін виконання кожного окремого проекту може бути різним як для окремих студентів однієї групи, так й для їх об'єднань. Так само треба залишати право вибору теми навчального проекту кожному студенти чи групі із відповідними рекомендаціями викладача з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

За твердженнями С. Абзалової та Ф. Мазітової, проектна технологія передбачає використання низки методів, головними з яких є: проблемний, дослідницький, пошуковий і презентаційний [1].

До формування проектних умінь і, особливо, до постановки завдання необхідно підходити диференційовано, враховуючи рівень володіння іноземною мовою студентом і рівень складності обраної теми. Ефективність використання проектного методу в практиці навчання іноземній мові у технічному ВНЗ є високою за всіма видами діяльності: збільшується швидкість читання, поліпшується якість перекладу тексту, удосконалюються вміння усного й писемного мовлення, розширюється кругозір студентів, розбудовуються їхні комунікативні навички й прагнення самостійно добувати й використовувати нові знання й, звичайно ж, закріплюються й розширюються професійні знання [1; 2; 8].

Як правило, методичне забезпечення кафедр іноземних мов технічних ВНЗ, так само

як й методичні портфоліо окремих викладачів іноземних мов містять зразки найбільш вдалих студентських проектів з попередніх років. З ними необхідно знайомити студентів перед тим, як вони почнуть самостійно розробляти свої власні перші проекти.

У залежності від кількості студентів, які приймають участь у виконанні навчального проекту, вони поділяються на індивідуальні, парні та групові. Безумовно, загальний успіх парного чи групового проекту залежить від якісного внеску кожного з його учасників. Одним із завдань викладача при керівництві парними та груповими проектами є надання допомоги студентам при виборі теми, яка б відповідала інтересам і рівню мовної підготовки тих чи інших студентів, розподілу ролей його учасників, обговоренні варіантів його презентації тощо.

Ми приділяємо особливу увагу тезі О. Полат про те, що «проектування – це велика робота, де кожний студент самостійно розробляє свою галузь, а оскільки ця галузь є частиною цілого, і успіх групи залежить від кожного учасника, то кожен з них намагається зробити свою частину роботи якнайкраще. Студенти мають також можливість при створенні проекту на практиці використовувати знання, отримані на таких предметах, як історія, економіка, хімія, комп'ютерні технології, виявити свої акторські здібності» [8, 75].

У той же час викладач, за умови необхідності, може надати допомогу студентам як найкраще використати знайдену текстову інформацію, яким чином розставити підготовлені слайди, які акценти зробити у презентації проекту. Для цієї мети корисно організувати індивідуальні або групові позааудиторні консультації для студентів, або приділяти увагу цим аспектам підготовки навчальних проектів на аудиторних заняттях.

Необхідними вимогами до використання проектної методики при навчанні іноземним мовам у технічному ВНЗ є:

1) наявність індивідуально-значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання, що вимагає інтегрованого знання, пошуку для її розв'язку): дослідження історії виникнення різних підприємств, фірм, заводів, галузей промисловості; проблеми екології; проблеми розвитку різних галузей промисловості; проблеми охорони навколишнього середовища;

2) практична, теоретична значущість передбачуваних результатів (наприклад, спільний випуск газети, альманаху з репортажем з місця подій; створення колажу, фотоальбому, відеофільму);

3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів на занятті або позааудиторно;

4) структурування змістовної частини проекту (із вказівкою поетапних результатів і розподілом ролей);

5) використання дослідницьких методів, що передбачають певну послідовність дій (алгоритм проведення проектної діяльності)

- висування гіпотези їх розв'язку;
- обговорення методів дослідження (статистичних, експериментальних, спостережень та ін.);
- обговорення способів формування кінцевих результатів (презентацій, захисту, творчих звітів, переглядів і т.д.);
- збір, систематизація й аналіз отриманих даних;
- підбиття підсумків, оформлення результатів, їх презентація;
- висновки, висування нових проблем дослідження [6].

Є. Воронова наголошує, що при здійсненні проекту цінні не тільки його результати, але й самий процес, що дозволяє студентам відчувати себе справжніми майбутніми фахівцями в сучасних умовах трансформації освітніх процесів у вищій школі відповідно до вимог суспільства та ринку праці [2, 18].

Проектна технологія включає проміжну й підсумкову оцінку проекту й здійснюється або викладачем, або незалежними експертами із числа студентів. Спільне обговорення презентації проектів за участю викладача та студентів групи повинне в цілому мати позитивний характер (незважаючи на можливу наявність окремих мовно-мовленнєвих помилок та різницю у якості оформлення проекту) задля мотивування студентів до виконання навчальних та науково-дослідних проектів у майбутньому.

Проектна діяльність якнайкраще відповідає вимогам компетентнісного підходу до

навчання, який містить у собі розвиток у студентів трьох основних якостей: уміння працювати з різними джерелами інформації, уміння працювати в групі й уміння працювати самостійно.

Ми повністю погоджуємось із висновком О. Краснової про те, що метод проектів слід використовувати після вивчення теми, що сприяє узагальненню й закріпленню знань з теми [5]. Проектна технологія у навчанні іноземним мовам студентів технічних ВНЗ, яка може бути застосована як при організації аудиторної, так й самостійної (позааудиторної) навчальної діяльності студентів (індивідуальній, парній чи груповій), перш за все, спрямована на розвиток творчих здібностей та дослідницьких вмінь студентів. При цьому, як справедливо відзначає І. Дичківська, «тематика проектів може стосуватися як теоретичного, так і питання з теми, що вивчається, актуальної для практичного життя з метою поглиблення знань студентів у певному питанні, розвитку творчого мислення й дослідницьких навичок, диференціювання навчального процесу» [3, 71].

Із власного досвіду викладання іноземної мови у технічному ВНЗ ми можемо виокремити ті труднощі, з якими зіштовхуються студенти технічних ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови при використанні проектної технології навчання: багато незнайомих слів, яких не було в підручниках, важко порівнювати матеріал з декількох джерел і вибирати відповідний до теми, важко логічно побудувати власний текст так, щоб його було цікаво слухати. Ці труднощі є переборними при спільній роботі викладача й студентів. На наш погляд, одним із завдань викладача, під керівництвом якого студенти технічних ВНЗ виконують свої навчальні проекти з іноземної мови, є привертання уваги студентів на можливі лексико-семантичні та граматичні помилки ще на попередніх до презентації етапах виконання проекту: на етапі задуму, пошуку та обробки необхідної інформації з теми дослідження, попереднього оформлення проекту. Проте, індивідуальність та самостійність студентів проявляється як раз на етапі усної презентації виконаних навчальних проектів.

Отже, технологія проектного навчання іноземним мовам у технічному ВНЗ є розвитком ідей проблемного навчання, коли воно ґрунтується на розробці й створенні студентами нових продуктів, які мають суб'єктивну або об'єктивну новизну та практичну значимість. Навчальні (творчі) проекти передбачають максимальний ступінь свободи студентів: вони не мають заздалегідь певної й пророблені структури, викладач визначає лише загальні параметри проекту й вказує оптимальні шляхи розв'язку поставлених завдань.

Навчальні (творчі, науково-дослідні) проекти у процесі вивчення іноземних мов студентами технічних ВНЗ, безумовно, сприяють активізації їх розумової та пізнавальної діяльності у навчальному процесі, допомагають сформувати в них навички роботи із різними джерелами інформації, її узагальнення та інтеграції, покращують рівень комунікативної компетентності студентів, закріплюють навички та уміння майбутніх фахівців з усного та писемного мовлення, розвивають їх творчі здібності та стимулюють інтерес до подальшої навчальної та науково-дослідної діяльності у процесі опанування іншомовним спілкуванням.

Перспективи науково-практичних пошуків у рамках досліджуваної теми бачимо у розробці комплексних методичних рекомендацій із використання проектної методики навчання іноземним мовам студентів технічних ВНЗ із наданням конкретних прикладів тем навчальних проектів та детальним описом їх використання у навчально-виховному процесі ВНЗ та у самостійній та позааудиторній діяльності студентів з урахуванням їх рівня володіння іноземною мовою на тому чи іншому етапі навчання (низький, середній, високий).

### Список використаних джерел

1. Абзалова С. Р. Метод проектной технологии как способ повышения качества подготовки студентов по иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / С. Р. Абзалова, Ф. Л. Мазитова. — Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektnoy-tehnologii-kak-sposob-povysheniya-kachestva-podgotovki-studentov-po-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze.
2. Воронова Є. М. Розвиток навичок комунікативної компетенції студентів технічних ВНЗ на основі проектної методики / Є. М. Воронова // Комунікативна спрямованість вивчення мовних дисциплін у вищих навчальних закладах / Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого». — Харків : НЮУ ім. Ярослава Мудрого», 2015. — С. 17—19.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. — К. : Академвидав, 2007. — 352 с.
4. Дьюи Дж. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи. — Берлин : Госуд. Изд-во. РСФСР, 1922. — 178 с.
5. Краснова О. І. Метод проекту як пріоритетний напрям розвитку освітніх інновацій у процесі вивчення іноземних мов у ВНЗ [Електронний ресурс] / О. І. Краснова. — Режим доступу: http://tme.umo.edu.ua/docs/6/11krasil.pdf.
6. Малютина Т. А. Использование технологии проектного обучения как нового направления в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / Т. А. Малютина. — Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npdntu_pps/2010_7/malutina.pdf.
7. Матяш Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования / Н. В. Матяш // Педагогика. — 2000. — № 4. — С. 39—41.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. — М. : Академия, 2007. — С. 73—77.

***YELYZAVETA ISAKOVA***
Kramatorsk

## PECULIARITIES OF THE USAGE OF PROJECT TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO THE STUDENTS OF TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

*The article deals with the analysis of the essential characteristics of project technology in the process of teaching foreign languages to students of technical higher educational establishments. The author arrives at the conclusion that the key peculiarities of the usage of project method while teaching foreign languages to technical students lie in the fact that it is dialogue-based, problem-solving, integral and contextual. It has been found out that educational projects presuppose a great level of students' freedom: they do not have a preconditioned structure; the teacher only outlines the project's general parameters and indicates the optimal ways of solution of the tasks set. Creative projects are aimed at maximal activating of students' cognitive activity; they focus on efficient forming students' habits in information processing, working with documentation, their skills in generalizing the information received. The realization of educational projects in the process of teaching foreign languages to students in technical higher educational establishments results in uncovering students' creative skills and in stimulating their scientific abilities.*

*Key words: project technology, teaching foreign languages, students of technical higher educational establishments, problem-solving education, essential characteristics.*

***ЕЛИЗАВЕТА ИСАКОВА***
г. Краматорск

## ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

*В статье раскрываются сущностные характеристики проектной технологии в процессе обучения иностранным языкам студентов технических вузов. На основе анализа научно-методических работ современных отечественных и зарубежных исследователей автор приходит к выводу о том, что основными особенностями проектного обучения иностранным языкам в техническом вузе выступают диалогичность, проблемность, интегративность, контекстность. Доказано, что проектная технология обучения иностранным языкам предусматривает использование ряда методов, главными из которых являются проблемный, исследовательский, поисковый и презентационный. Установлено, что трудности, с которыми сталкиваются студенты технических вузов в процессе изучения иностранного языка при использовании проектной технологии обучения, связаны с большим количеством незнакомых слов, сложностью в композиционном и синтаксическом построении собственного текста.*

*Ключевые слова: проектная технология, обучение иностранным языкам, студенты технических вузов, проблемное обучение, сущностные характеристики.*

Стаття надійшла до редколегії 15.11.2016

УДК 178.14

***КАТЕРИНА ОЛІЙНИК***
м. Хмельницький
orxideja68@rambler.ru

# ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

*У статті розглянуто питання використання інтерактивних технологій в навчальному процесі майбутніх працівників соціальної сфери. Виявлено популярні інтерактивні методи: робота в малих групах, дискусія, дебати, «круглий стіл», «мозковий штурм», аналіз конкретних ситуацій («кейс-стаді»), евристична бесіда, ситуаційні задачі різного роду, тренінги, рольові та ділові ігри, ігрове проектування (або управління проектами), ігри тренувального характеру (ігри-вправи), ігри-імітації. Акцентовано увагу на використанні активних методів навчання, що дають змогу змінити характер лекційних занять, зокрема: лекція-бесіда, проблемна лекція, лекція з використанням зворотнього зв'язку, лекція-прес-конференція, лекція із заздалегідь запланованими помилками.*

*Ключові слова: інтерактивні технології навчання, інтерактивні методи навчання, традиційне навчання, інтеграція інноваційних методів навчання, соціальні працівники.*

Фахова підготовка майбутніх соціальних працівників сьогодні вимагає оптимізації, підґрунтям якої мають стати педагогічні інновації, що передбачають активну міжособистісну взаємодію учасників педагогічного процесу. Адже соціальна робота як практична діяльність серед різних верств і груп населення належить до тої категорії професій, що потребують від фахівців сформованих умінь конструювати ефективну міжособистісну взаємодію на рівні «соціальний працівник – клієнт». Саме тому актуальною є проблема використання у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників інноваційних педагогічних технологій, до яких відносяться й інтерактивні, як технологій співпраці.

Різні аспекти впровадження інноваційних освітніх технологій у навчальний процес вищої школи є предметом дослідження багатьох науковців. Так, технології колективної і групової роботи студентів як засобу розвитку окремої особистості досліджували Г. Граніцька, М. Гузик, Б. Щедровський; комунікативно-діалогову технологію – Д. Вількеєв, Г. Кудрявцев; загальнодидактичні особливості застосування інтерактивних технологій обґрунтовано І. Дичківською, С. Кашлєв, О. Пометун, Л. Пироженко; окремі питання використання інтерактивних технологій у навчальному процесі вищої школи – Л. Ампілогова, О. Єльникова, М. Кадемія, Ю. Колісник-Гуменюк, О. Комар, О. Копіца, І. Лов'янова, А. Мальцев, В. Мельник, О. Павлик, Л. Павлова, О. Пєхота, М. Скрипник, Н. Суворова; ефективність використання інтерактивних методів навчання в підготовці майбутніх соціальних працівників і педагогів – І. Богданова, О. Біла, Р. Вайнола, Н. Кабаченко, Н. Карпенко, І. Мельничук, О. Полякова, Т. Сила, С. Сисоєва, Р. Чубук.

Однак аналіз психолого-педагогічної літератури, присвяченої актуальним питанням підготовки фахівців соціальної сфери в умовах системи вищої освіти, показав відсутність чіткої концепції щодо підготовки соціальних працівників і педагогів та наявність суперечностей між процесами перебудови вищої школи на основі сучасних вимог якості професійної підготовки і недостатньою розробкою змісту, дидактичних моделей і технологій навчання майбутніх працівників соціальної служби, та між домінуванням традиційних методів і форм підготовки студентів і творчим характером педагогічної діяльності. Тому темою статті є розглянути використання інтерактивних технологій в навчальному процесі майбутніх працівників соціальної сфери.

Роль інтерактивних методів навчання у процесі педагогічної взаємодії вчені та педагоги-практики визначають по-різному: одні бачать в них панацею, що вирішує всі проблеми процесу навчання, інші – суттєве допов-

нення до системи методів навчання, що використовуються в сучасній традиційній освіті, а хтось – інструмент, який дає можливість значно урізноманітнити достатньо однотипну форму пізнання оточуючої дійсності.

Кожний із перелічених підходів до визначення ролі інтерактивних методів має право на існування. Адже інтерактивні методи навчання дозволяють не тільки оптимально враховувати навчальні потреби людини, а й створювати умови для постійного, систематичного аналізу власних дій. Завдяки інтерактивному навчанню можна уникнути появи у свідомості шаблонів, стереотипів у ставленні до професійної діяльності. Вони ґрунтуються на діяльності учасників та груповій взаємодії та необхідні для того, щоб порушити монотонність і пожвавити навчальні заняття, сприяти формуванню партнерських відносин, розвивати співпрацю, творчість, забезпечити орієнтацію навчання на практичну професійну діяльність [3].

Якщо проаналізувати критерії компетентності та функції соціального працівника, то однією із рольових моделей, яка використовується у практиці соціальної роботи, є тренер/вчитель соціальних навичок. Фокус таких практичних ролей зосереджено «на людині», саме тому, як зазначає Н. Бондаренко, соціальні працівники виступають головним чином як фасилітатори або заохочувачі. У ролі фасилітатора соціальний працівник працює переважно як такий, що полегшує взаємодію клієнта із соціальним оточенням. Виконання цієї ролі передбачає надання допомоги соціальним працівником окремим індивідам або групам виразити свої потреби, ідентифікувати/з'ясувати свої проблеми, розробити та застосувати стратегії їх вирішення [8]. Тому майбутніх соціальних працівників необхідно навчати не тільки розбиратися в індивідуальній психології клієнтів, але й розвивати у підопічних активність і самостійність, що є показником професійного успіху фахівця соціальної роботи. Тобто, соціальний працівник має оволодіти навичками міжособистісної взаємодії ще в період навчання у вищій школі, чому й сприяє інтерактивне навчання.

Найбільш популярними інтерактивними методами, що розглядаються в науково-педагогічних дослідженнях, є: робота в малих групах, дискусія, дебати, «круглий стіл», «мозковий штурм», аналіз конкретних ситуацій («кейс-стаді»), евристична бесіда, ситуаційні задачі різного роду, тренінги, рольові та ділові ігри, ігрове проектування (або управління проектами), ігри тренувального характеру (ігри-вправи), ігри-імітації. Але переважно вони пристосовані для використання в межах практичних занять, причому виникають певні проблеми в їх застосуванні. Так, наприклад, чимала потреба виникає під час проведення подібних методів у необхідності використання широкої палітри технічних засобів навчання (ТЗН), до яких належать: різноманітні модераційні (коркові, магнітні) дошки, фліп-чарти зі змінними блокнотами, відеозасоби (відеокамери, відеопрогравачі та телевізори), аудіо-засоби (лінгафонне обладнання та для синхронного перекладу), комп'ютерна та мультимедійна техніка тощо [2], а навчальних аудиторій, укомплектованих такими ТЗН, у вітчизняних навчальних закладах ще недостатньо.

Тобто, впровадження наведених інтерактивних методів на практиці подається в звичайних лекційних й практичних заняттях, що інколи перериваються епізодичними вкрапленнями інноваційних форм і не мають систематичного характеру. Таке навчання не формує у майбутніх фахівцях соціальної сфери потрібних умінь і навичок. А значить, необхідно звернути увагу на ті методи, які дозволяють інтеграцію інтерактивності у традиційні форми навчання.

Сьогодні лекція – найбільш часто вживана форма навчання, під час якої викладач повідомляє майбутнім соціальним працівникам максимальну кількість інформації в обмежений період часу, використання активних методів навчання дає змогу змінити характер лекційних занять. Методом активізації є найпростіша дискусія, питання та відповіді після чи в ході прочитаної лекції. Необхідність у формулюванні питання вимагає розуміння змісту, перетворення його на власну мову та спосіб розуміння. Проте активність в інтерактивному навчанні може і повинна йти глибше. У ньому має знайти своє місце мистецтво аргументації, пошуку істини, самостійного

розв'язання проблеми, подолання труднощів у розумінні, прагнення до перманентної самоосвіти. Всі інтерактивні методи, в кінцевому рахунку, повинні служити прагненню до самостійного розв'язання проблеми, засвоєння знань, тренування вмінь та формування особистісної позиції [9].

У процесі підготовки майбутніх соціальних працівників на лекціях, на наш погляд, можуть бути використані такі методичні засоби інтерактивних технологій: лекція-бесіда, проблемна лекція, лекція з використанням зворотнього зв'язку, лекція-прес-конференція, лекція із заздалегідь запланованими помилками.

*Лекція-бесіда* є найбільш поширеною і простою формою активного залучення студентів до навчального процесу за допомогою постановки запитань, що носять не контролюючий, а інформаційний характер, тобто спрямовуються на визначення рівня поінформованості студентів з матеріалом лекції, готовності до сприйняття нового матеріалу, актуалізації знань, необхідних для його розуміння. Так, одним з інтерактивних методів, що можуть бути використані на лекції-бесіді, є сократична бесіда, тобто постановка викладачем певної логічної послідовності запитань, яка потребує від студента не готових відповідей, а аналізу певних явищ і фактів і висловлювання власних поглядів. Це дає змогу виявити певні прогалини у знаннях студентів [5].

Актуальність використання *проблемних лекцій* ґрунтується на основних умовах успішного навчання (проблемність навчального матеріалу, активність студента, зв'язок навчання з практикою). Проблемність лекції досягається послідовним створенням проблемної ситуації певної трудності, для подолання котрої студентам недостатньо наявних знань, а тому мотивується посилення навчально-пізнавальної активності з метою отримання нових знань, що становлять інтерес для майбутньої професійної діяльності. Методичними особливостями проблемної лекції є проблемний виклад матеріалу, евристична бесіда, проблемні демонстрації, мисленнєвий проблемний експеримент, проблемні завдання та їх вирішення тощо. Студенти виконують такі дії, як вибір, порівняння, співставлення, усунення неузгодженості, прийняття рішення, встановлення зв'язку, здійснення пошуку, дослідження [7].

На *лекції з використанням техніки зворотнього зв'язку* можуть використовуватися елементи програмованого навчання. Наприклад, поетапний програмований контроль після певного розділу лекції дає змогу викладачу визначити рівень засвоєння нового матеріалу студентами і доцільність переходу до наступного розділу. Іншими засобами інтерактивних технологій на таких лекціях є методи «Заверши фразу», «Хвилина говоріння» [6].

*Лекція-прес-конференція* проводиться викладачем разом з певними фахівцями соціальної сфери за наперед визначеними проблемами для обговорення. Під час такої лекції запрошені гості відповідають на заздалегідь підготовлені студентами запитання стосовно теми лекційного матеріалу і профілю своєї роботи [5].

На *лекції із заздалегідь запланованими помилками* викладач закладає в зміст матеріалу, що подається, певні помилки змістового, методичного і поведінкового характеру, а завдання студентів полягає в їх виявленні, занотуванні та обговоренні в кінці заняття. Такі лекції носять емоційний характер, сприяють створенню атмосфери довірливості та співпраці викладача і студентів, що значно підвищує мотивацію слухачів до навчального предмету [1].

Слід враховувати, що використання інтерактивних методів не повинно стати самоціллю. Їх потрібно поєднувати зі змістом, потрібно мати повне усвідомлення того, яку користь матимуть учасники, та як її реалізувати. На підготовку до занять із застосуванням інтерактивних методів необхідно значно більше часу, ніж у випадку традиційної лекції.

Ще одна традиційна форма навчання у вищій школі – це семінари, основною метою яких є активізація студентів до самостійного набуття знань, умінь і навичок, оволодіння методами аналізу явищ і проблем, сприяння поглибленому засвоєнню майбутніми фахівцями складніших питань навчального курсу, спонукання студентів до колективного творчого обговорення матеріалу. Тобто, за своїм змістом семінарські заняття близькі до інтерактивна

діалогічна взаємодії, а використання методичних засобів інтерактивних технологій на них (у формі дискусії, групового дослідження, взаємонавчання) підсилює ефективність навчального діяльності. Семінарське заняття – це спільне виокремлення певної навчальної проблеми та пошук варіантів її розв'язання. Учасники цього процесу аналізують проблему, виявляють причинно-наслідкові зв'язки, висувають можливі шляхи її вирішення та обирають з них найбільш ефективні й оптимальні, відповідають на запитання і дискутують. Отже, семінар є творчим поєднанням бесіди і дискусії на більш високому методичному, науковому і теоретичному рівні, що передбачає відповідну підготовленість студентів.

До семінарів з застосуванням інтерактивних методів навчання, що використовуються при підготовці майбутніх соціальних працівників, ми можемо виокремити: семінар-дискусія, семінар-дослідження, семінар-взаємонавчання [4]. *Семінар-дискусія* передбачає підтримання діалогічного спілкування студентів, під час якого відбувається формування практичного досвіду обговорення та розв'язання теоретичних проблем, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця. *Семінар-дослідження*, котрий можна використовувати для аналізу актуальних теоретичних і практичних проблем, дозволяє застосування ігрових методик, тренінгів для розвитку методологічного мислення та навичок і вмінь продуктивної розумової діяльності. *Семінар-взаємонавчання* дає можливість розкрити творчий і навчально-пізнавальний потенціал студентів, котрі при підготовці до нього самостійно вивчають певні аспекти соціальної роботи, оформляючи свої напрацювання, висновки, рекомендації у вигляді портфоліо, та пояснюють їх співгрупникам на занятті.

Отже, інтерактивні методи навчання дозволяють інтеграцію у традиційні форми навчальної діяльності, зберігаючи при цьому свою ефективність як у вдосконаленні процесу фахової освіти студентів та кращому засвоєнню теоретичного програмового матеріалу, так й загальному розвитку майбутніх працівників соціальних служб, наданні кожному з них оптимальних можливостей для особистісного становлення і розвитку в плані самовизначення, самореалізації та формування професійної культури.

Подальші наші дослідження будуть присвячені відбору найбільш ефективних інтерактивних методів при вивченні дисциплін «Соціальна робота в сфері дозвілля» та «Основи професійної етики та спілкування в соціальній роботі».

**Список використаних джерел**

1. Інтерактивні методи навчання: Досвід впровадження / за ред. В. Д. Шарко. — Херсон : Олді-Плюс, 2000. — 210 с.
2. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. — Щецін : Вид-во WSAP, 2005. — 170 с.
3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Наук.-метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. — К. : Вид-во А.С.К., 2004. — 192 с.
4. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / Сергей Семенович Кашлев. — Мн. : Белорусский верасень, 2005. — 196 с.
5. Мельничук І. М. Засоби інтерактивних технологій у традиційному навчанні соціальних працівників у вищій школі / Ірина Миколаївна Мельничук // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. класич. приват. ун-т. — Запоріжжя, 2009. — С. 284—291.
6. Мельничук І. М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій : монографія / Ірина Миколаївна Мельничук. — Тернопіль : Економічна думка, 2010. — 326 с.
7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Герман Константинович Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 1. — 816 с.
8. Соціальна робота: в 3-х ч. / Н. Б. Бондаренко, І. М. Грига, Н. В. Кабаченко та ін. ; за ред. Т. Семигіної та І. Григи. — К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004. — 178 с.
9. Софій Н. З. Про сто і один метод активного навчання / Н. З. Софій, В. У. Кузьменко. — К. : Крок за кроком, 2004. — 128 с.

***EKATERINA OLEYNIK***
Khmelnitsky

## THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS

*In the article it states about the use of interactive technologies in the educational process of future social workers. The following popular interactive methods were discovered: work in small groups, discussion, debate, «round table», brainstorming, case study, heuristic conversation, various kinds of situational*

*problems, trainings, role and business games, gaming projection (or project management), training games (games-exercises), simulation games. The attention in the article is focused on the use of active learning methods, which give the opportunity of changing the lectures manner, namely: lecture-discussion, problem lecture, lecture with the use of feedback, press conference lecture, lecture with planned mistakes.*

*Key words: interactive learning technologies, interactive methods of training, traditional training, integration of innovative teaching methods, social workers.*

***ЕКАТЕРИНА ОЛЕЙНИК***
г. Хмельницкий

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

*В статье рассмотрены вопросы использования интерактивных технологий в учебном процессе будущих работников социальной сферы. Выявлено популярные интерактивные методы: работа в малых группах, дискуссия, дебаты, «круглый стол», «мозговой штурм», анализ конкретных ситуаций («кейс-стади»), эвристическая беседа, ситуационные задачи разного рода, тренинги, ролевые и деловые игры, игровое проектирования (или управление проектами), игры тренировочного характера (игры-упражнения), игры-имитации. Акцентировано внимание на использование активных методов обучения, что позволяет изменить характер лекционных занятий, в частности: лекция-беседа, проблемная лекция, лекция с использованием обратной связи, лекция-пресс-конференция, лекция с заранее запланированными ошибками.*

*Ключевые слова: интерактивные технологии обучения, интерактивные методы обучения, традиционное обучение, интеграция инновационных методов обучения, социальные работники.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

# Розділ 5

# ВІЙСЬКОВЕ ТА ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ

УДК 37.035.7:378

***АНАТОЛІЙ БАХТІН***
м. Миколаїв

## ОРГАНІЗАЦІЯ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

*У статті піднімається питання по військово-патріотичному вихованню в державі тому, що курс нашої держави спрямований на створення, в основному, професійної армії. Сьогодні, враховуючи тривожну соціальну ситуацію в нашому суспільстві, мабуть, немає більш злободенної теми, ніж шляхи та методи виховання патріотизму у молоді.*

*Ключові слова: Батьківщина, патріотизм, подвиг, захист Вітчизни, система військово-патріотичного виховання, мораль.*

Розглядаючи перехід Збройних сил України на контрактну основу, передбачено зменшення кількості юнаків, котрі будуть призвані для проходження строкової військової служби у військах в мирний час. А, що стосується випускників навчальних закладів, по всій ймовірності, до війська їх прийде невелика кількість, і після досягнення 25-річного віку без проходження військової служби, їх братимуть на військовий облік і призначатимуть для комплектування військових частин на воєнний час лише з допризовною підготовкою.

Кафедра військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського єдина в Україні, яка готує вчителів предмета «Захист Вітчизни», тому хотілося б підняти питання про роль цього предмета.

Якщо в цілому подивитися сьогодні на навчальні заклади, то вони є єдиним центром з підготовки всіх без винятку юнаків (а за бажанням і дівчат), незалежно будуть вони призвані на військову службу чи ні в мирний час до захисту Вітчизни.

Природно, на даному етапі, зростає роль військової підготовки у стінах навчального закладу, тобто зростає роль предмету «Захист Вітчизни» як складової частини військово-патріотичного виховання, спрямованої на підготовку юнаків у теоретичному, практичному, фізичному і психологічному плані до майбутньої військової діяльності.

Навчальні заклади, враховуючи ці обставини, щорічно планують в річних планах введення окремим розділом військово-патріотичне виховання молоді.

Завданнями військово-патріотичного виховання є:

- формування почуття патріотизму, любові до свого народу, його історії, культурних та історичних цінностей;
- повага до Конституції та інших законів України;
- виховання громадянських почуттів і свідомості, соціальної активності і відповідальності за доручені державні та громадські справи;
- формування здібностей до аналізу зовнішнього та внутріполітичного становища, вміння на цій основі самостійно адекватно оцінювати події, що відбуваються в державі і світі, свою роль та місце в цих подіях;

- створення нормативно-правової бази та комплексу заходів щодо виховання патріотичних почуттів і свідомості громадян України;
- формування прагнення до оволодіння військовими знаннями, відповідного рівня фізичної підготовки та витривалості;
- підвищення престижу військової служби, військова професійна орієнтація молоді, формування і розвиток мотивації, спрямованої на підготовку до захисту держави і служби у ЗСУ та інших військових формуваннях, підготовка кандидатів для вступу у вищі військові навчальні заклади і проходження військової служби за контрактом;
- створення системи військово-патріотичного виховання;
- соціальність, заснована на вивченні норм моралі, їх дотриманні, виховання шанобливого ставлення до культури, історії, мови, звичаїв і традицій українського народу.

Всі ці завдання, контроль за їх виконанням покладаються, насамперед, на вчителя предмету «Захист Вітчизни». Думаю, було б правильно покласти на вчителя даної дисципліни додаткові обов'язки «заступник директора школи по військово-патріотичному вихованню», як це і було раніше в школах.

Розглядаючи воєнний напрям виховання молоді необхідно приділити більше часу на вивчення військової історії України, битв українського війська, основних зразків техніки й озброєння ЗСУ, набуття навчальних навичок користування цією зброєю, підвищення фізичного гарту в інтересах підготовки до захисту Вітчизни.

У процесі підготовки юнаків до військової служби і проведенні методичної роботи з узагальнення та поширення передового досвіду військово-патріотичного виховання необхідно вивчати психологічні особливості молоді та своєчасно міняти психолого-педагогічну спрямованість. Не забувати в ході військово-патріотичного виховання застосовувати фізичні методи цього виховання, такі як:

- переконання формування впевненості у суспільній корисній діяльності з підготовки та захисту Вітчизни;
- стимулювання – воно реалізується в різноманітних формах заохочення та змагання;
- особистий приклад діяльності вихователя, який має бути взірцем для молоді, належним чином забезпечувати педагогічні вимоги - необхідно вміти давати доручення і перевіряти їх виконання.

Військово-патріотичне виховання може здійснюватися у формі лекцій, бесід, розповідей, екскурсій до музеїв військових частин, зустрічей із ветеранами війни, воїнами-інтернаціоналістами, миротворцями, воїнами – учасниками АТО, ветеранами праці та військової служби, походами по місцях бойової слави, пошукові роботи, участі у роботі клубів та гуртків військово-патріотичного спрямування.

Однією з основних форм військово-патріотичного виховання є військово-шефська робота, яка полягає у встановленні та підтриманні зв'язків військових частин, вищих військових навчальних закладів з організаціями державної влади, організацією місцевого самоврядування, трудовими колективами, цивільними навчальними закладами, громадськими організаціями з метою проведення спільних заходів з військово-патріотичного виховання молоді, виховання у неї громадянських почуттів та якостей.

Військово-патріотичне виховання здійснюється, насамперед, у процесі навчання, де в учнів закладається фундамент глибоких знань, формуються світогляд, національна самосвідомість.

Навчаючись в молодших класах, учні повинні усвідомлювати такі поняття як: «Батьківщина», «подвиг», «патріот», вчитися шанувати землю батьків, вивчати свій родовід і історію своєї держави. Вчитель повинен завжди пам'ятати про дві заповіді – той, хто не знає свій родовід, не знає історію своєї держави, у такої держави немає майбутнього. У тлумачному словнику В. Даля значення слова «патріот» пояснюється так: «Любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб».

Уроки історії України озброюють учнів знаннями законів суспільного розвитку, допомагають засвоїти основні відомості про війну та армію. Учні вивчають героїчні бойові та трудові традиції українського народу і його збройних сил. Уроки фізкультури грають велику роль у фізичній підготовці юнаків до військової служби.

Під час занять з допризовної підготовки («Захист Вітчизни») учні знайомляться із специфікою військової праці, готуються до виконання обов'язків солдата, дізнаються про особливості служби в збройних силах України, виховують в собі якості, необхідні майбутньому воїну. Військово-патріотичне виховання здійснює весь педагогічний колектив школи, вищого навчального закладу.

Про патріотичне виховання багато написав А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші корифеї педагогічної науки. У педагогічній теорії В.О.Сухомлинського стверджується, що поняття «Батьківщина» є серцевиною любові до Батьківщини, яка закладається ще в дитинстві, забезпечуючи людині щасливе життя.

Психологи виділили основні умови, при яких можлива реалізація патріотичного виховання. Це, по-перше, тісний, нерозривний зв'язок слова і справи в діях тих, хто реалізує процес виховання, в тих гаслах, які проголошуються в країні правлячими партіями, їхніми лідерами, урядом або в навчальному закладі і тими реаліями, якими спостерігаються в країні, або організації, що здійснює виховання. Наприклад, які б красиві і переконливі промови про любов до Батьківщини не вимовляв політичний лідер або педагог, а сам, при цьому, зароблені гроші зберігає в зарубіжних банках, виховний ефект від його дій буде нульовим. Більше того, він дасть негативний результат.

Центром військово-патріотичного виховання університету є кафедра військової підготовки, де проходять навчання студенти базових вузів міста, інститутів і факультетів нашого університету. Педагогічний колектив приділяє значну увагу вихованню студентів у дусі бойових традицій українського народу і його збройних сил. В рамках цього виховання на кафедрі проводяться різні військові ритуали: підняття державного прапора; ритуал прийняття Військової присяги на вірність українському народові, яка проводиться біля пам'ятника Героям-Ольшанцям або біля пам'ятника воїнам-інтернаціоналістам; ритуал урочистого вручення перших офіцерських погонів.

Військово-патріотичному вихованню студентів кафедри також сприяють екскурсії по місцях бойової слави, меморіальних комплексів, міського Некрополя, де поховані воїни російсько-турецької війни, першої і другої світових воєн, музей «Флотські казарми», «Партизанської слави» та інші.

Стали традиційними зустрічі студентів кафедри в дні знаменних подій з ветеранами Великої Вітчизняної війни, учасниками бойових дій, воїнами-миротворцями, учасниками ліквідації аварії Чорнобильської АЕС, воїнами-учасниками АТО, ветеранами військової служби. Ці зустрічі сприяють передачі сьогоднішньому поколінню захисників Батьківщини, славних бойових військових традицій.

Понад 60 випускників кафедри брали і беруть участь у проведенні АТО на сході України. Серед них і викладацький склад: майор Тимченко В. В. – закінчив з відзнакою МНУ імені В. О. Сухомлниського у 2000 році, з 2003 року – викладач на кафедрі військової підготовки. У 2013 році пішов на службу за контрактом до 79-ої окремої аеромобільної бригади заступником командира дивізіону по роботі з особовим складом. На даний час проходить службу у морській піхоті. За особистий внесок у захист територіальної цілісності і незалежності Президентом України нагороджений Орденом «За заслуги» Ш ступеня. Бере активну участь у роботі з військово-патріотичного виховання молоді, студентів кафедри і школярів; старший лейтенант Ткачук М. А. і старший лейтенант Гуссіді С. М. – закінчили кафедру за спеціальністю «Допризовна підготовка», продовжують проходити службу в Збройних силах України і активно займаються питаннями військово-патріотичного виховання студентів кафедри та молоді; підполковник Кучирина С. М. і старший прапорщик Понамарьов О. В. – викладачі кафедри, в даний час мобілізовані і проходять службу у зоні АТО. Кожен з них нагороджений орденами і медалями за мужність і заслуги перед Вітчизною.

Колектив кафедри часто проводить Всеукраїнські конференції з військово-патріотичного виховання з метою знайти правильні форми та методи у цій роботі і закласти їх в програму предмету «Захист Вітчизни».

Значну увагу керівництво кафедри військової підготовки приділяє духовному та інтелектуальному розвитку майбутніх офіцерів.

Підготовка студентів на кафедрі військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського є послідовним, цілеспрямованим процесом навчання і виховання майбутніх офіцерів для збройних сил України та інших військових формувань України, готових завжди стати на захист своєї Вітчизни і свого народу.

**Список використаних джерел**

1. Проект Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання населення на 2013–2017 роки [Електронний ресурс]. — Режим доступу: hai-nyzhnyk.in.ua›doc2/2011(12).proekt.phphttp.
2. Чупрій Л. Патріотичне виховання в Україні: стан і перспективи / Л. Чупрій [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://sd.net. ua/2009/11/05/patriotichne_vikhovanja_v_ukran_ctan_perspectiv [html].

***MYHAILO BAKHTIN***
Mykolaiv

## ORGANIZATION OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION

*This paper raises a question on military-patriotic education in the state because the rate of our state is aimed at creating a mostly professional army. Today, given the alarming social situation in our society, there is perhaps no more pressing issues than ways and methods of instilling patriotism among youth.*

*Key words: homeland: patriotism, heroism, defense of the Fatherland, the system of military-patriotic education, morality.*

***АНАТОЛИЙ БАХТИН***
г. Николаев

## ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

*В статье поднимается вопрос по военно-патриотическому воспитанию в государстве потому, что курс нашего государства направлен на создание, в основном, профессиональной армии. Сегодня, учитывая тревожную социальную ситуацию в нашем обществе, пожалуй, нет более злободневной темы, чем пути и методы воспитания патриотизма у молодежи.*

*Ключевые слова: Родина, патриотизм, подвиг, защита Отечества, система военно-патриотического воспитания, мораль.*

Стаття надійшла до редколегії 25.11.2016

УДК 37.035.7+37.035.6

***ВАЛЕРІЙ БУДАК***
м. Миколаїв
office@mdu.edu.ua

# ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК СКЛАДОВА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

*У статті аналізується співвідношення понять патріотизм, національно-патріотичне виховання та військово-патріотичне виховання. Визначається місце військово-патріотичного виховання у загальній системі виховання. Розкривається сутність та завдання військово-патріотичного виховання за нормативними документами*

*Ключові слова: патріотизм, національно-патріотичне виховання, військово-патріотичне виховання, громадянське виховання, моральне виховання, громадянин-патріот.*

Доцільність дослідження проблеми військово-патріотичного виховання молоді обумовлено педагогічною теорією та практикою розробки сучасних методик військово-патріотичного виховання, що сприятимуть підвищенню ефективності національно-патріотичного виховання в сучасних умовах нестабільності суспільного життя, необхідності захисту національних інтересів українського народу, відновлення територіальної цілісності України й підготовки молоді до військової служби в Збройних Силах України.

Актуальність дослідження військово-патріотичного виховання молоді як складової національно-патріотичного виховання зумовлена низкою проблем, однією з яких є слабка наукова розробленість методики військово-патріотичного виховання серед студентської молоді та формування у студентів спеціальності Захист Вітчизни професійної готовності до викладання предмету «Захист Вітчизни».

Національно-патріотичне виховання – це виховання найважливіших духовно-моральних і культурно-історичних цінностей, що відбивають специфіку формування і розвитку нашого суспільства і держави, національної самосвідомості, способу життя, світобачення та долі українців. Воно включає: безмежну любов і відданість своїй Вітчизні, гордість за приналежність до народу і його звершень, шанування національних святинь і символів, готовність до гідного і самовідданого служіння суспільству і державі. Через національно-патріотичне виховання формується не просто громадянин, а громадянин-патріот в самому високому розумінні цього слова, гаряче люблячий свою Батьківщину, завжди готовий служити їй вірою і правдою.

Національно-патріотичне та військово-патріотичне виховання тісно пов’язані між собою як ціле і його складова частина – у змістовному та організаційному відношенні. Таке співвідношення припускає подібність і відмінність в цільових установках, а так само в засобах досягнення цілей. Якщо національно-патріотичне виховання, як сукупне ціле, покликане готувати студентів до праці і оборони, до виконання громадянського обов’язку, то військово-патріотичне виховання – як частина сукупності, що має на меті підготовку до збройного захисту Вітчизни, до виконання військового обов’язку. При цьому ніяких підстав для змішування або ототожнення даних понять немає. Специфіка військово-патріотичного виховання має об’єктивний характер і полягає в його чіткій цільовій установці – готувати до оборони, до захисту Вітчизни.

Національно-патріотичне виховання передбачає вивчення патріотичних та інтернаціональних традицій України. Зміст військово-патріотичного виховання більшою мірою пов’язано з розглядом бойових традицій нашої Батьківщини. Якщо національно-патріотичне виховання має на меті прищеплення любові та поваги до нашої Батьківщини і народу в цілому, то військово-патріотичне

виховання формує почуття гордості та поваги, насамперед, по відношенню до Збройних Сил нашої країни – армії, що стоїть на сторожі кордонів, мирної праці українців, армії для народу і від народу.

Проблемам, пов'язаним із вихованням патріотизму молодого покоління, присвячені численні дослідження провідних українських науковців.

Видатні українські філософи-мислителі Г. Сковорода, Т. Шевченко, П. Юркевич, І. Франко, Я. Чепіга у своїх працях домінантну роль у становленні особистості й держави в цілому відводили патріотизму. На їхнє глибоке переконання, патріотизм починається з любові до Батьківщини, рідної мови, свого народу; поваги до історичного минулого; формування національної свідомості.

Теоретичний аспект патріотичного виховання досліджували відомі українські педагоги минулого: Х. Алчевська, Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Грушевський, О. Духнович, М. Драгоманов, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, які значну увагу приділяли проблемам виховання любові до своєї землі, культури власного етносу, формування національної самосвідомості.

Серед сучасних дослідників, які активно працюють над питанням патріотичного виховання та дискутують щодо переліку громадянських якостей особистості, варто назвати відомих майстрів педагогічної справи, з-поміж яких В. Андрущенко, І. Бех, О. Вишневський, П. Вербицька, Н. Волошина, П. Ігнатенко, В. Коваль, В. Кульчицький, В. Мірошніченко, А. Погрібний, Ю. Руденко, Н. Снопко, К. Чорна, О. Шестопалюк, П. Щербань та ін.

Як зазначав П. М. Щербань, патріотизм – суспільно-психологічне і моральне почуття, яке включає відданість і любов до своєї Батьківщини, до свого народу, здатність до захисту її від ворогів [5, 183].

Метою патріотичного виховання є становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудовувати державу та забезпечувати її національну безпеку, знати свої права й обов'язки, цивілізовано відстоювати їх, сприяти єднанню українського народу, громадянському миру й злагоді в суспільстві, бути конкурентоспроможним, успішно само реалізуватися в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій української національної культури [2].

Науковці на сьогоднішній день по різному визначають місце військово-патріотичного виховання в загальній системі виховного процесу. Так, наприклад, Т. К. Ахаян розглядає військово-патріотичне виховання як специфічну частину ідейно-політичного виховання; М. М. Сеїдов – як складник ідейно-морального виховання; Л. Т. Рудченко – як грань або підструктурний елемент (підсистему) патріотичного виховання; Р. Н. Овчинніков – як фактор формування морального досвіду; І. А. Алішев – як частину патріотичного виховання; Н. Н. Єфімов і Ю. І. Дерюгін – як складник ідейно-політичного виховання; Є. Л. Васіна – як елемент морального виховання; З. Г. Цимерінова – як відносно самостійну частину морального виховання; Н. М. Конжієв – як специфічний вид виховання, що органічно пов'язаний з формуванням почуття патріотизму.

Н. А. Білоусов розглядає військово-патріотичне виховання частиною загального виховання. Вчений зазначає, що це та ланка виховання, в якій формуються військово-патріотичні погляди і переконання молоді, думки й поняття, пов'язані зі священним обов'язком захисника Вітчизни; високі патріотичні почуття й любов до Батьківщини; колективізм і товариська взаємовиручка в бойових умовах; соціально значуще ставлення призовної молоді до військової служби й героїчних традицій нашого народу; вольові якості особистості майбутнього захисника Батьківщини, його вміння долати психологічні й фізичні труднощі; здатність і готовність віддати свої сили, знання й уміння, а якщо потрібно, то й життя, для захисту своєї Вітчизни від ворога [3, 10].

Такі вчені, як В. В. Горак, Н. Д. Кляторний, Е. С. Соколова, В. І. Кузнєцов визначили військово-патріотичне виховання як засіб підготовки до захисту миру, виховання молоді в дусі миру. На їхню думку, борець за мир – це одночасно і захисник Вітчизни. Служба у Збройних Силах розглядається ними як активна форма боротьби за мир, а виховання в дусі миру – як значущій компонент інтернаціона-

льного виховання. Таке тлумачення сутності військово-патріотичного виховання є новаційним і дуже цікавим у науковому сенсі, оскільки надає можливість тлумачити військово-патріотичне виховання як цілеспрямований процес формування в молоді моральних, психологічних і фізичних якостей, технічних і військово-прикладних умінь і навичок, що необхідні для виконання священного обов'язку щодо захисту Вітчизни й миру.

На вимоги сьогодення виникла нагальна потреба до визначення сутності, змісту та завдань військово-патріотичного виховання, які і були висвітлені у Концепції допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання. Основними завданнями є: формування почуття патріотизму, любові до свого народу, його історії, культурних та історичних цінностей; виховання громадянських почуттів і свідомості, поваги до Конституції і законів України, соціальної активності та відповідальності за доручені державні та громадські справи; формування здібностей до аналізу зовнішньо- та внутрішньополітичної обстановки, вміння на цій основі самостійно адекватно оцінювати події й підтримувати належну обороноздатність країни; формування прагнення до оволодіння військовими знаннями, досягнення відповідного рівня фізичної підготовки та витривалості; підвищення престижу військової служби, військової професійної орієнтації молоді, формування та розвиток мотивації, спрямованої на виховання патріотичних почуттів, підготовку до захисту Української держави й служби у Збройних Силах України та інших військових формуваннях [1].

І. Д. Бех і К. І. Чорна, як автори Програми українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, визначають, що в сучасних умовах військово-патріотичне виховання орієнтоване на формування готовності до військової служби, як особливого виду держаної служби. Військово-патріотичне виховання має сприяти обороноздатності України, яка разом з міжнародною спільнотою братиме участь у миротворчих і гуманітарних операціях, протистоятиме міжнародному тероризму, запобігатиме військовим конфліктам, що загрожують людству. Щоб виконати цю високу місію, військово-патріотичного виховання молоді має ґрунтуватися на духовно-моральних цінностях нашого суспільства, охоплювати військово-історичну підготовку, прикладну фізичну підготовку, а також підготовку з основ військової служби і з безпеки життєдіяльності. Тому робота з військово-патріотичного виховання молоді має проводитися комплексно, в єдності всіх його складників, спільними зусиллями органів державного управління, а також освітніх закладів, сім'ї, громадських організацій й об'єднань, Збройних Сил України та інших силових структур [4].

Зміст національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання включає культурно-історичний, соціально-політичний, психолого-педагогічний, військово-технічний, духовний і фізичний компонент.

Аналіз наявного досвіду виховання майбутніх захисників Батьківщини виявляє не тільки суттєві прорахунки в його окремих аспектах, але і призводить до висновку про необхідність перегляду (оновлення) існуючої системи формування готовності до виконання оборонно-захисних функцій. Це передбачає переосмислення завдань, принципів, змісту, напрямів патріотичного та військово-патріотичного виховання, пошук нових форм, методів і засобів.

Особливість військово-патріотичного виховання в сучасних умовах полягає в необхідності виховувати молоду людину як носія гуманістичних принципів, як активного громадянина, яка глибоко усвідомлює, з одного боку, свій обов'язок щодо захисту Вітчизни, а з іншого – своєю діяльністю максимально сприяє виключенню загрози війни. Справжнім змістом необхідно наповнити ідею про те, що ставлення людей до війни виражається через такі категорії моралі, як добро і зло, справедливість і несправедливість, обов'язок, честь, совість. Саме тому в основу виховання особистості громадянина-патріота повинно стати виховання моральне, оскільки тільки особистість, вихована на загальнолюдських і національних духовних цінностях, здатна знайти правильні моральні орієнтири при найскладніших обставинах.

Як і іншим видам соціально-політичної діяльності, патріотичної та військово-

патріотичної роботи властива певна система, яка в якості підсистеми входить в систему громадянського виховання на регіональному рівні і включає в себе конкретні завдання, зміст, форми, методи і засоби, адміністративні органи, громадські організації, об'єднання, рух, навчальні заклади, підприємства, військкомати, військові частини тощо. Системність при організації громадянського, національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання обумовлюється: комплексним підходом до постановки цілей і завдань патріотичного виховання, вибору та планування організаційних форм; безперервністю цієї роботи в усіх ланках інститутів соціалізації, виховання і розвитку особистості громадянина-патріота; планомірними і скоординованими зусиллями з розвитку процесів демократизації та гуманізації системи патріотичного виховання; перетворенням освітніх установ в дієвий фактор розвитку особистості кожного учня, студента, їх патріотичної свідомості; взаємодією школи, сім'ї, адміністративних органів та інших соціальних інститутів у підготовці молоді до виконання нею громадянських функцій.

Національно-патріотичне виховання, будучи найважливішою функцією держави і суспільства, являє собою цілісну систему дій по створенню умов для відродження в українському суспільстві патріотизму, громадянських якостей, готовності до виконання громадянського і військового обов'язку.

Таким чином, головний підхід до розуміння цілей і завдань, принципів, змісту національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання визначається ідеєю пріоритетності формування особистості людини-громадянина і лише потім створення необхідних умов для спеціальної підготовки молоді до виконання військового обов'язку.

**Список використаних джерел**

1. Зубалій М. Д. Форми військово-патріотичного виховання допризовної молоді / М. Д. Зубалій. — К., 2010. — 272 с.
2. Концепція національно-патріотичного виховання молоді [дод. 2 до наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 р. № 641] // Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України : єдине офіц. вид. М-ва освіти і науки України. — 2015. — № 8. — С. 87—95.
3. Методика військово-патріотичного виховання учнів у позакласній роботі : посіб. / уклад. М. Д. Зубалій, В. В. Івашковський, О. І. Остапенко, М. В. Тимчик, Б. Б. Шаповалов, З. М. Діхтяренко, І. П. Білоцерківець. — К. : ПАЛИВОДА А. В., 2016. — 225 с.
4. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І. Д. Бех, К. І. Чорна. — К., 2014. — 29 с.
5. Щербань П. М. Національне виховання в сім'ї. — К. : Культурол. ПП «Боривітер», 2000. — 260 с.

***VALERII BUDAK***
Mykolaiv

## MILITARY – PATRIOTIC EDUCATION AS A COMPONENT OF NATIONAL PATRIOTIC EDUCATION OF THE YOUTH

*The article issues the correlation among the concepts of patriotism, national– patriotic education and military-patriotic education. The place of military– patriotic education is determined in the whole educational system. The author reveals the essence and tasks of military – patriotic education according to regulation documents.*

*Key words: patriotism, military patriotic education, national patriotic education, civic education, moral education, citizen – patriot.*

***ВАЛЕРИЙ БУДАК***
г. Николаев

## ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАЦИОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ

*В статье анализируется соотношение понятий патриотизм, национально-патриотическое воспитание и военно-патриотическое воспитание. Определяется место военно-патриотического воспитания в общей системе воспитания. Раскрывается сущность и задачи военно-патриотического воспитания по нормативным документам.*

*Ключевые слова: патриотизм, национально-патриотическое воспитание, военно-патриотическое воспитание, гражданское воспитание, моральное воспитание, гражданин-патриот.*

Стаття надійшла до редколегії 15.10.2016

УДК 37.035.7:378+373

***СТАНІСЛАВ КУЧИРИНА, ВАСИЛЬ МАЛЮТА***
м. Миколаїв
kychirina@gmail.com

# ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ – СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА СТРАТЕГІЯ ДІЙ

*У статті розглядаються проблеми військово-патріотичного виховання учнів та студентської молоді. Що є головною метою цього виховання. Як досягти позитивних результатів після розробки та впровадження програми або нової освітньої політики України. Викладаються основні тезиси та пункти, яким треба приділити увагу при розробці програми військово-патріотичного виховання. Наводяться приклади патріотичної поведінки та військово-патріотичних організацій, які можуть вплинути на формування національної свідомості учнів та студентської молоді.*

*Ключові слова: патріотизм, Батьківщина, Вітчизна, громадські організації, патріотичне виховання, молодь, учні, свідомість, духовно-моральні принципи.*

Військово-патріотичне виховання учнів та студентської молоді визнано в Україні пріоритетним напрямом державної політики.

Основною метою військово-патріотичного виховання є формування національно-свідомого громадянина на шляху демократичного розвитку нашої держави. Для українського народу патріотизм був і є найбільшою національною цінністю.

З початку реформ в системі освіти в 90-х роках ХХ століття (як і реформування всієї країни) була орієнтація на деідеологізацію школи. Робилося це у вигляді гуманізації і демократизації освіти. Внаслідок цього різко знизилася увага до процесів виховання. Почало виявлятися гіперболізування ідеї особистісно-орієнтаційного підходу в навчанні, задоволення запитів і інтересів особи на противагу вихованню в ній колективістських якостей, у тому числі і патріотичних відчуттів [6, 26]. Характерною межею духовного життя сучасної України є відсутність ідейної єдності у більшості населення країни. Розмаїття ідей зовні є виразом демократії, а по суті – віддзеркаленням глибокої внутрішньої кризи, що перешкоджає українському суспільству вибратися із стану духовної кризи, що заглиблюється.

Безумовно, патріотичне виховання підростаючого покоління – основа стабільного розвитку країни в майбутньому. Цей процес тривалий за часом, складний за змістом і достатньо розбалансований з погляду методичного здійснення. Уроки естетичного циклу завжди були і є важливими в цілісному педагогічному процесі. Формування патріотичних відчуттів багато в чому залежить від розвитку емоційної сфери підлітків. Патріотичне виховання підростаючого покоління завжди було одним з найважливіших завдань сучасної школи, адже дитинство і юність – сама благодатна пора для виховання відчуття любові до Батьківщини. Під патріотичним вихованням розуміється поступове і неухильне формування у учнів любові до своєї Батьківщини. Патріотизм – одна з найважливіших рис всебічно розвиненої особи. У школярів повинне вироблятися відчуття гордості за свою Батьківщину і свій народ, пошану до його великих звершень і гідних сторінок минулого. Багато що потрібне від школи: її роль в цьому плані неможливо переоцінити [1, 30].

На жаль, в даний час шкільне патріотичне виховання практично зійшло, як мовиться, «нанівець». Цьому за останні роки сприяли немало чинників: посилене насадження ЗМІ думки про помилковий шлях розвитку України, відсутність загальної державної, базової ідеології. Крім того, виховання патріотизму ускладнене відсутністю методичної літератури, в яких педагоги могли б знайти рекомендації і поради з цієї проблеми.

Сенс їх полягає в поясненні реальних понять добра і зла, зверненні свідомості школярів до високих ідеалів вітчизняної історії і

створенні у них тим самим самостійних уявлень про гідне загальносвітове значення і цінність України. Якщо вчитель в повсякденній роботі почне регулярно звертатися до матеріалів збірки, то їх використання дозволить виростити покоління людей переконаних, благородних, готових до подвигу, тих, яких прийнято називати коротким і ємким словом «патріот». У міру дорослішання у школярів, як відзначають учені-дослідники, починає формуватися так зване «джерельце героїзму», що вимагає реалізації, але, як ні образливо це констатувати, він найчастіше залишається не потрібним. Але сили підростаючого організму, що прокидаються, можуть знайти своє застосування зі вступом до антигромадських організацій, потік яких рік від року зростає. Можливо треба розробити програму та нову концепцію освітньої політики України за реалізації яких духовно і морально підняти патріотичну свідомість учнів до рівня української національної ідеї.

Нова концепція освітньої політики України, також винна бути спрямована на соціальну консолідацію і громадянське єднання українського суспільства, повинна врахувати велику динамічність розвитку суспільства, швидкі темпи формування молоді в освітньому, особистісному та політичному аспектах .

Особливу роль у військово-патріотичному вихованні молоді покликані зіграти вищі навчальні заклади. На сьогоднішній день мета та завдання виховання студентської молоді у внз визначаються об'єктивними потребами суспільства. Сучасна соціальна дійсність в Україні відрізняється і характеризується суттєвими змінами у системі цінностей та ідеалів. Нинішні реформи в освіті націлені на кінцевий результат навчання і виховання. Вони включають в себе вирішення двох основних завдань: з одного боку, перехід розвиваючої конструктивної моделі, інтеграцію у світовий освітній простір, з іншого боку – збереження національної самобутності, врахування особливостей українського менталітету [2, 75].

В якості загальних завдань патріотичного виховання школярів та студентської молоді у програмі повинні виділити:

– формування у громадян України переконаності у відданості нашій багатонаціональній та багатоконфесіональній державі, гордість за нашу Вітчизну, виховання любові до Батьківщини, виховання українського патріотизму, в якому загальноукраїнське почуття громадянина, поєднується з його любов'ю до малої Батьківщини;

– виховання любові до рідної мови, культури та історії свого народу; формування національних почуттів і свідомості, які поєднуються з почуттям і свідомістю громадянина-патріота України;

– патріотичне виховання впроваджувати через вивчення історії рідного краю, традиційної культури, творчої спадщини й життєвого досвіду прославлених земляків - борців за волю України, героїв Майдану, учасників антитерористичної операції, активістів місцевої громади;

– виховання поваги до міжнародних норм, прав людини і народів, формування моральної свідомості і правової культури.

У програмі повинні бути виділені також конкретні завдання військово-патріотичного виховання:

– формування у допризовників наукового світогляду, системи моральних якостей, норм, принципів і переконань; розвиток моральних мотивів свідомого і сумлінного виконання військового обов'язку в мирний і воєнний час;

– озброєння старшокласників знаннями про сутність, зміст, характер, типи і причини сучасних війн, особливості і способи ведення сучасних бойових дій , застосуванні новітніх озброєнь і бойової техніки;

– вивчення старшокласниками військово-політичної обстановки в світі, в суміжних регіонах, внутрішньополітичної обстановки в країні, а також державної політики в області забезпечення безпеки і військового захисту країни на основі Конституції України, воєнної доктрини, чинних законів і військових статутів;

– виховання патріотизму, почуття обов'язку і відповідальності за безпеку країни, готовність до самопожертви в ім'я захисту і активну протидію настроям пацифізму; боротьба з аморальністю, наркоманією, антиармійською пропагандою та іншими негативними явищами;

– виховання на героїчних традиціях минулого і сьогодення, вироблення таких якостей, як гідність, відвага, дружба, військова виручка;

– виховання і повага до законів, до вимог статутів і командирів у дусі високої старанності і дисциплінованості, здатності протистояти страху, паніці, чуткам, проявляти витримку, волю і т. д.

Завдання військово-патріотичного виховання випливають із загальних завдань патріотичного виховання. Вони більш конкретні, враховують специфічні особливості даного напрямку.

Зміст військово-патріотичного виховання обумовлено його цілями, завданнями і ґрунтується на досвіді і традиціях сучасного світу, Вітчизни і Збройних сил України. Аналіз матеріалів педагогічних досліджень дозволив виділити декілька напрямків у змісті військово-патріотичного виховання; формування у молоді морально-політичних і психологічних якостей захисника Батьківщини, військово-технічна підготовка, фізичне виховання молоді [3].

Структурним підрозділам ОДА повинно бути доручено забезпечити системність військово-патріотичного виховання з урахуванням вікових особливостей дітей і молоді з метою формування у них національної ідентичності на кращих прикладах мужності і доблесті українських патріотів і пам'ятних історичних подіях українського військово-патріотичного календаря.

Необхідно розвивати суспільно-політичну, соціальну і пізнавальну активність учнів і молоді шляхом розширення мережі гуртків військово-патріотичного спрямування, дитячих, молодіжних об'єднань, товариств, організацій, патріотичних, військово-патріотичних і військово-історичних клубів, діяльності органів учнівського, студентського самоврядування [4].

Потрібно сприяти налагодженню співпраці загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів області з обласними, районними військовими комісаріатами, відділами (секторами) управління ДСНС України, християнськими громадами, церквою, молодіжними громадськими організаціями (Національною скаутською організацією «Пласт», Всеукраїнської дитячої скаутською організацією «Січ», «Молодіжним Націоналістичним Конгресом», «Молодою Просвітою»).

Є багато організацій, діяльність яких спрямована на популяризацію фізичної культури та спорту серед молоді, її патріотичне виховання, створення умов для занять певним видом спорту чи підготовки до військової служби тощо. За основною спрямованістю роботи їх поділяють на підгрупи:

1. Молодіжні громадські організації спортивного спрямування. Вони покликані сприяти повноцінному фізичному розвитку молоді в процесі фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи; виховувати активну життєву позицію та морально-вольові якості; формувати мотиваційні засади та переконання у необхідності фізичного виховання й масового спорту як важливої складової здорового способу життя. На всеукраїнському рівні діють такі організації: «Федерація сноубордингу та скітуру України», «Молодіжний футбольний союз», Спортивна студентська спілка України, Спортивна студентська спілка карате України, Спортивна спілка учнівської молоді України, «Молодіжний спортивний рух».

2. Молодіжні громадські організації військово-патріотичного і спортивно-військового спрямування. Організації цього типу у діяльності керуються потребами цілеспрямованого формування в молоді високих військово-патріотичних якостей, становлення системи патріотичного виховання, яка охоплює кілька напрямів: історико-патріотичний, героїко-патріотичний і військово-патріотичний.

Молодіжне громадське об'єднання «Федерація сноубордингу та скітуру України». У своїй діяльності вона співпрацює з Федерацією лижного спорту та Федерацією туризму. Мета діяльності федерації – розвиток сноубордингу та скітуру і залучення молоді до активного здорового способу життя. Основний напрям роботи – профілактично-оздоровчий. Федерація застосовує різноманітні форми роботи: організація навчальних груп для занять сноубордингом та скітуром, проведення спортивних і показових змагань, походи, експедиції. Основні заходи, які вона ініціювала та здійснила: чемпіонат України зі скітуру

«Білий рейд», всеукраїнські дитячі змагання зі сноубордингу («Боржавські полонини»), змагання з різних дисциплін сноубордингу тощо. Щорічно відбуваються сноуборд-парки (Драгобрат, Протасів Яр, Приельбрусся), зимові муль-тиспортивні перегони (велосипед, снігоступи, орієнтування, крос-похід), табори -беккантрі (мандрівки на вершини гір зі спуском на лижах та сноубордах), реалізація програми діяльності: «Сноуборд – для всіх!», «Сноуборд – дітям села», «Активний відпочинок дітей кризових категорій» (оздоровлення дітей-сиріт та дітей «вулиці» засобами фізкультури, спорту і туризму тощо).

Основні завдання діяльності – формування духовно-моральних принципів, почуття громадянської відповідальності, відданості своїй Вітчизні; виховання військово-патріотичних якостей у молоді на основі культурних цінностей, трудових і бойових традицій народу; формування у підлітків і молоді потреби в здоровому способі життя, профілактика шкідливих звичок, правопорушень тощо.

Всеукраїнська молодіжна організація «СВІМ». Система воєнізованих ігор для молоді (СВІМ) створена у 2006 р. Мета СВІМу – всебічне вдосконалення особистості шляхом розвитку духовних, психофізичних та інтелектуальних сил організму, військово-патріотичне виховання молоді. Ідеологічне гасло свімерів «БУРО!» проголошує головною цінністю відданість Богові, Україні, своїй родині, організації.

Діяльність ВМО «СВІМ» реалізується у двох основних напрямах:

– суспільно-педагогічному, який полягає у залученні школярів та учнівської молоді до участі у військово-спортивних змаганнях СВІМу, таборах, походах, іграх та інших масових заходах, занять у гуртках, секціях, клубах за місцем проживання з метою пропаганди здорового способу життя, формування здорових моральних устоїв у підростаючого покоління;

– екстремально-відпочинковий, ігровий напрям, який передбачає активну участь студентської молоді та дорослих у сюжетних воєнізованих іграх СВІМу, семінарах, вишкільних таборах, воєнних екстрим-турах з метою організування відпочинку, творчого пошуку та методичної роботи в цій галузі. Оскільки воєнізовані ігри свімерів не є копіюванням і відпрацюванням реальних бойових дій, ігрова техніка учасників відрізняється від тренувань військових, правила СВІМу гарантують методично грамотне і безпечне проведення ігрових заходів.

Крім сюжетних ігор, СВІМ організовує військово-спортивні змагання, у яких беруть участь свімери регулярних загонів і представники «Товариства сприяння СВІМу» (ТСС): «Готуюсь до служби в армії» (тестування свімерів, відбіркові змагання на першість районів і міст між членами ТСС); «Крізь вогонь та воду» (першості районів і міст із подолання смуг перешкод і виконанню завдань з елементами свімерських спеціальностей); «Кращі з кращих» (чемпіонати за свімерськими спеціальностями з елементами сюжетних ігор за участю свімерів регулярних загонів, членів ТСС – переможців районних і міських змагань) [7].

Задля консолідації суспільства необхідно, з одного боку, враховувати полікультурність українського суспільства, з іншого – посилити патріотичний характер навчання та виховання. Для прикладу, проявами патріотизму є громадянський вчинок курсантів севастопольської Академії Військо-Морських Сил України імені П. С. Нахімова, які в ході окупації міста відмовились вшановувати прапор чужої держави й на знак протесту виконали Державний Гімн України, поведінка учнів Української гімназії у м. Сімферополь. Безперечним прикладом патріотичного виховання є сучасні військові, медичні працівники, волонтери. Зусилля педагогів мають бути спрямовані на виховання учнів у дусі патріотичного обов'язку, готовності до військової служби та захисту України, повазі до національного та міжнародного законодавства, засад демократичної, правової держави. Під час організації навчально-виховного процесу необхідно дотримуватись приписів наказу Міністерства від 07.09.2000 № 439 «Про затвердження Рекомендацій щодо порядку використання державної символіки в навчальних закладах України».

Розбудова Української держави ставить на порядок денний надзвичайно важливе та невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина, патріота рідної землі.

Патріотичне виховання повинне гармонійно поєднуватися із залученням учнів і молоді до кращих досягнень світової цивілізації. Дана система повинна сприяти виробленню наступного мислення, прихильності своїй національній спадщині і усвідомленню його ролі і місця в світовому духовному розвитку, також пошані і відвертості до всіх інших систем і традицій. Тільки глибока і усвідомлена любов до своєї спадщини спонукає людину з повагою відноситися до відчуттів інших, бути чутливим до трагедій Вітчизни і народу [5].

**Список використаних джерел**

1. Апраксина О. А. Позакласна робота в школі. — К. : Освіта, 2007. — 130 с.
2. Арчажникова Л. Г. Теорія і методика виховання. Програма для вищих педагогічних учбових закладів. - Ужгород, 1991. — 309 с.
3. Биджосов М. М. Журнал «Народное образование. Педагогика». — Вып. № 113/2009.
4. Губко О.Т., Руденко Ю.Д., Кузь В.Г. Українська козацька педагогіка і духовність. — Умань, 2005.
5. Грушевський М. Ілюстрована історія України / Видання Шкільної ради.
6. Смирнов С. Д. Педагогіка і психологія вищої освіти. — К. : Альма-матер, 2004. — 271 с.
7. http://pidruchniki.com/13141219/sotsiologiya/sportivni_viyskovo-patriotichni_organiza tsiyi_molodi.

***STANISLAV KUCHYRYNA, VASIL MALYUTA***
Mykolaiv

## MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS AND STUDENTS – CHALLENGES AND STRATEGIES

*In the article the problems of military-Patriotic education of pupils and students. That is the main purpose of this education. How to achieve positive results after the development and implementation of the program or the new educational policy of Ukraine. Summarizes the main points and points that one should pay attention when designing a program of military-Patriotic education. Examples of Patriotic conduct and military-Patriotic organizations, which may affect the formation of national consciousness of pupils and students.*

*Key words: patriotism, homeland, Motherland, public organizations, Patriotic education, youth, students, consciousness, spiritual and moral principles.*

***СТАНИСЛАВ КУЧИРИНА, ВАСИЛИЙ МАЛЮТА***
г. Николаев

## ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ – СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И СТРАТЕГИЯ ДЕЙСТВИЙ

*В статье рассматриваются проблемы военно-патриотического воспитания учащихся и студенческой молодежи. Что является главной целью этого воспитания. Как достичь положительных результатов после разработки и внедрения программы или новой образовательной политики Украины. Излагаются основные тезисы и пункты, которым нужно уделить внимание при разработке программы военно-патриотического воспитания. Приводятся примеры патриотического поведения и военно-патриотических организаций, которые могут повлиять на формирование национального сознания учащихся и студенческой молодежи.*

*Ключевые слова: патриотизм, Родина, Отчизна, общественные организации, патриотическое воспитание, молодежь, учащиеся, сознание, духовно-нравственные принципы.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 37.035

***ВІТАЛІЙ ЛЕЛЕКА, ПАВЛО ФЕДОТОВСЬКИЙ, ЕДУАРД ВИНОГРАДЕНКО***
м. Миколаїв
leleka9984@ukr.net

# НЕОБХІДНІСТЬ НЕВІДКЛАДНОГО СТВОРЕННЯ В КОЖНОМУ АДМІНІСТРАТИВНОМУ РАЙОНІ СУЧАСНОГО ЦЕНТРУ ВІЙСЬКОВО-ПРИКЛАДНИХ ВИДІВ СПОРТУ

*У статті розглянуто обґрунтування невідкладного створення в кожному адміністративному районі сучасного центру із військово-прикладних видів спорту з метою підвищення рівня фізичної та моральної підготовки молоді до захисту Вітчизни.*

*Ключові слова: військово-прикладні види спорту, учні, загальноосвітні навчальні заклади, прикладна фізична підготовка, захист Вітчизни, центр із військово-прикладних видів спорту.*

Останні роки XX, початок XXI століття людство нашої землі охопили низки нескінченних локальних війн. Це гібридні війни, у котрих, як ніколи, на перший план виходить солдат, який повинен володіти високими морально-вольовими, психологічними якостями і відмінною фізичною підготовкою.

На жаль, це лихо не минуло і Україну. Третій рік на сході країни йде антитерористична операція (АТО), де вирішується питання цілісності держави. Бойові дії, не дивлячись на масовий героїзм українських солдат, висвітили значні прорахунки в фізичній та поодинокій підготовці солдатів, особливо тих, хто безпосередньо діє на полі бою.

Висновок один – це наслідок недостатньої організації підготовки молоді до Захисту Вітчизни. У першу чергу - приступно-халатне відношення до системи вивчення предмету «Захист Вітчизни» та уроків з загальної фізичної культури в старших класах, котрі давно не відповідають прийнятим стандартам навчання у передових країн.

Готовність юнаків та молоді до проходження строкової військової служби та до Захисту Вітчизни залежить від їх рівня моральної та фізичної підготовленості. Ефективне та якісне виконання молоддю цього громадського обов'язку можливе лише за наявністю в неї початкових знань, умінь та навичок із загальновійськових дисциплін та прикладної фізичної підготовки. Такі вимоги прописані у всіх нормативних актах та Законах України [1; 2; 4; 5; 6; 9].

Створення в кожному адміністративному районі сучасного центру з військово-прикладних видів спорту, яке відповідає вимогам занять фізичної підготовки учнів старших класів, значно підвішує їх мотивацію займатися спортом та дорівнює стандартам передових держав світу. Для України це є невідкладним, терміновим завданням у зв'язку з військово-політичним станом держави.

Першою та основною причиною є відверто недержавний підхід чиновників з Міністерства освіти і науки до вивчення предмета «Захист Вітчизни» в загальноосвітній школі, які за останні роки зробили все, щоб цей предмет був знищений:

а) відсутня підготовка фахівців предмету (спеціальність викреслена з переліку напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр» та «магістр» напрям «Захист Вітчизни». Як сталось так, що у великій державі, де двадцять тисяч загальноосвітніх шкіл є тільки один вищий навчальний заклад, котрий готує вчителів предмету – і тільки за додатковою спеціальністю?);

б) знижено статус вчителя предмету (скасована посада заступника керівника навчального закладу з військово-патріотичного виховання, яку займав викладач предмета, більш того посаду вчителя предмету займають некомпетентні, без військової підготовки люди, є вчителі, котрі не мають офіцерського звання. Інколи доходе до абсурду, в

деяких школах уроки проводять учителі-сумісники, які відношення до військової справи не мають зовсім);

в) безпідставно скорочено години вивчення предмету;

г) відсутня необхідна навчальна матеріальна база (вилучені малокаліберні гвинтівки, відсутні елементи смуги перешкод, військовий навчально-тренувальний комплекс).

Встановлено, що із збільшенням віку учнів зменшується їх інтерес до уроків фізичної культури, це пов'язано з комплексом причин: слабкою мотивацією учнів щодо занять фізичною культурою, недостатнім рівнем матеріальної бази та інвентарю у школі, тому уроки із загальної фізичної культури проводяться не ефективно, а учні за різних обставин ухиляються від уроків. Вирішити проблему матеріальної бази та інвентарю ще можливо, але скласти відповідну мотивацію об'єктивно важко. Так, старшокласники у своїй більшості вже визначились з видами спорту. Дівчата, враховуючи їх пікантний період дорослішання (небажання щедрого потовиділення, порушення макіяжу, відсутність душу тощо), вимагають особливих умов занять фізичною культурою, які можливі лише у спеціалізованих закладах. Це реалії, з якими неможливо не рахуватися. Втрачені зв'язки між процесом діяльності з її результатом. У першому випадку школяр не задовольняє потребу в руховій активності, в отриманні вражень від суперництва. У другому випадку він не може прагнути до отримання наступних результатів: самовдосконалення, самовираження і самоствердження, підготовка себе до праці і служби у війську, задоволення духовних потреб.

Аналог ГТО («Готов к труду и захисту»), що був на державному рівні, в Україні так і не з'явився. Основна маса молоді спортом не займаються через велику вартість платних споруд та тренерських послуг.

Оборono-спортивні оздоровчі табори не працюють у повному обсязі.

Позашкільне військово-патріотичне виховання фактично відсутнє. Грубо порушуються закони України: «Конституція України» стаття 17.65 «Про оборону України» стаття 3 абзац 11 [8], «Про військовий обов'язок і військову службу» статті 8,9 [7] «Національна доктрина розвитку освіти» стаття 13 [6].

Війни у Афганістані, Іраку, Сирії, Лівії, особливо в Югославії, а тепер і сході України підкреслили підвищені вимоги до солдата, його можливості тривалий час виконувати бойові завдання в дуже складних умовах (під постійним обстрілом противника, низьких температур повітря, у снігу, у дощ, нестачі води та їжі). Найголовніше – це за необхідності діяти в умовах високих фізичних перенавантажень (бігати у рваному темпі на значні відстані по пересіченій місцевості, переносити вагу, долати перешкоди, перебуваючи при цьому в екіпіровці, яка досягає ваги більш 20 кг). Зрозуміло, що солдат повинен мати разом такі фізичні якості як: силу, витривалість, швидкість, спритність, гнучкість, координацію рухів та сміливість.

Звичайно, ці здібності та навички людина за короткий час набути не зможе, це тривалий період тренування. Існуюча система фізичної підготовки молоді до захисту Вітчизни у загальноосвітніх школах не відповідає цим вимогам (вирішити питання можуть тільки уроки із прикладної фізичної культури. На жаль, уроки за програмою предмету «Захист Вітчизни» з розділу «Прикладна фізична підготовка» (ПФП) обмежені (2 години), вони тільки ознайомчі і не відтворювальні, у відсутності належної навчально-матеріальної бази (НМБ).

Для виправлення ситуації необхідно, щоб уроки з фізичної культури в старших класах мали військову направленість. Уроки з ПФП, особливо на смузі перешкод, при вмілій організації, задовільній навчально-матеріальній базі, при компетентному вчителеві в учнів старших класів викликає непідробну увагу. Наприклад, уроки на смузі перешкод врівноважують можливості всіх школярів. Щоб перемогти у цьому виді спорту, необхідно бути різнобічно розвиненим, сильним (подолання стінки, зруйнованого моста, швидке покидання траншеї, метання гранати); володіти швидкісними даними (рівний біг на 100 м); координованість (зруйнований міст, зруйнована драбина, лабіринт); володіння гнучкістю (лабіринт, пролом в стіни); стрибучістю (рів, стіна); сміливістю (зруйнований міст, зруйновані сходи); мати окомір (метання гранати та володіння витривалістю (перегони ривками у поєднанні із вправами у подоланні пере-

шкод) – разом з тим є можливість компенсувати один напрям іншим.

Заняття на смузі перешкод дає можливість реалізувати свої юнацькі амбіції юнакам та дівчатам. Уроки проводяться спільно (без обмежень). Отже, уроки з ПФП вирішують цілий блок питань підготовки молоді до Захисту Вітчизни; складають мотивацію заняття тими видами спорту, які виробляють основні фізичні здібності, необхідні сучасному солдату.

Виникає доцільність перенесення планових уроків загальної фізкультури у старших класах на факультативні заняття у гуртках, вільні години перерозподілити на прикладну фізичну підготовку.

Щоб вирішити проблему необхідно лише державний підхід до ситуації окремого кругу чиновників та створення навчально-матеріальної бази, в першу чергу – смуги перешкод.

Як же подолати проблему, що склалася?

Що стосується апарату чиновників Департаменту середньої та дошкільної освіти України та їх підходу до вивчення предмету «Захист Вітчизни», необхідно терміново заслухати на відповідному рівні з обґрунтуванням ситуації, що склалася навколо предмету.

Для поліпшення навчально-матеріальної бази загальноосвітніх шкіл можна виділити два напрямки:

- поновити НМБ (як повинно бути згідно з керівними документами);
- створити у кожному адміністративному районі «Центр військово-прикладних видів спорту».

Можливість шкіл у самостійному поновленні навчально-матеріальної бази у сучасних умовах проблематична. Зробити центр у кожному адміністративному районі можливо на базі із шкіл, що має поблизу майданчик розмірів 105 х 15 м (для смуги перешкод) або на базі спортивних закладів, які є у районі.

Більш реальним варіантом є побудова центру за рахунок бюджету районних міських державних адміністрацій, керуючись статтею 6, пунктом 6 частини першої, статті 13, пунктом 4 статті 18, статтею 22, пунктом 1 частини першої статті 39 та частиною першою статті 41 Закону України «Про місцеві державні адміністрації»: або залучити підшефні колективи на підставі указу президента України. Це буде ще реальніше, коли вступить у дію закон про децентралізацію.

Для зменшення навантажень на бюджет, центр можна побудувати у три етапи. Перший етап – побудувати смугу перешкод, гімнастичне містечко, місце для метання ручних гранат, службове приміщення, роздягалка на 25 осіб, туалет. Другий етап – побудувати закритий тир з обладнаною кімнатою для зберігання зброї та допоміжними приміщеннями. Третій етап – спортивний зал для занять із рукопашного бою, душ.

Кадрове забезпечення за рахунок відповідних одиниць, які є в штатному розписі ЖКХ (використовуються за призначенням).

**Організація роботи центру.**

Кожна загальноосвітня школа району використовує центр один раз на тиждень на спареному уроці (район 15–20 шкіл, 3–4 школи у день х 5 н.д. = 15–20).

Перерозподіл – програма із загальної фізкультури для учнів 10–11 класів по 85 годин на рік +4 (ПФП»ЗВ»).

**Загальні методичні рекомендації**:

1-й тиждень – знайомство з видом спорту, елементами смуги перешкод; 2-й – 12-й тиждень – навчання у подоланні окремих елементів смуги перешкод; 13-й – 23-й тиждень – тренування у подоланні окремих елементів смуги перешкод; 24-й – 34-й тиждень – удосконалення у подоланні смуги перешкод.

Починаючи із 13-го тижня уроки закінчуються змаганнями (на окремих перешкодах, частинах смуги, у подоланні смуги загалом).

У кінці 10 класу проводяться змагання на першість школи (особистий залік); у 11 класі 14 жовтня з нагоди Дня Захисника Вітчизни проводяться змагання першості району (можливість отримати спортивні розряди) – команда класу; квітень – травень першість області та змагання на першість держави (можливість виконати 1-й спортивний розряд) – беруть участь збірні команди.

**Примітка:**

1. На посади вчителів допризовної підготовки (предмету «Захист Вітчизни») призначаються випускники вищих педагогічних навчальних закладів, які здобули освіту за спеціальністю вчитель допризовної підготовки, а також офіцери запасу або у відставці, які

мають вищу освіту, спроможні за віком та станом здоров'я якісно проводити заняття. (Указ президента № 948/2002).

2. Підготовка викладачів допризовної підготовки здійснюється у військових навчальних підрозділах вищих педагогічних навчальних закладів. (Указ президента № 948/2002).

3. Викладач «Допризовної підготовки»(заступник керівника навчального закладу з військово-патріотичного виховання) (Указ президента № 948/2002).

4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-3 ступенів предмет «Захист Вітчизни».

5. Підготовка держави до оборони в мирний час включає військово-патріотичне виховання громадян, підготовку молоді до служби у Збройних Силах України.

6. Зазначена система підготовки молоді.

7. Фізичне виховання як невід'ємна складова освіти забезпечує набуття кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань. У системі освіти держава забезпечує розвиток масового спорту як важливої складової виховання молоді.

8. Надання допомоги місцевим органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування у створенні навчально-матеріальної бази навчальних закладів, необхідної для проведення допризовної підготовки (Указ президента № 948/2002).

9. «Програма з загальної фізкультури для учнів 10–11 класів по 85 годин + 4 (ПФП»ЗВ») – перерозподіл годин.

Детальна програма та методичне забезпечення розроблено викладачами кафедри військової підготовки університету імені В. О. Сухомлинського, що здійснюють підготовку вчителів предмету «Захист Вітчизни».

Програма обговорена на засіданні кафедри військової підготовки (протокол № 6 від 25.02.2016 р.) та рекомендована до відпрацювання.

Для проведення уроків із предмету «Захист Вітчизни» у навчальних закладах створюється навчальна-матеріальна база, яка має забезпечити виконання відповідних програм. У разі відсутності в навчальному закладі окремих елементів НМБ (тирів, смуги перешкод тощо) за рішенням місцевого органу виконавчої влади або органу місцевого самоврядування заняття проводяться на базі іншого навчального закладу. З цією метою, а також для забезпечення умов для поглибленого вивчення курсу допризовної підготовки, проведення цілеспрямованої роботи з військової професійної орієнтації в містах, районах можуть створюватися центри допризовної підготовки, базові навчальні заклади, використовуватися навчальні заклади Товариства сприяння обороні України (Указ Президента України від 25 жовтня 2002 року № 948/2002).

Створення сучасного центру з військово-прикладних видів спорту відповідає вимогам до заняття фізичної підготовки учнів старших класів, значно підвищує їх мотивацію займатися спортом та дорівнює стандартам передових держав світу. Для України це є невідкладним, терміновим завданням у зв'язку з військово-політичним станом держави.

Наявність центру вирішить низку питань учнів старших класів:

- зацікавленість уроками прикладної фізичної культури;
- можливості юнакам вибору даного виду спорту;
- достатня фізична підготовленість до захисту Вітчизни.

Заняття у центрі дають можливість молоді одночасно розвивати усі якості, необхідні для майбутнього солдата та сучасної людини. Створення центру не несе матеріальних перевантажень бюджету, діє в рамках законів.

У перспективі досліджень планується провести дослідження, щодо професійної компетентності вчителів предмету «Захист Вітчизни».

**Список використаних джерел**

1. Указ Президента України «Про Концепцію допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді» від 25.10.2002 № 948/2002.
2. Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо захисту України та зміцнення її обороноздатності» від 24.09.2014 № 744.
3. Указ Президента України «Про День захисника України» від 14.10.2014 № 806.
4. Указ Президента України «Про заходи щодо поліпшення національно-патріотичного виховання дітей та молоді» від 12.06.2015 № 334/2015.
5. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17.04.2002 № 374/2002.

6. Закон України «Про Збройні Сили України» від 06.12.1991 № 1934-XII.
7. Закон України «Про військовий обов'язок та військову службу» від 24.09.2015 № 555/2015.
8. Закон України «Про оборону України», 1992, № 9.
9. Наказ МОН України «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 16.06.2015 № 641.
10. Наказ МОН України «Про затвердження плану заходів щодо посилення національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» від 27.10. 2014 № 1232.
11. Положення «Про допризовну підготовку» від 30.11. 2000 № 1770.

***VITALIY LELEKA, PAVLO FEDOTOVSKIY, EDUARD VINOGRADENKO***
Mykolaiv

**THE NEED FOR UNERRING FASHION ESTABLISHMENT IN THE KADOMA AREA OF THE MODERN ADMINISTRATIVE CENTRE OF MILITARY-APPLIED KINDS OF SPORTS**

*The article describes the rationale for the immediate creation in each administrative district of a modern center of military-applied kinds of sports with the aim of increasing the level of physical and moral training of youth to defend the homeland.*

*Key words: military-applied kinds of sport, students, secondary schools, applied physical training, homeland defense, center of military-applied sports.*

***ВИТАЛИЙ ЛЕЛЕКА, ПАВЕЛ ФЕДОТОВСКИЙ, ЕДУАРД ВИНОГРАДЕНКО***
г. Николаев

**НЕОБХОДИМОСТЬ БЕЗОТЛОГАТЕЛЬНОГО СОЗДАНИЯ В КАЖДОМ АДМИНИСТРАТИВНОМ РАЙОНЕ СОВРЕМЕННОГО ЦЕНТРА ВОЕННО-ПРИКЛАДНЫХ ВИДОВ СПОРТА**

*В статье рассмотрено обоснование безотлагательного создания в каждом административном районе современного центра военно-прикладных видов спорта с целью повышения уровня физической и моральной подготовки молодежи к защите Родины.*

*Ключевые слова: военно-прикладные виды спорта, ученики, общеобразовательные школы, прикладная физическая подготовка, защита Родины, центр из военно-прикладных видов спорта.*

Стаття надійшла до редколегії 03.12.2016

УДК 37.035.6:373.2

***ОКСАНА ОЛЕКСЮК, ІННА ТКАЧЕНКО***
м. Миколаїв
oleksjukoksana@ukr.net, tkachenkoinnasergiy@mail.ru

# ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГУ

*У статті розглядається поняття тренінгу та можливості його використання у патріотичному вихованні дітей. Розкриваються основні вимоги, що висуваються до складових поняття патріотичного виховання. Наводяться приклади застосування тренінгів серед дітей дошкільного віку. Висвітлюються вимоги до складання тренінгової програми.*

*Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, тренінг, соціально-психологічний тренінг, тренінгова програма.*

Проблема патріотичного виховання підростаючого покоління знаходить сьогодні особливу значущість. Побудова в Україні громадянського суспільства, динамічний розвиток країни залежить від зусиль дієздатних і відповідальних людей, що люблять свою Батьківщину, піклуються про неї, здатних відстоювати її інтереси. Виховання громадянина-патріота сьогодні – є запорука гарантованого майбутнього для всього українського суспільства.

Сьогодні особливої актуальності набуває пошук нових форм, методів, засобів та технологій у національно-патріотичному вихованні дітей та молоді, які здатні забезпечити формування пізнавальної та дослідницької діяльності, розвивати критичне мислення, допомагають дітям глибше проникнути в сутність поставлених завдань, творчо і ефективно їх вирішувати.

Актуальність патріотичного виховання зумовлюється процесом становлення України як єдиної політичної нації. В умовах поліетнічної держави воно покликане сприяти цілісності, соборності України, що є основою української національної ідеї.

Метою наукового дослідження, яке знайшло своє вираження в написанні даної статті, є вивчення можливості застосування психологічних тренінгів, як інтерактивних методів навчання для активного впливу на дітей при формуванні у них почуття патріотизму.

Аналіз літературних, у тому числі наукових, джерел дає можливість констатувати значну увагу науковців до проблеми патріотичного виховання дітей та молоді. Теоретичні основи патріотичного виховання знайшли висвітлення у працях І. Беха, М. Баки, К. Журби, Ю. Завалевського, О. Захаренка, П. Ігнатенка, В. Киричок, Б. Кобзаря, В. Новосельського, Ю. Руденка, В. Третякова, В. Фарфоровського, К. Чорної, Т. Шашла, О. Абрамчука, Т. Гавлітіна, О. Гевка, М. Качура, В. Кириченка, О. Киричука, В. Коваля, О. Коркішка, В. Кузя, О. Стьопіна та інших. У їхніх працях наголошується, що патріотизм є однією з найважливіших рис кожного зрілого громадянина.

Проблеми виховання патріотизму в дітей досліджували також А. Бондар, В. Бондар, І. Зязюн, А. Дем'янчук, О. Мороз, І. Ткаченко, О. Рудницька, М. Шкіль, М. Ярмаченко та ін. Зокрема, О. Захаренко апробував модель школи-родини щодо утвердження в дітей та учнівської молоді почуття малої батьківщини, бережливого ставлення до неї та зміцнення у юних історичної пам'яті.

Особливе значення в дослідженні питань патріотичного виховання мають роботи В. Сухомлинського, який вважав, що школа повинна виховувати у молоді прагнення до беззавітного служіння Батьківщині, до активної суспільної діяльності. У своїх роботах педагог також указував і на складність у вихованні патріотизму, пояснюючи їх тим, що в повсякденному житті ми не зустрічаємося з мірою, за допомогою якої можна було б виявити цю «тяжко зрозумілу цінність» – патріотизм. Любов до Вітчизни стає силою духу тільки тоді, коли у людини відображені в свідомості образи, пов'язані з рідним краєм, мовою, коли з'являється відчуття гордості від того, що все це – твоя Батьківщина [11, с. 284].

В основу патріотичного виховання мають бути покладені історичні й культурні цінності, традиції і звичаї народу, значення яких зростає в умовах європейської інтеграції України. У зв'язку з цим патріотичне виховання є важливим державним завданням.

Виховати свідомого громадянина, патріота означає формувати в дитині комплекс відповідних знань, особистісних якостей та рис характеру, які в майбутньому стануть мотивацією до більшості повсякденних вчинків і поведінки загалом.

Серед видатних вітчизняних і зарубіжних вчених-педагогів до цієї проблеми зверталися Я. Коменський, Г. Сковорода, К. Ушинський, О. Духнович, А. Дістервег, Г. Ващенко, І. Огієнко, С. Русова, Дж. Дьюї, А. Макаренко, С. Френе, Я. Корчак. К. Ушинський вперше обґрунтовує поняття «малої батьківщини». В. Сухомлинський, у 60-ті рр. XX ст. досить глибоко розкриває сутність патріотичних почуттів учнів загальноосвітньої школи як складників духовності.

Патріотизм є одним з найсуттєвіших показників моральності людини.

Провівши аналіз робіт філософів і педагогів з питання сутності і структури патріотизму, підкреслимо, що патріотизм – це соціальне, історично обумовлене явище духовного життя народу, результат впливу суспільного середовища і виховання. Сутність патріотизму визначається ставленням до батьківщини (народу, культури, традицій, мови, історії, природи рідного краю) та існуючого суспільного ладу.

Н. Іполітова розглядає патріотизм як моральний принцип та інтегративну моральну якість, яка має складний зміст [5, 29].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що патріотичні почуття в дітей не виникають самі. Вони є результатом цілеспрямованого виховного впливу на дитину ідеології, політики, мистецтва, соціального та суспільного устрою, виховної роботи сім'ї, школи та позашкільних закладів [2, 57].

Основними напрямами патріотичного виховання дітей та молоді є: формування уявлень про сім'ю, родину, рід і родовід; ознайомлення з явищами суспільного життя; формування знань про історію держави, державні символи; ознайомлення з традиціями і культурою свого народу; формування знань про рідний край [6, с. 11].

Сьогодні педагоги поглиблено працюють над формуванням патріотизму, використовуючи доступні форми і засоби виховання, серед яких вагома роль може належати тренінгу.

Термін «тренінг» (від англ. train, training) має ряд значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Тренінг – це метод активного навчання, тренування, це поглиблення знань, напрацювання навичок, умінь і соціальних установок. Тренінг – це спеціальне тренування, навчання чому-небудь; термін, за допомогою якого позначають різні методи, призначені для формування і розвитку у індивіда корисних звичок, умінь і навичок [1].

Тренінг – одна з групових форм роботи з розвитку особистості. З психологічної точки зору, тренінг – це одна з інтенсивних форм пізнання у процесі навчання. З педагогічної точки зору, тренінг – це система взаємопов'язаних способів педагогічної взаємодії на дітей з метою вироблення в них знань, умінь, навичок певної поведінки.

Тренінг як особлива форма навчання сформувався на початку XX століття. Зокрема в 1912 році в США автор популярних книг з психології Дейл Карнегі організував тренінговий центр, в якому проводилися тренінги з розвитку впевненості в собі, формування навичок спілкування, ділової взаємодії з людьми, публічного виступу [10].

У широкому смислі психологічний тренінг становить собою практику психологічного впливу, що ґрунтується на активних методах групової роботи. Сучасна психологія трактує тренінг як «сукупність методик розвитку комунікативних якостей та рефлективних здібностей, уміння аналізувати поведінку членів групи та свою, аналізувати соціальні ситуації та себе в них, вміння адекватно сприймати себе та інших» [9, 307].

Особливістю тренінгу є створення навчально-експериментальної обстановки, яка забезпечує розуміння учасниками групи того, які індивідуальні чи групові психологічні події розгортаються в процесах міжособистісного спілкування, яким чином кожен з учасників впливає на інших, яка при цьому роль сумісної діяльності і який її зміст, як ситуація в цілому діє на поведінку окремих учасників і всієї групи. В звичайних умовах людина не усвідомлює до кінця тих ситуацій, в яких вона бере участь, але навіть стихійно пережитий досвід, як правило чинить суттєвий вплив на його уявлення про самого себе, навколишнє й особливості спілкування з ними.

Тренінг має свої атрибути, до яких відносяться: тренінгова група; тренінгове коло; правила групи; атмосфера взаємодії і спілкування; інтерактивні методи навчання; структура тренінгового заняття; оцінки ефективності тренінгу.

Дані атрибути можуть бути спрямовані на придбання загальнокультурних навичок і умінь, формування навичок співпраці, навичок аналізу першоджерел і додаткової літератури, навичок логічного мислення, аналізу, підготовки презентації як результату самостійної роботи; оволодіння новими формами навчальної діяльності, формування позитивного ставлення до себе і до оточуючих, пошук ефективних шляхів вирішення поставлених проблем. Розрізняють такі види вправ тренінгу: організаційні; мотиваційні; комунікативні; креативні, розвитку когнітивних процесів; рефлексивні [4].

У психологічному тренінгу можуть застосовуватися три основні групи методів: дискусійні методи; ігрові; методи, засновані на невербальній активності учасників.

У груповому соціально-психологічному тренінгу застосовуються три основні різновиди дискусійного методу: біографічна дискусія; тематична дискусія; інтерактивна дискусія.

При всій різноманітності технік, можна виділити два види ігрових методів, які використовуються в навчанні осіб:

1. Операційні (ділові) ігри, в яких перевага віддається інструментальному, тобто предметно-професійному аспекту навчання і не передбачається навчання спілкуванню. До основних різновидів операційних ігор відносять: аналіз конкретних ситуацій, рольові та імітаційні ігри.

2. Міжособистісні (соціально-психологічні) ігри спрямовані на формування комунікативної компетентності, зміна особистості людини. На практиці використовуються три основних види міжособистісних ігор: ігри не концептуального змісту; ігри психодрами і соціодрами; ігри трансакційного аналізу.

У груповому соціально-психологічному тренінгу використовуються такі основні методи, засновані на невербальної активності учасників: психогімнастика; танцювальний метод; метод художнього самовираження.

Прикладами тренінгів для виховання почуття патріотизму в дітей є: тренінг на створення образу «Батьківщина», вправа «Чарівне дзеркало» та вправа «Інформаційне повідомлення», ігрові, еколого-психологічні, соціально-психологічні тренінги.

Метою психологічного тренінгу, спрямованого на виховання патріотизму є формування в дітей та молоді патріотичних почуттів, почуття співпричетності Вітчизні, традиціям, усвідомлення України рідною домівкою, допомогу дитині засвоювати патріотичні ідеї як частину власного світогляду.

Основними завданнями тренінгу, спрямованого на виховання патріотизму є забезпечення умови для емоційного проживання й засвоєння дітьми загальнолюдських, громадянських, національних цінностей; формування в дітей відчуття України як Батьківщини, а також своєї приналежності до української громади; формування почуття людської, громадянської, національної гідності; чіткої життєвої позиції та відчуття приналежності до своєї країни.

Тренінг, спрямований на виховання патріотизму в дошкільників уявляє собою планомірно здійснювану програму різноманітних вправ з метою накопичення малюками соціального досвіду життя в найближчому оточенні, прилучення до його культури, родинних традицій; формування емоційно позитивного ставлення до суспільних явищ та подій, що відбуваються в державі, базовий соціальний оптимізм.

Психологічний тренінг розроблено як систему корекційно-педагогічних прийомів, кожний із яких ініціює, актуалізує дію певного психологічного механізму розвитку суб'єктивного ставлення до товаришів, до рідного краю, до Батьківщини.

Тренінгові вправи використовуються залежно від конкретної ситуації, що склалася в групі.

Ігрові тренінги, спрямовані на виховання патріотизму в дошкільників, сприяють формуванню основних рухових вмінь; знайомлять із культурною спадщиною країни, з державними та національними символами; виховують патріотичні, моральні та вольові якості дітей; любов до рідного краю, звичаїв і традицій українського народу.

До ігрового тренінгу увійшли дидактичні ігри патріотичного змісту («Професії батьків», «Визначні пам'ятки міста», «Символи нашої країни», «Герб міста», «Добре чи погано», «Зачароване місто», «Птахи нашої країни», «Подорож містом», «Міста й містечка моєї області», «Де розташований пам'ятник?» «Відомі люди нашого міста», «Місто, в якому я живу»); сюжетно-рольові («Екскурсія до музею народної іграшки», «У гості до бабусі Мар'яни»); народні рухливі ігри («Відгадай, що ми робимо», «Чаклун», «Мак», «Склади квітку до віночка», «Отамане»); настільно-друковані ігри патріотичного змісту («Подорожуємо рідним містом», «Район, у якому ми живемо», «Історія рідного міста або села» (лото), «Народні ремесла», «Народні промисли» (лото)).

Всі ігри сприяли рішенню завдань розширення чуттєвого досвіду дошкільників, розвитку почуття емоційної чуйності, формування активної життєвої позиції по відношенню до рідного міста (села), країни.

Тренінги проводяться вихователем або психологом у групі, на ділянці дошкільного закладу, у кімнаті природи. Тривалість тренінгу – від 20 до 30 хвилин, що визначалося

складністю вправ і видами діяльності в них. Ігровий тренінг проводився з підгрупою дітей (5–7 дітей) у вільний від занять час 1–2 рази на тиждень.

Патріотичне виховання дітей дошкільного віку засобами тренінгових технологій забезпечується, якщо в дитини сформовано комплекс відповідних знань, особистісних якостей та рис характеру. Ідеться, зокрема, про:

- патріотичну свідомість, громадську відповідальність, ініціативність та активність, готовність працювати на загальний добробут та авторитет Батьківщини;
- повагу до Конституції, законів Української держави, її правових форм, потребу щодо їх дотримання, високу правосвідомість;
- досконале знання державної мови, турботу про піднесення її престижу і функціонування в усіх сферах життя і побуту;
- повагу до батьків і свого родоводу, до традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього;
- дисциплінованість, працьовитість, творчість, турботу про екологію та природу;
- фізичну досконаліть, високо естетичну культуру;
- гуманність, шанобливе ставлення до культури, вірувань, традицій та звичаїв народів, які населяють Україну, високу культуру міжнаціонального спілкування.

Так, наприклад, еколого-психологічний тренінг спрямований на формування любові дитини до Батьківщини через любов до природи рідної землі. Перша група вправ та ігор спрямовувалася на розширення досвіду взаємодії з природою. Наприклад, вправа «Диво фарби». Мета: розширювати чуттєвий досвід дітей, стимулювати бажання дітей передавати поетичний образ рідної природи в малюнку, пояснювати свої відчуття, розвивати уяву. Підбиралися вірші з описом природи. Художні образи, що містяться у вірші, повинні були спонукати дітей до відтворення своїх вражень у малюнку. Підбиралися твори мелодійні, з чіткою римою. Дітям пропонувалося уважно прослухати вірш, уявити перед собою образ природи, відображений у ньому. Особлива увага приділялася епітетам, метафорам, іншим виразним засобам. Дітям пропонувалося зобразити уявний образ в малюнку, розповісти про свої відчуття.

Друга група вправ була спрямована на розвиток емпатії. Дітям пропонувалося уважно спостерігати і прислухатися до всього того, що відбувається у природі, розповісти про свої враження від зустрічі з друзями, птахами, комахами. Вправа «Я – калина» було спрямоване на розвиток почуття емпатії. Дитині пропонувалося уявити себе калиною, передати свої відчуття в міміці, жестах, рухах, розповісти, про що думає калина, чим живе. Вправа повторювалася з новим об'єктом, в яких перевтілювалася дитина. Зверталася увага на ознаки, за якими дитина будувала свою розповідь про самопочуття об'єктів природи.

Третя група вправ психологічного тренінгу була спрямована на корекцію поведінки дітей у природі. Вправа «Екологічний піст» спрямована на розширення екологічного простору, корекцію способів взаємодії з природою. Дітям пропонувалося обійти територію дитячого садка, парку, виявити місце екологічного неблагополуччя, пояснити причину вибору. Діти виконували картку-попередження, пояснювали, чому були обрані дані виразні засоби, вивішували картку-попередження на місце екологічного посту.

Еколого-психологічний тренінг є джерелом екологічного розвитку і саморозвитку особистості дитини, тому що в ньому використовувались ігри, в яких відтворювався екологічний досвід, здійснювалася стимуляція мотивів поведінки у природі, екологічних інтересів, екологічно доцільної поведінки. Діти в ігровій формі включались у життя дорослих, задовольняючи і власну потребу в причетності до того, що відбувається в житті. Тренінг охоплював багато різноманітних ігор.

Соціально-психологічний тренінг є ефективним засобом формування патріотичного світогляду. Соціально-психологічний тренінг – інтерактивна технологія патріотичного виховання за допомогою набуття життєвого досвіду соціально доцільної поведінки, що є проявом дієвого й конструктивного патріотизму. Тренінг створює практичні умови, за яких дитина включається в конкретну ситуацію, а не просто представляє її для рішення поставленого завдання.

Окремо слід зазначити, що головним у досягненні ефективного результату проведе-

ного тренінгу є правильна реалізація сучасних підходів до створення тренінгових програм. Схеми і технології розробки тренінгових програм відображені в роботах І. В. Вачкова, Є. В. Самсонової, Л. М. Кроля, Е. Л. Михайлової, Є. В. Сидоренко, Ж. В. Зав'яловій, О. П. Горбушина, А. Ж. Моносова, О. В. Евтіхова, Е. А. Горбатова і інших.

І. В. Вачков розглядає «дев'ятикрокову» модель підготовки до тренінгу, яка може служити основою для написання програми. Перший етап – це визначення теми і мети тренінгу як образу майбутнього результату. Тренеру необхідно відповісти на наступні питання: що отримають учасники групи? що група, і кожен її учасник реально зможуть і повинні досягти? що тренер може і повинен для цього зробити? який буде кінцевий результат тренінгової роботи?

Другий етап полягає в визначення складу тренінгової групи – на яку кількість учасників розрахована даний тренінг. Тут слід пам'ятати, що для ефективної роботи оптимальним, на думку багатьох фахівців, є 12 учасників.

Третій етап включає визначення часових ресурсів. Тренеру необхідно спланувати, кількість тренінгових занять, і дати відповіді на наступні питання: як часто будуть проходити зустрічі? скільки часу триватиме кожне заняття? чи можлива протяжність тренінгу кілька місяців?

Четвертий етап – це формулювання проблем. Тренеру необхідно чітко і ясно сформулювати проблеми, які належить вирішити в процесі тренінгу.

П'ятий етап полягає в формулюванні завдань. Завдання – це мета діяльності, дана в певних умовах, яку необхідно формулювати ствердно.

Шостий етап – це підбір відповідних психотехнік. В ідеалі, вважає І. В. Вачков, при створенні авторського тренінгу ігри та вправи повинні бути авторськими розробками. Але тренеру зазвичай доводиться звертатися до фаховій літературі і користуватися вже відомими психотехніками. Важливо, щоб ці психотехніки працювали на вирішення поставлених завдань.

Сьомий етап – це виділення блоків тренінгової програми і занять на кожен блок. Відповідно до виділених проблем можна визначити ті блоки (або модулі), які повинні бути в тренінгу. Слід враховувати, що в кожному модулі група буде проходити ті ж стадії, що і в цілісній тренінговій програмі.

Восьмий етап реалізується в складанні сценарного плану тренінгу, тобто розподіл підібраних або розроблених технік по заняттях.

Заключний дев'ятий етап полягає в написання короткого сценарію тренінгу із зазначенням мети кожного заняття і всіх необхідних матеріалів [3].

О. В. Самсонова пропонує використовувати технологію створення структури тренінгу, яка побудована на пошуку відповідей на три питання – перший – «Навіщо?», другий – «Що?» і третій – «Як?». По-перше, тренеру слід визначитися: Навіщо потрібен тренінг? Що він може дати? Яка мета тренінгу? Які проблеми він повинен вирішити? Який повинен бути результат? Яким чином буде вимірюватися результат? Що в кінці тренінгу повинні зрозуміти, знати і вміти учасники? Як тренер знатиме, що мета тренінгу досягнута?

По-друге, тренер чітко повинен знати: Що він хоче дати учасникам групи? Яку конкретно інформацію хоче дати в процесі тренінгу? Яким конкретно навичкам навчити?

По-третє, тренер повинен зорієнтуватися: В якій послідовності він буде давати матеріал? Як він хоче організувати процес навчання? Які інструменти і вправи він будете використовувати для більш ефективного навчання? Що хоче отримати в результаті кожного свого дії на тренінгу? Як буде працювати з груповою динамікою? Що будете робити, якщо виникнуть проблеми. Як планує «оживити» тренінговий процес? Як планує створити цікавий, динамічний процес навчання?

Відповідаючи на всі ці питання, початківець тренер зможе створити основну тематичну структуру тренінгу. При цьому цей тренінг буде спрямований на вирішення поставлених завдань і може включати навчання учасників тренінгу [8].

Л. М. Кроль, Е. Л. Михайлова вважають, що підготовка тренінгового проекту складається з розробки:

- сценарію реальних дій тренера в групі (за етапами з урахуванням змісту і процесу);
- програми для умовного замовника і питань (тверджень), які команда планує прояснити на зустрічах з ним;
- як мінімум одного оригінального вправи, пов'язаного зі змістом тренінгу, і цілеспрямованої модифікації однієї відомої техніки;
- тактики власної рольової поведінки в якості тренера з відповідними прив'язками за змістом і по процесу;
- малюнка просторових перебудувань (мізансцен) з відповідними прив'язками за змістом і по процесу;
- способів оцінки результатів тренінгу (прямих або непрямих, для замовника, клієнта, тренера);
- макета запропонованого роздаткового матеріалу (за бажанням) [7].

Пропонується наступний алгоритм створення тренінгової програми, який містить сім етапів.

1. Вибір теми тренінгу: в ідеалі – тема повинна бути як цікавою тренеру, так і затребуваною у клієнтів.

2. Підбір матеріалів по темі тренінгу: хороший тренер повинен спиратися на певну концепцію того феномена, якому даний тренінг присвячений і бути експертом в обраній темі.

3. Визначити межі теми: вибрати назву тренінгу, визначити цілі і завдання якомога точніше.

4. Визначити критерії досягнення мети тренінгу: спираючись на які показники можна з упевненістю сказати, що мета тренінгу досягнута, а завдання виконані.

5. Розбити тему на змістовні частини: їх кількість повинна коливатися від трьох до семи.

6. Детально розробити кожну змістовну частину тренінгу: наповнити її клієнтськими і тренерськими технологіями.

7. Оформити програму тренінгу: розрахувати, скільки орієнтовно часу необхідно на проведення кожної змістовної частини і на весь тренінг, вибрати формат проведення тренінгу (марафон, одноденний, виїзний і т.д.).

При складанні тренінгових занять потрібно враховувати такі умови:

- доступність виконання вправ. Розробка тем повинна здійснюватися згідно з інтересом та віковими особливостями дошкільників;
- дотримання принципів психологічно безпечної групової роботи (повага та вміння дитини рахуватися з позицією однолітка, емоційна ідентифікація, направленість на взаємодопомогу в ситуації утруднення);
- застосування активних методів групової роботи за принципом діалогу. Діти як активні учасники процесу, вихователь – консультант;
- дотримання правил учасниками групи.

Варто зазначити, що виховання на основі інтерактивних технологій відбувається шляхом взаємодій всіх суб'єктів виховного процесу. Це спілкування (колективне, кооперативне, навчання у співпраці), у якому і вихователь виступає лише в ролі координатора, організатора процесу виховання.

Патріотизм на даний час є нагальною потребою і держави, якій необхідно, щоб усі діти стали національно свідомими громадянами – патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі, і особистості, яка своєю діяльнісною любов'ю до Батьківщини прагне досягти взаємності з метою створення умов для вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; і суспільства, яке зацікавлене в тому, щоб саморозвиток особистості, становлення її патріотичної самосвідомості здійснювалося на моральній основі.

Використання ж сучасних інтерактивних технологій виховання сприяє підвищенню якості виховного процесу. До них можна віднести такі технології, як: ділові ігри, дискусії, метод проектів, тренінги.

Тренінги з національно-патріотичного виховання на сьогодення вважаємо однією із найефективніших форм виховних технологій. Тренінг у найбільш широкому розумінні є практикою психологічного впливу, яка використовується на методах групової роботи. У ході проведення такого тренінгу діти оволодівають конкретними соціально-психологічними та педагогічними знаннями з питань національно-патріотичного виховання, відбувається корекція поведінки особистості, формуються навички спілкування, розвива-

ються рефлекторні здібності (наприклад, здатність аналізувати ситуацію і власну поведінку), уміння реагувати на ситуацію та швидко перебудовуватися в різних умовах.

### Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І. Бех. — К. : ІЗМН, 1996. — 232 с.
3. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. — М. : Эксмо, 2007. — 416 с.
4. Захарова Г. И. Теория и методика психологического тренинга [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://myakushkin.ru/pdf/THEORY_AND_MET HODS_OF_PSYCHOLO GICAL_TRAINING.pdf.
5. Ипполитова Н. В. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки : монография / Н. В. Ипполитова [и др.] ; Шадр. гос. пед. ин-т. — Шадринск : ШГПИ, 2010. — 244 с.
6. Костянтинова О. Виховуємо патріотів / О. Костянтинова, О. Харитонович, П. Абба // Вихователь-методист дошкільного закладу. — 2012. — № 10. — С. 11—24.
7. Кроль Л. М., Михайлова Е. Л. Тренинг тренеров: как закалялась сталь. — М. : Независимая фирма «Класс», 2002. — 192 с.
8. Самсонова Е. Технология «трёх п» создания структуры тренинга. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.elenasamsonova.com/articles/obuchperson08/.
9. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. — СПб. : Речь, 2000. — 190 с.
10. Сидоров С. В. Тренинг как форма активного обучения [Электронный ресурс] // Сидоров С. В. Сайт педагога-исследователя. — URL: http://si-sv.com/publ/14–1-0–387.
11. Фіцула М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / М. Фіцула. — К.: Академвидав, 2006. — 420 с.

***OKSANA OLEKSYUK, INNA TKACHENKO***
Mykolaiv

## PATRIOTIC EDUCATION OF CHILDREN BY MEANS OF TRAINING

*The concept of training and its possible use in the patriotic education of children are studied in the article. The basic requirements that apply to the components of the concept of patriotic education are revealed. Examples of the use of training among preschool children are given. The requirements for taking the training programme are highlighted.*

*Key words: patriotism, patriotic education, training, social and psychological training, training program.*

***ОКСАНА ОЛЕКСЮК, ИННА ТКАЧЕНКО***
г. Николаев

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА

*В статье рассматривается понятие тренинга та возможности его использования при патриотическом воспитании детей. Раскрываются основные требования, которые предъявляются к составляющим понятия патриотическое воспитания. приводятся примеры применения тренингов среди детей дошкольного возраста. Освещаются требования к составлению тренинговой программы.*

*Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, тренинг, социально-патриотическое воспитание, тренинговая программа.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 378.4

***ОЛЕКСАНДР САМОХІН, МИХАЙЛО ЛОЗОВСЬКИЙ***
м. Миколаїв
KVP_mdu@ukr.net

# СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВІЙСЬКОВИХ КАФЕДР

*У статті розглянуто основні проблеми військово-патріотичного виховання студентів кафедр військової підготовки України, приведені напрямки вдосконалення системи військово-патріотичного виховання студентської молоді в Україні.*

*Ключові слова: військово-патріотичне виховання, кафедра військової підготовки, патріотизм, професійна підготовка.*

У сучасних умовах патріотизм радянської епохи зазнає істотних змін, облік яких особливо важливий для системи освіти. В умовах гуманізації та демократизації освіти радянського патріотизму, який будувався на культивуванні образу зовнішнього ворога, необхідно протиставити у першу чергу цивільний патріотизм, який не виключає готовності до збройного захисту геополітичних інтересів України, подолання кризових явищ екстремізму та сепаратизму.

Патріотизм визначає соціально-моральне і морально-психологічне почуття громадянина. Соціально-моральна властивість патріотизму полягає в об'єднанні громадян в ім'я збереження і процвітання Вітчизни, збереження конкретно-історичного соціального, політичного і культурного середовища. Як морально-психологічне почуття, патріотизм виявляється в любові до батьківщини, гордості за її успіхи, вірності їй в період випробувань, в готовності до захисту рідної Вітчизни.

Патріотичне виховання, будучи найважливішою функцією держави і суспільства, являє собою цілісну систему діяльності щодо створення умов для відродження в суспільстві національної гідності, громадянських якостей, готовності до виконання громадянського і військового обов'язку.

Поняття «патріотичне виховання» і «військово-патріотичне виховання» пов'язані між собою як ціле та складова частина.

Україна молода держава. Державність передбачає наявність у громадян високого патріотизму, бо патріотизм – це почуття гордості за свою Вітчизну, її історію і звершення. Це джерело мужності, стійкості і сили народу. Втративши патріотизм, пов'язану з ним національну гордість і гідність, ми втратимо себе як народ, здатний на великі звершення.

Багато вчених, практичні працівники – фахівці в області патріотичного виховання – неодноразово підкреслювали, що сьогодні патріотизм в країні недостатньо затребуваний, а ще не так давно взагалі піддавався серйозним нападкам, був як би певним забобоном.

Ще недавно замість виховання колективізму почала впроваджуватися ідея виховання індивідуалізму, егоцентризму, замість виховання патріотизму почало пропагуватися виховання лжепатріотизму, неповажного відношення до вітчизняної історії, до свого народу. Це приводить до того, що поняття «патріотизм» і «патріот» набувають негативного відтінку. Л. Д. Кучма (другий Президент України) в одному з інтерв'ю з жалем відзначав, що слово «патріотизм» часом використовується в іронічному або навіть лайливому сенсі. Проте для більшості українців воно зберегло своє первинне, повністю позитивне значення. Це відчуття гордості за своєю Вітчизну, історію. Це прагнення зробити свою країну кращою, багатшою, міцнішою, щасливішою... втративши патріотизм, пов'язані з національну гордість і гідність, ми втратимо себе як народ, здатний на великі звершення» [3].

Події останнього часу дали поштовх до відродження таких понять, як «військовий обов'язок», «героїзм», «мужність», «подвиг» [2].

Якщо ще недавно половина українців, яка була не задоволена політичним та економічним станом в Україні, задумувалася про можливе відділення части країни, то зараз становище змінилося. Приклад Криму,

Донбасу, введення військ з боку Росії, суттєво змінив погляди українців. Патріотизм став сприйматися по-іншому.

Складовою системи національного виховання є військово-патріотичне виховання, що передбачає вироблення високого ідеалу служіння народові, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання Української держави. Воно покликане формувати громадянина-патріота, виробляти у нього глибоке розуміння громадянського обов'язку, готовність у будь-який час стати на захист Батьківщини, оволодівати військовими і військово-технічними знаннями, спонукати до фізичного самовдосконалення, а також вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії українського народу, його Збройних Сил.

Курс нашої держави на створення професійної армії (перехід Збройних Сил України на контрактну основу їх комплектування) передбачає зменшення кількості юнаків, котрі будуть призвані до війська для проходження строкової військової служби в мирний час, підвищення до 20 років призовного віку і одночасно збільшення числа випускників навчальних закладів, яких після досягнення 25-річного віку без проходження військової служби братимуть на військовий облік військовозобов'язаних і призначатимуть для комплектування військових частин на воєнний час лише з допризовною підготовкою.

У зв'язку з цим значно зростає роль військової підготовки у військових кафедрах, яка безпосередньо, (а в більшості випадків – раз у житті) дає юнакові знання і вміння, пов'язані з його майбутньою військовою діяльністю.

Набуті в закладах освіти військові звання та навички визначатимуть рівень спроможності виконання конституційного обов'язку громадянином України щодо захисту Вітчизни.

Згідно листа Міністерства освіти і науки України від 27.11.2014 № 1/9-614 «Методичні рекомендації з організації патріотичного виховання дітей та учнівської молоді у 2014/2015 навчальному році» педагогічному складу навчальних закладів пропонується більше уваги приділяти військово-патріотичному вихованню. Події останніх місяців дають підстави стверджувати, що переважна більшість громадян України, серед яких є молодь яка виявила високу патріотичну свідомість та міцну громадянську позицію. Це є свідченням системної виховної роботи педагогічних колективів навчальних закладів [4].

У зв'язку із скороченням мережі військових училищ в країні, великою нестачею офіцерів у військах, зростає роль вузів, які мають кафедри військової підготовки і готують офіцерів запасу. Особливостями університетської освіти є універсальність, науковість, всебічність розвитку особистості студентів. Головне завдання – підготовка громадянина, що володіє високою загальною та професійною культурою.

Наприклад, згідно постанови Кабінету міністрів України №48 від 1 лютого 2012 року, в 32 вузах України є військові кафедри, що готують фахівців для армії і флоту. Різні кафедри готують від двох до дев’ятнадцяти військових спеціальностей. Спеціалізація підготовки залежить від основної спеціальності студентів та потреб українського війська [8].

В умовах університетської освіти ускладнюється і процес військово-патріотичного виховання студентів на військовій кафедрі, висуваються більш високі вимоги до його результатів.

Характерною особливістю навчання на кафедрі військової підготовки університету є поєднання підготовки студентів одночасно за двома спеціальностями – цивільної і військової.

Метою військово-патріотичного виховання в умовах професійної підготовки на військовій кафедрі є формування особистості громадянина, що володіє усвідомленої життєвої позиції, готовності до виконання громадянського і військового обов'язку.

Системність при організації військово-патріотичного виховання обумовлюється: комплексним підходом до загальноосвітньої і спеціальної підготовки, безперервністю, послідовністю виховання протягом усього періоду навчання студентів в університеті та на військовій кафедрі; оновленням змісту форм і методів роботи відповідно до соціально-політичної, економічної, військової ситуацією в державі; урахуванням регіональних особливостей, можливостей університету і військової кафедри (контингент студентів, кадровий склад, матеріально-технічна база, навчально-

методичне забезпечення, наявність бази для проходження військової та педагогічної практики); станом загальної педагогічної середовища в університеті; відкритістю до сприйняття і впровадження інноваційних технологій; узгодженістю, скоординованістю підходів, вимог до студентів, кадрового складу; системністю, оптимальністю педагогічного управління процесом військово-патріотичного виховання.

Специфіка цілей, завдань, змісту і умов військово-патріотичного виховання студентів визначає його провідні принципи: поєднання гуманного ставлення, поваги особистого достоїнства студентів і суворої регламентованості, вимогливості, затвердження військового стилю відносин; єдність індивідуальних і колективних почав, творчої ініціативи і підпорядкування, суворого виконання наказів, розпоряджень; єдність загальноосвітньої і спеціальної підготовки; єдність патріотичного та військово-патріотичного виховання; тісний зв'язок теоретичного навчання з військово-професійною практикою, з життям Збройних Сил.

Роль військової кафедри полягає насамперед у системному управлінні процесом військово-патріотичного виховання, встановленням зв'язків, взаємодії з іншими структурними підрозділами ВНЗ (ректоратом, деканатами, факультетськими і загально університетськими кафедрами, навчально-методичними об'єднаннями, порадами, профспілкою).

Тому одним із найважливіших завдань викладачів кафедр військової підготовки є продовження роботи з формування у молоді громадянських якостей, розуміння при належності до Українського народу. Особливу увагу слід приділити дітям та сім’ям, які переїхали із території військових дій, сприяти їх адаптації у нових умовах та нових колективах, залучати їх до активної діяльності та участі у позаурочних заходах, надавати можливість реалізовувати свій інтелектуальний, творчий, фізичний потенціал на благо України.

Патріотичне виховання має наскрізь пронизувати весь навчально-виховний процес, органічно поєднувати національне, громадянське, моральне, родинно-сімейне, естетичне, правове, екологічне, фізичне, трудове виховання, базуватися на національній історії, знанні та відстоюванні своїх прав, виконанні конституційних і громадянських обов’язків, відповідальності за власне майбутнє, добробут та долю країни.

Військово-патріотичне виховання здійснюється у формі лекцій, бесід, розповідей, екскурсій до музеїв військових частин, зустрічей із ветеранами війни, праці та військової служби, участі у роботі клубів та гуртків військово-патріотичного спрямування.

Виходячи з цілей і завдань військово-патріотичного виховання, можна сформулювати три основні групи форм і методів:

Перша група включає в себе форми загально патріотичного характеру. Вони використовуються в процесі виконання завдання формування і розвитку особистості, що володіє найважливішими якостями громадянина-патріота , здатної активно брати участь у творчому процесі прогресивного розвитку країни, у зміцненні та вдосконаленні основ суспільства і держави.

До таких форм відносяться: курси; гуртки; секції; бесіди; дискусії; вечори запитань і відповідей на патріотичні теми; зустрічі з ветеранами, воїнами запасу і військовослужбовцями.

Друга група обумовлена специфікою приватних педагогічних завдань змісту військово-патріотичного виховання, Ця група менш різноманітна і характеризується більш вираженою військово-прикладної та військовою спрямованістю.

До форм цієї групи відносяться: військово-технічні гуртки; тематичні заняття і вчення; тактико-стройові і тактико-спеціальні заняття; військово-спортивні ігри; секції з військово-прикладних видів спорту.

Третя група форм військово-патріотичного виховання включає в себе: оборонно-спортивні оздоровчі табори; навчально-польові збори; патріотичні, військово-пошукові клуби; об'єднання різної військово-прикладної спрямованості [5].

А. С. Макаренко відзначав, що патріотизм виявляється не тільки в героїчних вчинках. Він вважав, що патріотизм проявляється у виконаній роботі людини, адже патріот завжди буде прагнути працювати для розвитку рідної країни [6].

Згідно з Державною програмою реформування армії до 2017 року українська армія

повинна комплектуватися виключно військовослужбовцями за контрактом.

22 квітня 2014 року було підписано Верховною Радою України постанову «Про додаткові заходи для зміцнення обороноздатності України у зв'язку з агресією Російської Федерації» [9].

Метою проекту постанови є:

1. Виконуючому обов'язки Президента України відновити призов до рядів Збройних Сил України, як рекомендація Верховної Ради;

2. Міністерству оборони України – розгорнути навчально-тренувальні табори для добровольців, яких слід залучати до служби у військовому резерві та загонах територіальної оборони.

3. Міністерству освіти і науки України розширити вивчення курсу «Захист Вітчизни» у середніх загальноосвітніх школах, відновити діяльність військових кафедр при вищих навчальних закладах.

Згадані невідкладні заходи сприятимуть посиленню обороноздатності держави, збільшать кількість громадян, підготовлених до захисту Вітчизни.

Такі заходи необхідні «ураховуючи дальше загострення суспільно-політичної ситуації на сході та півдні України, факти неприхованої агресії, активізації дій незаконно створених збройних формувань проросійського спрямування, захоплення та блокування будівель органів державної влади, органів військового управління, військових частин, транспортних комунікацій у Донецькій і Луганській областях, що становить загрозу посягання на територіальну цілісність, втручання у внутрішні справи України з боку Російської Федерації, та з метою підтримання Збройних Сил України, інших військових формувань у боєздатному стані, нарощування їх здатності давати адекватну відповідь реальним і потенційним загрозам України» [7].

Готувати юнака до служби в армії, до професійної військової діяльності-значить виховувати впевнену, морально зрілу, морально і психологічно стійку особистість громадянина, здатного під час важких випробувань взяти на себе відповідальність за долю країни.

Виховання і навчання студентів, які проходять підготовку на військовій кафедрі, має такі загальні особливості:

– загальний розвиток особистості учня поєднується з формуванням у нього військово-професійних якостей офіцера як командира підрозділу;

– його розвиток спрямовано на формування якостей офіцера – організатора, бойового керівника підрозділу, глибоко розуміє природу сучасного бою, здатного не губитися в швидко мінливій обстановці, творчо керувати підлеглими, наполегливо і рішуче домагатися поставлених цілей, виконання наказів вищестоящих начальників;

– важливим напрямком в роботі є формування у студентів якостей військового педагога, вчителя і вихователя своїх підлеглих, активного громадського працівника, який вміє спілкуватися і працювати з людьми, згуртовувати їх у дружний колектив, а також володіє педагогічним тактом, є вимогливим, чуйним і турботливим командиром, який володіє принципами і методами виховання, здатного ефективно використовувати весь арсенал педагогічних засобів, які підвищують культуру і майстерність;

– процес виховання і розвитку студентів на військовій кафедрі здійснюється в обстановці військового режиму ("день військової підготовки"), суворого статутного порядку, розглянутого як одна з умов і дієвий засіб виховання студентів.

Навчання студентів на військовій кафедрі за програмою підготовки офіцерів запасу створює певні труднощі у навчальній діяльності, подолання яких підвищує ефективність виховного процесу, надає йому специфічну військово-професійну спрямованість, забезпечує майбутньому офіцеру високу морально-психологічне загартування.

Використання позанавчальних заходів виховного характеру дозволяє підвищити ефективність військово-патріотичного виховання.

Процес військово-патріотичного виховання студентів вузу може бути ефективним, якщо:

– одним з найважливіших умов військово-патріотичного виховання студентів в університеті буде прийняття активної участі військової кафедри у даному процесі;

– завданням військово-патріотичного виховання студентів університету стане усвідомлення ними необхідності виконання цивільного, в тому числі військового обов'язку;

– військово-патріотичне виховання вести з урахуванням військово-політичної обстановки в державі, регіональних особливостей, педагогічних можливостей університету і військової кафедри;

– значно розширити рамки читання спецкурсів військово-патріотичного змісту на всіх факультетах, адаптувавши їх вміст і методичні елементи до специфіки профілю факультетів; розглянути питання про можливість збільшення кількості годин на військово-патріотичну підготовку студентів;

– активізувати у позанавчальній діяльності університету використання різних форм спортивно-оздоровчої, оборонно-спортивній, військово-технічної та пошукової роботи;

– відродити систему шефства: трудовий колектив (громадська організація) – навчальний заклад - військова частина;

– розробити систему заохочення студентів, які беруть активну участь у заходах військово-патріотичного характеру;

– звести в ранг традиції проведення університетської науково-практичної конференції з проблем цивільного та військово-патріотичного виховання, організувати роботу науково-методичного семінару з цієї проблематики; розглянути можливі напрямки та розробити методичні матеріали по проведенню різних форм військово-патріотичного освіти викладацького складу;

– забезпечити розробку та випуск навчальних посібників і методичних матеріалів по військово-патріотичному вихованню студентів і школярів.

Усі вище окреслені напрямки сприятимуть підвищенню інтересу й активності студентів у військово-патріотичному вихованні. У перспективи можна зазначити, що така організація військово-патріотичному вихованні надасть можливість сформувати високий рівень військово-професійних знань та умінь, підвищити ідейний і патріотичний рівень підготовки випускників кафедр військової підготовки.

**Список використаних джерел**

1. Беляев А. В. Социально-педагогические основы формирования гражданственности учащейся молодёжи. — Ставрополь : Изд-во СГУ, 2003. — 204 с.
2. Волков А. П. Подготовка молодёжи к защите Родины: проблемы и пути их решения. — М. : ГАВС, 2004. — 63 с.
3. Міхайлова М. А. Психологія підлітка. — Львів, 2003. — 260 с.
4. Лист Міністерства освіти і науки України від 27.11.2014 № 1/9-614 «Методичні рекомендації з організації патріотичного виховання дітей та учнівської молоді у 2014/2015 навчальному році» [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://kraplunka45.klasna.com/uk/site/patriotichne-vikhovannya-.html.
5. Патріотичне і інтернаціональне виховання воїнів: зміст, форми, методи. Збірник статей / А. Н. Размазнін. — М. : Воениздат, 1987. — 192 с.
6. Дмітрієва Л. Г., Черноїваненко Н. М. Методика виховання в школі. — К., 2000. — 320 с.
7. www.zakonoproekt.org.ua.
8. http://ubr.ua/labor-market/education/pisok-vuzov-gde-budet-voennaia-kafedra-121104.
9. http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/DG3HJ00A.html.

***OLEKSANDR SAMOKHIN, MIKHAILO LOZOVSKI***
Mykolaiv

**MODERN PROBLEMS OF MILITARY-PATRIOTIC EDUCATION STUDENTS OF THE MILITARY DEPARTMENTS**

*This article describes the main problems of military-Patriotic education of students of the departments of military training, the directions of improvement of the system of military-Patriotic education of students in Ukraine.*

*Key words: military-Patriotic education, the Department of military training, patriotism, professional training.*

***АЛЕКСАНДР САМОХИН, МИХАИЛ ЛОЗОВСКИЙ***
г. Николаев

**СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВОЕННЫХ КАФЕДР**

*В статье рассмотрены основные проблемы военно-патриотического воспитания студентов кафедр военной подготовки, приведены направления совершенствования системы военно-патриотического воспитания студенческой молодежи в Украине.*

*Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, кафедра военной подготовки, патриотизм, профессиональная подготовка.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 373.3.035.6

***ЛІЛІЯ СТАХІВ, СУЗАННА ВОЛОШИН, ІРИНА ОЛІЙНИК***
м. Дрогобич
liliastahiv@ukr.net
suzannavolohun@ukr.net
mykhajlo.olijnyk@gmail.com

# ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ ПРОВЕДЕННЯ ВИХОВНОГО ЗАХОДУ «У СВІТІ КАЗКИ» (ДО 100-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО)

*У статті висвітлено проблему патріотичного виховання учнів початкової школи у контексті використання форм та методів під час проведення виховного заходу «У світі казки»; запропоновано цікавий дидактичний матеріал з метою ефективності здійснення позакласної роботи у початковій школі.*

*Ключові слова: патріотичне виховання, учні початкової школи, виховний захід «У світі казки».*

Сьогодні особливого значення, як засвідчує аналіз науково-педагогічної літератури, набуває виховання в української молоді, зокрема й учнів початкової школи, почуття патріотизму і реалізація його ідей. Такі сучасні державні освітні документи, як Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Концепція національного виховання учнівської молоді, націлюють на важливі завдання початкової школи – виховання в особистості любові до Батьківщини, утвердження якостей громадянина-патріота.

Кожен свідомий громадянин є насамперед морально-вихованою людиною, тобто совісливою, працьовитою, дбайливою, людяною. Такі загальнолюдські якості і чесноти є зосереджені у мудрій народній філософії, у народному досвіді, моральних заповідях, поведінкових нормах, в усній народній творчості тощо. Тому важливе місце у патріотичному вихованні учнів початкової школи займають великі та малі фольклорні жанри, які впливають на формування в них почуття любові до свого народу, своєї землі, до Матері-Природи, оскільки закладені в материнських колискових, батьківських та дідусевих оповідях, бабусиних казках.

Казка виступає важливим джерелом мудрості, духовності, патріотичної вихованості. Її особливості та засоби впливу на формування патріотичних почуттів в учнів початкової школи можна розкрити у контексті позакласної роботи, зокрема методиці проведення виховного заходу «У світі казки». З цією метою ми пропонуємо дидактичний матеріал, яким зможуть скористатися учителі початкової школи у здійсненні ефективності позакласної роботи. Цей захід ми приурочуємо 100-річчю від дня народження педагога-гуманіста 20 ст. Василя Олександровича Сухомлинського, ювілей якого Україна відзначатиме через два роки.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що у Павлиській середній школі, що на Кіровоградщині, у якій працював В. О. Сухомлинський, завжди переважала емоційна, естетична привабливість цілої низки таких цікавих форм організації творчої праці, як «Кімната думки», «Куточок мрій», «Куточок краси», «Острів чудес», «Сад здоров'я», «Мандрівки до першоджерел слова і думки». Важливу роль у педагогічній діяльності займала і «Кімната казки», в якій перед учнями педагог завжди відкривав прекрасний світ у живих фарбах, подавав його у яскравих і трепетних звуках. В. О. Сухомлинський любив казки, навчав учнів не лише їх слухати, а й самостійно складати, записувати, розповідати, при чому образно і творчо мислячи. Усі створені казки педагог об'єднав у

рукописну збірку «Казки вечірніх присмерків».

Варто зауважити, що низку казок учні Василя Олександровича складали у Павлиській середній школі й під час проведення «уроків мислення серед природи», на яких учні не лише спостерігали за явищами довкілля, а «вчилися думати». Так було створено 300 сторінок «Книги природи» як 300 спостережень, 300 яскравих картин: «Живе і неживе», «Неживе пов'язане з живим», «Усе в природі змінюється» та ін.

З цією метою ми пропонуємо учителям початкової школи розроблений нами конспект виховного заходу на тему «У світі казки». Цей захід ми радимо провести під таким девізом: «Усі ми є родом з дитинства, і всіх нас продовжує виховувати її величність – Казка».

Залу, у якій проводитиметься театралізоване дійство, з метою створення присутнім справжнього казкового настрою ми радимо прибрати відповідною наочністю: портретом В. О. Сухомлинського, висловлюванням педагога про казку («Казка, немов свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мови»), чарівним кріслом для Доброго гнома Оле-Лукойє як важливого героя свята, повітряними кульками, ілюстраціями до відомих казок.

Для ведучих заходу на фоні ніжної мелодії, на наш погляд, добре прислужаться такі рядки:

*Багато поколінь виховувалось на прикладах життя і поведінки казкових героїв, бо казка, як зазначав у свій час Василь Сухомлинський, немов «свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мови». Сам педагог склав понад 1500 художніх мініатюр. Пропонував складати й самому казки і вкладати їх до чарівних скриньок золотої осені, білосніжної зими, зеленої весни та теплого літечка. А, складаючи казки, ми подумки придивляємося до довкілля неповторної Матінки Природи, яка робить людину добрішою, дбайливішою та людянішою. Бо світ казок – це сонечко-жук і травинка, журавлиний ключ у небі і дощова краплинка, білокорої берези листочок та дзвінкий весняний струмочок.*

*Цього вчив великий педагог XX століття Василь Олександрович Сухомлинський. Цей виховний захід присвячується ювілею педагога.*

Свято пропонується розпочати двом прекрасним феям – Феї Знань і Феї Мудрості. Під мелодію віденського вальсу вони можуть закружляти в чарівному танці. Пропонуємо для них такі слова:

Фея Знань: *Зустріч із казкою – це завжди гарне свято,*

*Якби не було її в нас,*

*Не знали б ми їх так багато,*

*Сьогодні казка є в гостях.*

Фея Мудрості: *У кожнім домі, в кожній хаті,*

*Чи то у місті, чим в селі,*

*Хто навчився вже читати,*

*Той має казку на столі.*

Фея Знань: *Книги дружать з дітворою,*

*І мандрують по житті,*

*А улюблені герої стають друзями в путі.*

Згодом під мелодію Куклонади на сцені може появитися Добрий гном Оле-Лукойє, в руках якого є дві парасольки – кольорова та чорно-біла, повертаючи якими, гном таким чином запрошує на сцену відомих казкових героїв. Він сідає на кріслі і перекладає казки – народні та літературні (авторські): «Казки, казки. Скільки їх багато в чарівному світі. І які вони всі цікаві. Як вміло їх придумували відомі казкарі (*бере книгу).* Ну, хоча б, наприклад, король казок Ганс Крістіан Андерсен: «Гидке каченя», «Снігова королева», «Дюймовочка». А Шарль Перро... Отже, наша книжечка розкривається і дивна казка починається».

Таким чином, Карнавал чарівних казок першою може розпочати героїня казки «Попелюшка»:

*«Пісня Попелюшки»*

*(переклад Л.Стахів)*

*Хоч повірте, хоч провірте,*

*А наснилося мені,*

*Ніби принц до мене їхав на чарівному коні.*

*Нам так гарно вигравали барабанщик і трубач.*

*Й з нами разом танцювали піаністи і скрипач.*

*Ля-ля-ля*

*Хоч повірте, хоч провірте, так буває лиш в казках,*

*Кришталеві черевички засіяли на очах.*

*І яскраво засвітились, наче діамантами,*

*Потім враз перетворились, й стали мишенятками*

*Ля-ля-ля*

Попелюшка: Мені потрібно повернутися рівно опівночі. Якщо я запізнюся хоч на

хвилинку, то моя карета знову стане гарбузом, а коні – маленькими мишками. А моя святкова сукня знову буде старенькою. Ой! А якою я була щасливою у королівському палаці. Як же там було гарно! Я танцювала з принцом. Мої кришталеві черевички були такі прекрасні.

*Пропонуємо Феї появитися на сцені і своєю чарівною паличкою повернути принца.*

Фея: Добро завжди перемагає зло. А у казках – особливо. У сучасній казці ти, Попелюшко, вже назавжди залишишся принцесою.

Принц: Моя люба принцесо! Ось твій чарівний черевичок. Зараз ми з тобою закружляємо у казковому вальсі.

*(Танець Попелюшки із принцом)*

*Оле-Лукойє, повертаючи парасольками, промовляє такі слова:*

Дівчатко симпатичне – шовковий фартушок,

Провідати бабусю ішло через лісок.

У кошичку – пакунок, несло їй пиріжок,

Бабусі в подарунок, а чобітки – чок-чок, цок-цок.

*Пісня Червоної Шапочки*

*(переклад Л.Стахів)*

*Я доріжкою гуляла, до бабусі поспішала,*

*Пиріжками пригостити,*

*Бо бабусеньку люблю.*

*Та доріжечка вузенька, під пеньочками – опеньки,*

*Примостилися гарненько й казочки розказують*

*Приспів:*

*А-а – в лісі буває тут переполох,*

*А-а – всім тут керує старенький дід Ох,*

*А-а – в нього гарна є хатинка,*

*А-а – знає кожна це дитинка,*

*А-а – це казковий справжній рай.*

*Інсценізація казки «Червона Шапочка»*

Оле-Лукойє: Що за дівчинка гарна така – у неї квітка хаткою була.

Варто казку пригадати – і цю дівчинку назвати. Так, це Дюймовочка.

Дюймовочка: Я – дівчинка Дюймовочка,

бо, як дюйм, маленька.

Мій дім – це гарна квіточка

Рожево-червоненька.

Пригоди різні зі мною бували,

Та друзі хороші допомагали.

А з Ельфом казковим я й зараз дружу,

Дозвольте його я сюди запрошу.

Ельф: Дюймовочці квіти люблю дарувати,

люблю разом з нею в таночку кружляти

*(Танець Дюймовочки й Ельфа).*

*Оле знову повертає парасолькою*

Оле-лукойє: А це з якої казки хлопчик дерев'яний із довгим носом хто? Так, це наш Буратіно.

*Мелодія казки «Золотий ключик»*

Буратіно: Я бачу: ви мене впізнали, цікаву книжку всі читали.

Дивіться – ключик золотий тепер завжди тримаю

і про цей ключик чарівний я пісню заспіваю.

*Пісня Буратіно*

*(переклад Л.Стахів)*

*Я – хлопчик є відомий всім,*

*Дорослі знають і малі.*

*З Тортіллою собі дружу, а дружбою я дорожу.*

*А носик довгий є чуть-чуть.*

*Хто скаже, як мене зовуть?*

*Бу-ра-ті-но*

*З якої казки я прийшов?*

*І ключик золотий знайшов?*

*Здається тут є Карабас?*

*Він що на святі є у вас.*

*Він хоче ключик відібрать, то треба швидше вже тікать.*

Оле-Лукойє:

Цей ключик променистий дістала їм Тортілла.

Їй десь вже років триста.

Вона і добра, й мила.

*Танець «Черепаха-Аха»*

*Мелодія для Баби-Яги «Все бегут, бегут, бегут»*

Баба-Яга: Що за свято таке тут гучне,

Роздратували геть усі мене. Зараз усіх я вас зачаклую.

Ой! Щось це я погано чую:

Сусака, масака, лема, рема, гема, фуридо, буридо, старидо.

(*здивовано)*

І ця мітла кудись мене жене,

Вона й не слухається вже мене.

Ой, що ж це робиться зі мною,

Зі мною – Бабою Ягою?

*Танець Баби Яги.*

Оле-Лукойє: Як бачимо, це вже не та Яга,

Їй не потрібна вже мітла.

Бабуся-Ягуся так кличуть усі,

Бо думки хороші тепер на меті.

*З'являється Королева Казок* (*Мелодія для виходу королеви)*

Королева Казок: Ох і замучили мене, Королеву Казок, сучасні діточки своїми запитаннями. Все їм цікаво, запитують:

– На якому паливі працює мітла Баби Яги?

– Або: Чи можна у магазині «Фуршет» придбати дрова і зробити з них Буратіно?

– Скільки двигунів у килимі-літаку?

– Яка температура тіла у Снігової Королеви?

– Чи сидить у пляшці від Кока-коли добрий старий Хоттабич?

*Мелодія Східного танцю*

*З'являється Хоттабич*:

О! Калькулятори моєї душі! То Вас таке цікавить! Ви що, мене не впізнаєте?

Королева Казок: Ти, напевне, якийсь чарівник із якоїсь нової казки?

Хоттабич: О горе мені! Мене не впізнають.

Королева казок: Це ніби старий Хоттабич. Але той був у лахмітті, дуже старий, жив у старенькій брудній пляшечці із розбитою горлянкою.

Хоттабич: О розумники мого серця! Та ви не враховуєте технічного прогресу та можливостей сучасного життя. Ану придивіться уважніше!

Королева казок: Та це ж Хоттабич. Але такий гарний! І молодший років на триста, а може й на чотириста.

Хоттабич: О дзвіночки мого серця! Мені вдалося вас вразити! Та слухайте ж. Я купив собі у Фуршеті шампунь „Хед енд шолдерс" і моя борода засяяла новим блиском. І жодної лупи!

У секонд-енді придбав собі майже новий чудовий халатик, а потім в Інтернет-обміннику поміняв свою стару пляшку на чудову новеньку вазу!

Оле-Лукойє: Ну, старий Хоттабич, ти даєш!

Хоттабич: І прошу мене тепер не називати старим. Краще – братан

Хоттаб, а бо просто – Хоттаб. Ви краще скажіть, чи не втратила від шампуню моя борода своїх чарівних властивостей?

О! Але де ж це есемески мого серця!

*Східний танець.*

*Музика по телефоні*

О! Так це ж мій мобільний телефон. Мені подарував його Котигорошко на мій день народження.

Оле-Лукойє: Хоттабич згадав Котигорошка з української казки *(бере книгу «Українські народні казки»).*

Так, так, чарівність української народної казки*.* Її герої сміливі, сильні і водночас, добрі, веселі та жартівливі.

*Український народний танець*

Котигорошко: Думаю, мене ви впізнали,

Котигорошком мене назвали.

Виріс я, не знаю лиха,

Є у мене булава велика.

Сміливо з ворогами я зустрічався,

Та я не корився – завжди тримався,

Багато незгод на мене чекало,

Та друзів вірних в мене чимало.

Бачу – у вас гарне свято.

Оле-Лукойє: Це наш хоробрий Котигорошко. Та як же тобі вдалося перемогти злі сили? Адже, навіть твої брати не змогли визволити сестричку Олену?

Котигорошко: Коли чогось дуже захочеш – обов'язково зробиш, головне – щоб з добром у серці.

Олена: Зараз ми всі разом ідемо додому з великою радістю на душі. Спасибі тобі, Котигорошку!

*Танець Баби Яги*

Баба яга: Хабула, бамбула, мега....Ага-ага. Я – Баба Яга. Нарешті вас наздогнала. Це ти – той хлопець-сміливець, що переміг мого брата змія Горинича? Тепер матимеш справу зі мною – Бабою Ягою.

*Танець Баби Яги*

Оле-Лукойє: Ти що, бабусю, знову за своє?

Баба-Яга: Та ні, я пожартувала.

Оле-Лукойє: А слова ці навіщо?

Баба Яга: Та це я так, про себе.

Не буду я більше злюкою у сучасних казках. Я буду доброю, гуманною, модною, красивою**,** щоб мене усі любили. А злих ніхто не поважає. Краще я з вами буду веселитися,

танцювати (*мелодія гучніша, Баба яга танцює),* і якщо потрібно, буду допомагати.

Оле-Лукойє: От і добре, що ти виправилася. Ми усі за тебе дуже раді. А щодо допомоги, то вона нам й справді потрібна. Під ялинкою є чарівний мішок. Принеси його.

*Мелодія для Королеви Казок*

Королева Казок: Ось, і закінчився наш карнавал чарівних казок. Та їх так багато, що усіх не пригадаєш. Тому ми пропонуємо ще й таку цікаву Вікторину:

*Вікторина:*

– Ким у світі вважають Ганса Крістіана Андерсена? (Королем казок)

– Хто із відомих казкарів світу любив у дитинстві грати в театр, сам шив своїм артистам костюми і вигадував для них усілякі історії? (Андерсен).

– Про кого із казкових героїв можна сказати: «Добре, щире серце ніколи не буває гордим» («Гидке каченя»);

– Якому казковому героєві належать слова: «Не полечу з вами, як була я в лужку, виламала ніжку, а ви полинули, мене покинули» («Кривенька качечка»);

– З якої казки ці слова: «Дід бив – не розбив, баба била – не розбила, а мишка прибігла ...». («Яйце-райце»);

– Хто із казкових героїв висловлював таку пораду: «Якщо ви послухаєтеся моєї поради, то будете щасливі на все життя. Вам треба лише викупатися у ріці в тому місці, де я покажу, а все інше я влаштую сам» («Кіт у чоботах»).

Королева казок: Як бачимо, казки ми усі любимо, вони гарно закарбувалися у вашій пам'яті. Але ми хотіли б, щоб це свято вам особливо запам'яталося, бо свято казки – це свято добра. А кожна добра людина, як зазначав Василь Сухомлинський, має щире серце і велику душу.

*Мелодія для фей.*

Фея Знань: Ми хочемо вам зробити невеличкі сюрпризи подарунки. З цією метою я запрошую на сцену усіх казкових героїв для вручення сюрпризів-подарунків. Отже, урочиста хвилина настала *(мелодія).*

Ми подаємо такі пропозиції: директору школи казковий герой Котигорошко може подарувати свою булаву, щоб допомагала керувати навчальним закладом. В учительську кімнату героїня казки «Дванадцять місяців» може передати кошик із провісниками весни – підсніжниками, щоб ці квіти своєю присутністю завжди нагадували про весну. Заступнику директора школи з навчальної роботи можна подарувати чарівну скриньку-шкатулку, у якій можна «зберігати» цінні папери для проходження атестації школи.

Учителям початкових класів – герой казки Буратіно може подарувати свій золотий ключик, щоб відчиняти ним двері у світ науки.

Гостям свята – представникам відділу освіти – можна подарувати – чарівних коників-горбокоників, щоб залишатися завжди на висоті.

Батькам доречно подарувати баночки полуничного варення від Карлсона та бочечки меду від Вінні-Пуха, щоб чаювання завжди було солодким.

Шахматна королева свою чарівну паличку вручає учителям, щоб розклад занять їм складався так швидко, як проходить гра в шахи.

Учителям хореографії казковий герой Кіт у чоботах може передати свій чобіт-скорохід, щоб вони швидко змогли демонструвати будь-яке танцювальне «па». Це може зробити і Попелюшка, даруючи свій чарівний кришталевий черевичок.

Чарівний олівець може стати гарним сюрпризом для учителів-образотворців. Їм доречно побажати: «Малюйте ним і створюйте нові сюжети для написання нових казок».

Герої відомої казки «Бременські музиканти» можуть подарувати свої сюрпризи-інструменти учителям музичного мистецтва, щоб створювали неповторні музичні шедеври.

Золота рибка може потрапити в руки учителям інформатики, адже, застосовуючи інформаційні технології, вона допоможе виконувати будь-яке бажання на моніторі комп'ютера, а занесені віруси – знищити.

Усім учителям можна також подарувати квітки-самоквітки, щоб усі їх бажання здійснювалися.

Далі ведуча переходить до іншої частини свята, у якій зосереджує увагу на тому, що до казки вдавалося чимало педагогів минулого, до неї звертаються і сучасні вчені. Казка у їх працях використовується як важливий засіб морального, екологічного та патріотичного виховання. Велику цінність мають казки Василя Сухомлинського, які є невичерпним

джерелом знань, добра та краси. З цією метою ми пропонуємо продемонструвати учням *відеоролик про кімнату казки* Павлиської школи, що на Кіровоградщині (сьогодні ця школа носить ім'я цього педагога). Її Василь Олександрович називав Школою під блакитним небом.

*У ході проведення свята радимо поєднати із звукозаписом:*

*«Теплий літній вечір. На голубому небі спалахує перша зірочка. Щодня до мене приходять діти... Ми сідаємо під столітнім дубом. Замовкає село, засипає степ, у саду долинають таємничі звуки, спить озеро. Увесь світ навколо нас спить, лише зірочка в небі мерехтить та цвіркун співає. Це є наша школа під голубим небом. Діти приходять у світ казки. У ці прекрасні літні вечори ми стаємо поетами – складаємо казки. Все, що ми бачимо, здається нам у ці дивовижні години казкою». Василь Сухомлинський.*

Ведучі свята також наголошують на тому, що народжувалися казки у цій школі і у процесі проведення «уроків серед природи». Ці ідеї не втратили своєї актуальності і сьогодні. Сучасні учні люблять складати казки і створюють так звані «книжки-саморобки».

Із цікавим педагогічним здобутком можуть поділитися учителі інших шкіл щодо книжок-саморобок та методики проведення «уроків серед природи» і через мультимедійний проектор продемонструвати слайди.

Фея знань: Ми раді вам, друзі, на вас ми чекали,
просимо, щоб танець ви нам показали.
Таке незвичайне у нас нині свято,
тож просимо вас затанцювати.
Немов би в казці, щоб всі ми жили,
І прославляли свою Вкраїну.
Гарно навчались, добре трудились,
Любили край свій – Україну!

*Патріотичний танець*

*Мелодія для Баби Яги*

Баба Яга: А моя мітла від нині перетворюється на чарівну паличку. Нею я зробила ось цю квітку-семиквітку з таких гарних повітряних кульок. Ці кульки – незвичайні – на них надписи побажань, які ми даруємо усім від щирої душі

*(підходить до кожного казкового героя, той витягає з квітки кульку, зачитує побажання і випускає у залу):*

– Тож будьмо зорові!
– Будьмо щасливі!
– Будьмо веселі!
– І жартівливі!
– Хай буде мир всім!
– І злагода буде!
– І в Україні війни не буде!

*Прощальна пісня*

Отже, у контексті проведення виховного заходу «У світі казки», приуроченому 100-річчю від дня народження В. О. Сухомлинського, ювілей якого відзначатиметься через два роки, учителі зможуть використати різноманітні форми та методи патріотичного виховання учнів початкової школи. Запропонований, на наш погляд, цікавий дидактичний матеріал сценарію виховного заходу, розроблений нами, допоможе у їх професійній діяльності здійсненювати ефективну позакласну роботу.

***LILIA STAHIV, SUZANNA VOLOSHYN, IRYNA OLIYNYK***
Drohobych

## THE PATRIOTIC EDUCATION OF THE PUPILS OF THE PRIMARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL EVENT «IN THE WORLD OF TALE» (TO THE CENTENARY FROM THE BIRTH V. O. SUHOMLYNSKOHO)

*In the article, the problems of patriotic education of the pupils of the primary school in the context of using forms and methods during an educational event «In the world of tale» have been elucidated; an interesting didactic material to the purpose of efficiency of extra-curriculum works in primary school were offered.*

*Key words: the patriotic education, the pupils of the primary school, educational event «In the world of tale».*

***ЛИЛИЯ СТАХОВ, СУЗАННА ВОЛОШИН, ИРИНА ОЛЕЙНИК***
г. Дрогобич

**ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ПРОВЕДЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО МЕРОПРИЯТИЯ «В МИРЕ СКАЗКИ» (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ В. А. СУХОМЛИНСКОГО)**

*В статье освещена проблема патриотического воспитания учащихся начальной школы в контексте использования форм и методов при проведении воспитательного мероприятия «В мире сказки»; предложено интересный дидактический материал в целях эффективности осуществления внеклассной работы в начальной школе.*

*Ключевые слова: патриотическое воспитание, ученики начальной школы, воспитательное мероприятие «В мире сказки».*

Стаття надійшла до редколегії 16.10.2016

УДК 37.035.7

***МИКОЛА ТОВСТОПЯТ, ІГОР БУГАЄВСЬКИЙ***
м. Миколаїв
KVP_mdu@ukr.net

# ЗНАЧЕННЯ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНИХ ІГОР У СИСТЕМАХ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*У статті висвітлено питання підвищення ефективності у сферах військово-патріотичного позашкільного виховання учнів та підготовки студентів вищих навчальних закладів за допомогою використання військово-спортивних ігор, визначено їх особливості на основі наявної розробленої методичної літератури, а також представлено основні педагогічні вимоги до них. Головна увага зосереджена на аналізі впливу військово-патріотичних ігор на становлення особистості учня чи студента як патріота своєї держави.*

*Ключові слова: патріотизм, учнівська молодь, військово-патріотичне виховання, військово-патріотичні ігри, студенти.*

У зв'язку з Революцією Гідності, складною соціально-політичною ситуацією на Сході України процеси трансформації та реформування суспільних відносин торкнулися всіх сфер соціального буття й не залишили осторонь систему військово-патріотичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів та студентів, пошуку й дослідження сучасних підходів до організації і проведення військово-патріотичного виховання в процесі навчально-тренувальної роботи. Слід враховувати той факт, що військово-патріотичне виховання молоді на сучасному етапі розбудови української держави набуває особливої актуальності та значущості при підготовці до служби в Збройних Силах України. Розвиток системи військово-патріотичного виховання зумовлений історичною необхідністю захисту держави від зовнішніх загроз. Сучасна система підготовки учнів та студентів до служби в Збройних Силах України вимагає формування нового змісту підготовки відповідно до економічних, політичних, соціально-культурних умов розбудови української держави, сучасних науково-технічних досягнень. Саме тому у сьогоденні важливими центрами підготовки молоді до захисту країни стають школа, ліцеї з посиленою військово-фізичною підготовкою, вищі навчальні заклади [9, 3]. У цій ситуації надзвичайно зростає роль військово-патріотичного виховання, спрямованого на підготовку школярів та студентів у теоретичному, практичному, фізичному і психологічному плані до майбутньої

служби в ЗСУ. Саме ігри є тим необхідним видом діяльності, в процесі якого діти застосовують і збагачують накопичений життєвий досвід, поглиблюють уявлення про навколишній світ, здобувають навички успішної трудової діяльності, виховують у собі організаторські здібності.

Вивчення й аналіз психолого-педагогічної літератури з військово-патріотичного та національного виховання і їх зв'язок з процесом фізичної підготовки демонструє, що у більшості досліджень педагогічної думки незалежної України досить ґрунтовно розглядаються окремі аспекти зазначеної проблематики. Зокрема, розвиток патріотизму, національних цінностей та особливості їх формування за допомогою військових ігор в учнівської молоді різного віку відображені в працях О. Гевко, В. Гонського, І. Звєрєвої, В. Коваля, О. Литовченко, А. Москальової, П. Онищука, Р. Петронговського та ін. Важливими у цьому плані є напрацювання А. А. Ребриної щодо методики проведення дитячо-юнацької військово-патріотичної гри «Сокіл» («Джура») Аспекти фізичної підготовки молоді ґрунтовно розглянуті в дослідженнях Н. Асланова, М. Бєлоусова, В. Івашковського, В. Третьякова, С. Шакарова [8, 24].

Мета статті – проаналізувати та розкрити значення військово-патріотичних ігор для учнів та студентів КВП у підготовці та вихованні самовідданих, свідомих захисників Батьківщини, готових у будь-яких умовах вступити на захист територіальної цілісності та незалежності України.

Про ідеї, які повинні лежати в основі військово-патріотичного виховання, зазначено в ст. ІІ Закону України «Про Збройні Сили» від 6 грудня 1991 року: «Військово-патріотичне виховання здійснюється на національно-історичних традиціях народу України» [3, 72]. Крім того, державний підхід до проблеми військово-патріотичного виховання визначається також: Концепцією національно-патріотичного виховання молоді; Програмою українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді; наказом МОН України№ 886 від 21.09.2010 року про затвердження «Питання підготовки та проведення Всеукраїнської військово-патріотичної спортивної гри „Зірниця“»; наказом МОН№ 687 від 13 червня 2012 року «Про затвердження Положення про Всеукраїнську дитячо-юнацьку військово-патріотичну гру „Сокіл“» («Джура») (затверджено Міністерством юстиції України за № 1094 / 21406 від 3.07.2012 року).

Формування патріотичних почуттів означає вироблення і зміцнення почуття обов'язку до подвигу в ім'я процвітання своєї держави, прагнення бачити її незалежною. У зміцненні патріотичних почуттів велику роль відіграє героїко-патріотичне виховання, покликане формувати бойовий, морально-психологічний дух, спонукати до фізичного вдосконалення громадянина-патріота, виробляти глибоке розуміння громадського обов'язку, готовність у будь-який час стати на захист Батьківщини, оволодівати військовими і військово-технічними знаннями, а також вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії народу, його Збройних сил.

Військово-патріотичне виховання одержало розвиток у різноманітних формах позакласних заходів. Вибір заходів здійснюється з урахуванням інтересів учнів та студентів, підготовленістю організаторів, стану матеріальної бази [5, 6].

Із різноманітних ефективних форм позакласної військово-патріотичної роботи серед лекцій, уроків мужності, тематичних вечорів, творчих зустрічей, походів, конкурсів, змагань з військово-прикладних видів спорту особливо виділяються військово-патріотичні ігри. Серед них найбільш відомими та застосовуваними є «Сокіл» («Джура»),«Зірниця», «Патріот».

Військово-спортивній грі притаманні основні риси будь-якої гри: пізнавальний характер і різноманітність ігрових мотивів, цілей, активності дій, висока емоційність, життєрадісність. Але разом з тим військово-спортивна гра має свої характерні ознаки й особливості. До них слід, насамперед, віднести:

– наявність елементів героїки і бойової романтики ( малюючи у своїй уяві картину бойових дій, молодь неодмінно уявляє себе в якості учасників, прагне бути гідними героїв);

– яскраво виражена військово-прикладна спрямованість знань і дій в грі: рішення тактичних завдань, пересування загонів в чіткому строю, орієнтування на місцевості за різними ознаками, рішення задач на визначення відстаней різноманітними способами та інших вправ, ведення розвідки, наступ на против-

ника, ведення оборонного бою, вчинення прихованих і швидких пересувань і маневрів на місцевості, подолання різноманітних природних і штучних перешкод, які стоять або раптово виникають на шляху до досягнення мети, і т.д.;

– можливість широко застосовувати в процесі ігор компаси, біноклі, топографічні карти, схеми, різноманітні засоби сигналізації, макети зброї, навчальну зброю, протигази, імітаційні засоби;

– у військово-спортивній грі діяльністю колективу або окремих дітей керує командир, він віддає накази підлеглим, ставить перед ними завдання, планує і організовує їх виконання. Сильний вплив має наказ як загальноосвітня вимога, яку беззаперечно має виконувати кожен учасник гри;

– важливою особливістю військово-спортивної гри на місцевості є й те, що досягнення цілей у ній протікає в специфічних умовах, що в спрощеному вигляді відображають характер військових занять і бойових дій. Виконуючи свої обов'язки в грі, учасник змушений подумки передбачити можливий хід і результат своїх дій, порівнювати їх з тим, що було задумано, стежити за обстановкою, контролювати свою поведінку;

– різноманітні вправи, що застосовуються в грі ( ходьба, біг, стрибки, метання, орієнтування, стройові вправи та інше ) є спортивними і проводяться зазвичай в змагальній формі, що особливо приваблює хлопців [1, 19].

Зв'язок гри з військовою працею позитивно впливає на її роль у військово-патріотичному вихованні. А. С. Макаренко підкреслював, що гра не має прямого відношення до роботи дорослого, але вона має відношення до неї непряме: привчає людину до тих фізичних і психологічних умов, які необхідні для роботи. «Яка дитина в грі, – писав А. С. Макаренко, – така багато в чому вона буде в роботі, коли виросте » [6, 367].

Виховна роль військово-спортивних ігор підвищується завдяки тому, що учасники з великим інтересом ставляться до них, грають у них охоче [2, 5]. Дослідження показали, що основними мотивами, що породжують в учнів інтерес до військово-спортивної гри, є наступні: по-перше, бажання задовольнити своє прагнення до героїчних вчинків, довести свою дорослість, самостійність, перевірити свої сили в можливості проявити особисті якості, зайняти певне місце в колективі, самоствердитися; по-друге, прагнення оволодіти деякими первинними військовими знаннями, вміннями та навичками в діях на місцевості, а також розвинути у себе низку морально-вольових якостей, необхідних для активної участі в майбутньому в трудовій діяльності, у захисті своєї Вітчизни.

Досвід показує, що дії в процесі військово-спортивних ігор викликають у хлопців високоморальний емоційний відгук, активізують патріотичні почуття. Виховувати у підростаючого покоління почуття колективізму, справжньої дружби, товариства і взаємної виручки – одна з важливих виховних завдань школи, покликаної готувати активне гідне покоління для сучасної армії. Ефективним, дієвим засобом виховання у підлітків почуття колективізму, товариства і взаємної виручки є саме військово-патріотичні ігри [4, 8]. Постійно переживається учнями у військово-спортивних іграх почуття обов'язку і відповідальності.

У процесі військово-спортивних ігор також виховуються і гартуються вольові якості. Значення військово-спортивних ігор для формування вольових якостей студентів визначається, перш за все тим, що гра є цікавим і складним видом практичної діяльності, що вимагає від них попереднього продумування завдання, складання плану дій, свідомого і самостійного підбору засобів і, нарешті, перевірки всього цього на практиці.

У ході гри створюються умови для багаторазового прояву учасниками ініціативи, тобто здатності проявити творчість і самостійність при виконанні поставленого завдання, знайти прийоми виконання наказу командира.

У військово-спортивних іграх створюються сприятливі умови для виховання у молоді дисциплінованості. Хлопці переконуються на практиці в тому, що успіх кожної гри багато в чому залежить від дисциплінованості її учасників.

Велике значення має військово-спортивна гра в справі виховання у школярів таких вольових якостей, як рішучість і сміливість. В іграх педагогу, військовому керівнику порівняно легко створити ситуацію, що вимагає від хлопців рішучих і сміливих дій.

Слід зазначити, що військово-патріотичне виховання молоді діалектично поєднує в собі низку окремих напрямів виховання: військового, морального, правового та ін. Проте головним результатом виховних зусиль має стати готовність молодої людини до військово-патріотичної діяльності як внутрішнього системного утворення, що передбачає п'ять основних компонентів – освітній, фізичний, психологічний, соціальний і духовний. Саме з допомогою військово-патріотичних ігор є можливість ефективно розвивати та підкріплювати дані компоненти [4, 24].

Для успішного виконання завдань військово-патріотичного виховання в ході гри важливо дотримуватись таких основних педагогічних вимог:

– здійснювати військово-патріотичне виховання з урахуванням вікових, індивідуальних та національних особливостей учнів;

– розглядати військово-патріотичне виховання як складову частину національного виховання і здійснювати у взаємозв'язку з основними ланками навчально-виховної роботи в школі;

– дотримуватися принципу наступності в навчанні та використання форм і методів військово-патріотичного виховання;

– вміло поєднувати військово-патріотичне виховання з національним, моральним, трудовим, естетичним і фізичним вихованням;

– сприяти розвитку військово-патріотичної роботи юнацько-суспільних організацій на основі самодіяльності, активності та ініціативи учнів.

Таким чином, розглядаючи питання про сутність військово-спортивної гри, слід виходити із загального уявлення про гру як вид діяльності дітей, що полягає у відтворенні дій дорослих і стосунків між ними і спрямованому на пізнання предметної та соціальної діяльності, як один із засобів фізичного, розумового і морального виховання підростаючого покоління.

У військово-спортивних іграх в доступній для учня чи студента формі відображаються соціальні відносини воїнів та у спрощеному вигляді обстановка, характерна для військових занять, бойових дій. У цьому і полягає функція ігор для військово-патріотичного виховання, і витоки інтересу хлопців до цих ігор, серйозного і творчого ставлення до них.Таким чином,гра дає змогу кожному студентові відчути себе суб'єктом педагогічного процесу, виявити й розвинути свою особистість. Це зумовлено тим, що у грі відбувається здійснення бажання майбутнього спеціаліста виявити свої здібності та придатність до професійної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Виховання громадянина, патріота, гуманіста : навч.-метод. посіб. / К. І. Чорна. — К. :ТОВ «ХІК», 2004. — С. 56.
2. Дулін В. В. Педагогічне управління процесом підготовки офіцерів запасу на військових кафедрах: автореф. дис. … канд. пед. наук / В. В. Дулін. — Ставрополь, 2004.
3. Закон України «Про Збройні Сили України» // Законодавство України з питань військової сфери. Збірник законів та інших нормативно-правових актів. — К. : Азимут-Україна, 2003. — С. 72.
4. Зубалій М. Д. Форми військово-патріотичного виховання допризовної молоді / М. Д. Зубалій. — К., 2010. — 272 с.
5. Івашківський В. В. Теоретико-методичні засади виховання старшокласників як суб'єктів громадянського суспільства : монографія / В. В. Івашківський. — К. : Паливода А. В., 2010. — С. 138.
6. Макаренко А. С. Гра // Твори в 7-ми т. — К.., 1954. — Т. 4. — С. 368.
7. Методичні рекомендації щодо проведення Всеукраїнської військово- патріотичної спортивної гри «Зірниця» / Г. А. Коломоєць, В. В. Тимченко. — К., 2011. — 11 с.
8. Проблема патріотичного виховання у науковій літературі та дослідженнях сучасних вчених / А. О. Афанасьєв // Військова освіта : збірник наукових праць. — К. : Науково-методичний центр військової освіти МОУ, 2006. — № 2 (18). — 277 с. — С. 24.
9. Сухушин М. П. Військово-патріотичне виховання молоді : підруч. / М. П. Сухушин, В. О. Палагеша. — К. : Видавничий дім «Слово», 2009. — 488 с.

***MYKOLA TOVSTOPYAT, IGOR BUHAYEVSKYY***
Mykolayiv

## VALUE MILITARY-PATRIOTIC GAMES IN THE SYSTEM OF TRAINING PUPILS AND STUDENTS

*The article highlights the issue efficiency in the areas of military-patriotic education of students afterschool and training college students through the use of military and sports games, their features identified on the basis of available instructional materials developed and presented the basic educational require-*

*ments. The main focus is on analyzing the impact of military-patriotic games on the development of the individual student or the student as a patriot of his country.*

*Key words: patriotism, students, military-patriotic education, military patriotic games, students.*

***НИКОЛАЙ ТОВСТОПЯТ, ИГОРЬ БУГАЕВСКИЙ***
г. Николаев

**ЗНАЧЕНИЕ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ИГР В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ УЧЕНИЧЕСКОЙ И СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

*В статье рассмотрены вопросы повышения эффективности в сферах военно-патриотического внешкольного воспитания учащихся и подготовки студентов высших учебных заведений посредством использования военно-спортивных игр, определены их особенности на основе имеющейся разработанной методической литературы, а также представлены основные педагогические требования к ним. Главное внимание сосредоточено на анализе влияния военно-патриотических игр на становление личности ученика или студента как патриота своей страны.*

*Ключевые слова: патриотизм, учащаяся молодежь, военно-патриотическое воспитание, военно-патриотические игры, студенты.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 37.035.6

***ЮРІЙ ТУРТАЄВ, ВІТАЛІЙ ГЛУЩЕНКО***
м. Миколаїв
mail61@mail.ru

# ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

*У статті розглянуто історичні етапи становлення Збройних сил України, суттєві зміни та трансформації українського суспільства в контексті військово-патріотичного виховання, історичний нарис становлення Збройних сил України, розвиток держави з давньослов'янського періоду до наших часів.*

*Ключові слова: історія, Збройні сили України, військово-патріотичне виховання, розвиток Збройних сил України.*

Упродовж практично всього XX ст., унаслідок перебування України у складі Російської імперії, СРСР, Польщі, Австро-Венгрії, Румунії, Чехословаччини поняття єдиної батьківщини не було однозначним, а тому і патріотичне виховання здійснювалося у декількох руслах.

За роки незалежності України яскраво проявилися негативні наслідки відсутності належного патріотичного виховання (як на Сході, так і на Заході України), зокрема: масова трудова еміграція (так звана «четверта хвиля»), яка привела до втрати, за експертними оцінками, понад 7 млн чол.; невідповідність дій еліт відносно очікувань та сподівань українського народу; неготовність частини творчої інтелігенції до довготривалого творчого процесу підвищення конкурентоздатності української культури, мови.

Розбудова України як суверенної європейської держави вимагає створення сприятливих зовнішніх умов, гарантування її національної безпеки. Боєздатність Збройних Сил України у значній мірі обумовлюється людським фактором: моральним духом, професійною підготовленістю військовослужбовців.

Військове виховання, як складова процесу формування особистості-громадянина України, має за мету, поряд з іншим, розвиток у кожної молодої людини високого рівня патріотичної свідомості, національної гіднос-

ті, почуття гордості за героїчне минуле українського війська, поваги до військової техніки та зброї, вірності славним традиціям армії та флоту, готовності зі зброєю в руках захистити свободу і незалежність Батьківщини.

Свій початок Збройні Сили України беруть з далекого минулого, ще з давньослов'янського періоду. Розвиток тодішньої держави залежав від особистих прикмет князя-основника. Коли володар був талановитий, умів створювати воєнні збройні сили й своїм авторитетом тримав у єдності різні племена, то держава існувала успішно. Коли ж верховна влада ослабла, відразу проявлялися від осередні змагання. Відживали окремі племена, дрібні князьки підіймали голову, бунтувалися цілі околиці, поставали нові осередки, держава розпадалася. Не раз приходило до повної анархії, боротьби всіх проти всіх, як про це оповідає літопис: «повстав рід на рід, були між ними чвари й самі почали воювати один одного…» [3].

У часи Київської держави військо складалося з дружини князя та народного ополчення. До дружини входили місцеві люди з вищих верств суспільства. Члени дружини мали вірно служити князеві, бути готовими йти на війну. Князі утримували дружинників, платили грішми, дозволяли привласнювати частину завойованого майна, давали землі. Другою частиною війська було народне ополчення – вої. Спочатку вої не мали постійної військової організації, а збиралися для самооборони, коли нападав ворог. Пізніше князі Олег та Ігор почали брати воїв у походи. До ополчення приймали міський люд, селян-хліборобів. При цьому до боротьби з ворогом залучали всіх незважаючи на вік, озброєність, досвід.

Могутність війська за княжих часів була зумовлена в першу чергу його зв'язком з державою. Татарська навала у XII–XIV ст. призвела до занепаду української держави і її війська. Землі України потрапляли під литовські, польські, угорські, молдавські прапори.

XV–XVIII ст. в історії України – це період козаччини. Основною причиною зародження козацтва була небезпека з боку орд кочівників, які грабували, нищили, брали у полон український люд. Козаками ставали вихідці із прикордонних тисів, містечок, які билися з татарами.

Спочатку вони не мали ніякої військової організації, а збирались у ватаги по декілька десятків чоловік, обирали отаманів з числа тих, хто мав воєнний досвід. Завзята боротьба козаків з татарами принесла Україні славу.

У 1568 р. польський король Сигізмунд Август (1520–1572) найняв козаків на організовану військову службу для захисту земель Польщі від кочівників. Утворилося реєстрове козацьке військо; козаки отримували платню, мали однаковий одяг, зброю, вправлялись у військовій майстерності. На зразок організації реєстрових козаків почала перетворюватися решта козацького війська. Козаки поділялися на «зимівників», які зимували і постійно проживали в Січі, та паланкових козаків, які мешкали у поселеннях поза межами Січі, а для бойових походів чи боїв приходили до війська.

Козацьке військо мало демократичний устрій. Усі важливі політичні й організаційні питання (вибори старшини, гетьманів, згода на військові походи, судові справи, поділ угідь, укладання угод з іншими державами) вирішувалися на раді.

У козацькому війську була тверда військова дисципліна. Найбільше козак боявся осуду своїх товаришів. Суворо каралися такі злочини, як убивство, бійки між козаками, крадіжка приватного та громадського майна, невиконання обов'язків, засуджувались аморальні вчинки: неповернення позичених грошей і речей, дезертирство. За пияцтво під час походів козаків карали на смерть. Зрада козацтва, батьківщини вважалася найтяжчим злочином.

Козаки суворо дотримувалися розпорядку дня. Щодня проводилася бойова підготовка: змагання на конях, стрільба з вогнепальної зброї, долання ровів і загорож, бій па шаблях до «першої крові».

Козаки відрізнялися розумом, хитрістю, умінням вигравати бій, раптово нападати на ворога, заманити його в пастку.

У XVIII ст. настав період занепаду козацької держави. Україна потрапила у залежність від Росії. На початку літа 1775 року була ліквідована Запорізька Січ.

Кінець XIX – початок XX ст. ознаменовано новим піднесенням національно-визвольної боротьби українською народу. Центром її стала Західна Україна. Там зародився січовий стрілецький рух – рух за національне визволення України. Стрілецькі товариства мали свою структуру, високу організацію.

З початком революційних подій 1917 р. в Україні розпочинається військовий рух, метою якого було створення національної армії. Протягом 1917 р. було стихійно створено чимало українських військових підрозділів, та тільки після проголошення Центральною Радою Української Народної Республіки (УНР) розпочалося по-справжньому створення національних Збройних Сил.

16 січня 1918 р. Центральна Рада УНР ухвалила закон про утворення народної армії на міліційній основі для оборони держави від зовнішнього ворога. Вона створювалася за територіальним принципом (в округах). Були сформовані окремі кадрові частини. Навчання воїнів проводили військові інструктори. Було схвалено тимчасову форму одягу (однострій) українського війська. Відзнаки роду військ та номера військової частини вишивалися на чотирикутній синій петлиці, що розміщувалася на комірі блузи.

У липні 1918 р. рада міністрів ухвалила закон про загальний військовий обов'язок, затвердила план організації української армії. Передбачалося, що українська армія складатиметься із 16 корпусів (армійських, кінних), 7 дивізій, трьох важкогарматних батальйонів, ескадрильї бомбардувальних літаків, двох понтонних і чотирьох залізничних куренів. У листопаді 1918 р. чисельний склад української армії без козацтва становив до 60 тисяч чоловік. Сердюцька дивізія складалась із синів заможних селян, які були опорою гетьманської влади.

14 грудня 1918 р. після відмови П. Скоропадського від влади було відновлено УНР. Військові сили України на цей час складали 300 тисяч чоловік, але їхня бойова здатність була низькою: не вистачало кваліфікованих військових кадрів, залишилося мало регулярних військових частин, повстанці були погано організовані.

До початку громадянської війни військо директорії складалося із 6 дивізій, двох корпусів – Запорізького і січових стрільців.

Українська Галицька Армія (УГА) була створена у 1919 р. і налічувала 45 куренів піхоти, 40 артилерійських батарей, кілька сотень піхоти. На озброєнні було близько 25 тисяч гвинтівок, 150 гармат і до 600 шабель. У складі УГА була авіаційна сотня, багато допоміжних військових підрозділів. Уряд директорії передав УГА шість бронемашин. Загальна чисельність УГА з тиловими частинами наприкінці 1919 р. становить 100 тисяч чоловік.

З проголошення у 1922 р. СРСР, складовою частиною якого стала й Україна, питання оборони нашої землі повністю переходять до союзного керівництва.

У Західній Україні колишні воїни української армії нелегально боролися з польською владою. У 1920 р. було засновано підпільна Українська військова організація (УВО); щоправда, вона вела боротьбу методами з використанням насильства. У 1929 р. патріотичні групи Західної України об'єдналися в Організацію Українських Націоналістів (ОУН), метою якої стала боротьба за відновлення незалежної України й створення єдиної соборної держави.

15 березня 1939 р. на території Чехословаччини було проголошено незалежну Карпатську Україну, сформовано її національну армію Карпатську Січ – чисельністю до 10–12 тисяч стрільців. Із санкції Німеччини у цьому ж році угорська армія задушила молоду державу. В нерівній боротьбі загинуло понад 5 тисяч українців.

З початком другої світової війни, після нападу фашистської Німеччини на СРСР національна боротьба українського народу активізується. Як народу без власної держави йому було важко зорієнтуватись у цей складний час. Це призвело до певного розмежування населення. Деякі українці пішли на контакт з гітлерівцями в боротьбі проти сталінізму і стали солдатами добровільної дивізії СС «Галичина». Основна частина українського народу боролася проти фашизму у складі Збройних Сил СРСР, в радянському партизанському та підпільному русі. Третю групу українського населення становили партизанські загони українських націоналістів – Українська Повстанська Армія (УПА) [5].

У перший рік війни партизанський рух мав малоорганізований характер, групи були нечисельними, погано озброєними. Утворювалися вони в основному з офіцерів Червоної Армії, які вийшли з оточення, втекли з полону, та з числа радянських активістів. Тільки з 1942 р. створюються великі партизанські з'єднання та загони, розпочинається масовий партизанський рух на Україні. Головною

формою партизанської війни було руйнування німецьких комунікацій. Великі загони практикували також тактику рейдів. У партизанських загонах в Україні поряд з українцям воювали представники ще 62 народностей і національностей.

З початком війни з фашистською Німеччиною Організація Українських Націоналістів проголосила про створення Української держави, «за яку поклали свої голови цілі покоління найкращих синів України». «Новоповстаюча Українська держава буде тісно співпрацювати з Націонал-Соціалістичною Великою Німеччиною, що під проводом свого Вождя Адольфа Гітлера творить новий лад в Європі і в світі та допомагає Українському народові визволитися з під московської окупації.

Українська національна Революційна Армія, що твориться на український землі, боротиметься дальше з союзною Німецькою Армією проти московської окупації за Суверенну Соборну Державу і новий лад у цілому світі [1].

Однак ОУН розділилася на дві фракції: ОУН Степана Бандери – бандерівців та ОУН Андрія Мельника – мельниківців. Бандерівці були прихильниками революційної боротьби за визволення України силами українського народу, без орієнтації на Німеччину, інші держави, бо вони розчарувалися у політиці Гітлера, особливо щодо Карпатської України. Мельниківці були схильні до боротьби проти СРСР спільно з фашистською Німеччиною. Боротьба за лідерство між цими двома фракціями завдала великої шкоди український національній справі.

З лютого 1943 року УПА активізує свою боротьбу як проти фашистів, так і проти радянських партизанів. Практикується тактика рейдових походів по тилах фашистів, влаштовувались засідки, наскоки, диверсії. Були випадки, коли такі дії УПА проти гітлерівців координувалися з радянськими партизанами.

У лавах Червоної армії воювали понад 6 мільйонів українців, із яких кожен п'ятий загинув.

Майже 2,5 мільйона українців за виняткову мужність, проявлену в боях, було нагороджено орденами і медалями СРСР, 2072 удостоєні звання Героя Радянського Союзу, а 32 стали двічі Героями. Тричі Героєм Радянського Союзу став легендарний льотчик-винищувач Іван Кожедуб.

За час окупації Українській РСР було завдано колосальних матеріальних збитків. Зокрема, гітлерівці зруйнували 714 міст, понад 28 тисяч сіл. При цьому в суцільні руїни перетворилися 200 тисяч заводів і фабрик, 40 відсотків житлових будинків, унаслідок чого без даху над головою залишилося майже 10 мільйонів осіб. Фашисти пограбували майже 30 тисяч колгоспів і радгоспів, вивезли до Німеччини 80 тисяч тракторів і комбайнів. За підрахунками фахівців, сума збитків, завданих війною Україні, сягнула 285 мільярдів радянських карбованців [2].

Після окупації України гітлерівці створили на її теренах 180 концентраційних таборів, умови перебування в яких були нелюдськими. Полонених використовували на надважких і найнебезпечніших роботах, що, як правило, тривали 12-18 годин на добу. При цьому для них існували мізерні норми харчування, їм не надавалася медична допомога. Звичайним явищем було катування людей: спалювання чи закопування живцем у землю, цькування собаками.

За неповними даними, у Львівському, Славутському, Кам'янець-Подільському, Житомирському. Уманському, Володимир-Волинському, Кіровоградському, Сирецькому і Дарницькому (у Києві та інших концтаборах було закатовано близько 1,5 мільйона людей.

У 1941 р., зважаючи на стрімке просування вермахту вглиб України, багатьох її мешканців не встигли мобілізувати до лав Червоної армії, тож вони залишилися на окупованих територіях. Проте з початком звільнення країни їх, звісно, забрали до війська: протягом 1943–1945 років було призвано близько 4,5 мільйона осіб. Призивали навіть 17-річних юнаків. У березні 1945-го їх в армії налічувалося понад 265 тисяч. Мобілізовували й жінок, бо армія потребувала багато медсестер, снайперів, телефоністок, стенографісток, друкарок, кухарок. За спогадами деяких ветеранів Другої світової, досить часто все це робилося нашвидкуруч і абияк. Історики свідчать, що після першого взяття Харкова навесні 1943-го було мобілізовано майже 115 тисяч осіб віком від 15 до 45 років! На фронт їх

відправили без будь-якої підготовки, не видавши їм навіть військової форми, а на 10–15 чоловіків припадала лише одна гвинтівка. Враховуючи всі ці обставини, навіть фашисти називали їх «трофейними солдатами». Про те, як проводилася підготовка мобілізованих, можна судити з доповіді начальника політвідділу 60-ї армії полковника Ісаєва, в якій він зазначив: «Нове поповнення йшло в бій, не вміючи володіти ввіреною йому зброєю». Президент Франції Шарль де Голль, коли свого часу в ООН зайшла мова про Другу світову війну і, зокрема, про участь в ній України, сказав: «Українці хоч і не мали державності, проте показали себе як нація людей-переможців» [2].

Важким і тривалим був шлях боротьби за створення незалежної Української держави та її національного війська. Із проголошенням 24 серпня 1991 року Акта про незалежність України найважливішого значення набуло питання військового будівництва та створення гарантованої національної безпеки молодої держави. Суверенна Україна була першою серед країн колишнього СРСР, яка законодавчо затвердила створення національних збройних сил.

Керівництвом України було прийнято рішення про формування власних Збройних Сил на основі об'єднань, з'єднань та частин Радянської армії. Початок процесу взяття Україною під свою юрисдикцію військових формувань, дислокованих на її території, поклало прийняття Верховною Радою України 24 серпня 1991 року постанови «Про військові формування в Україні».

Формування ЗС України потребувало створення правової бази їх функціонування у державі, відпрацювання механізмів реалізації законів та інших рішень з оборонних питань і організації органів воєнного управління.

В основу створення ЗС України, формування військового керівництва й управління обороною держави було покладено принципи розумної достатності як за чисельністю та структурою, так і за озброєнням.

Збройні сили України забезпечують стримування збройної агресії проти України та відсіч їй, охорону повітряного простору держави та підводного простору у межах територіального моря України [4].

З'єднання, військові частини і підрозділи Збройних сил України відповідно до закону, в межах, визначених указами Президента України, що затверджуються Верховною Радою України, можуть залучатися до здійснення заходів правового режиму воєнного і надзвичайного стану, посилення охорони державного кордону України і виключної (морської) економічної зони, континентального шельфу України та їх правового оформлення, ліквідації надзвичайних ситуацій природного та техногенного типу, надання військової допомоги іншим державам, а також брати участь у міжнародному військовому співробітництві та міжнародних миротворчих операціях з підтримки миру і безпеки на підставі міжнародних договорів України та в порядку і на умовах, визначених законодавством України.

В основу процесу створення власного війська були закладені політичні рішення керівництва України стосовно без'ядерного статусу держави.

Останнім часом Верховною Радою України був прийнятий пакет ключових стратегічних документів оборонного планування, а саме Воєнна доктрина України, Концепція державної цільової оборонної програми розвитку озброєння та військової техніки Збройних сил України на 2015–2020 роки, а також Стратегічний оборонний бюлетень України.

19 жовтня 1993 року Верховна Рада України постановила вважати 6 грудня святом – Днем Збройних Сил України.

Складний шлях становлення Збройних Сил незалежної Української держави потребує ретельного вивчення і з’ясування всіх його етапів. Це дозволить виявити високу патріотичну свідомість та міцну громадянську позицію кожного з нас. Це буде свідченням системної виховної роботи педагогічних колективів навчальних закладів. Одним із найважливіших завдань науково-педагогічних працівників є продовження роботи з формування у молоді громадянських якостей, розуміння приналежності до Українського народу.

Патріотичне виховання має охоплювати всіх учасників навчально-виховного процесу, сприяти формуванню у молоді та утвердженню у педагогів і батьків національних та

загальнолюдських цінностей, особистісних якостей, що притаманні громадянину України.

**Список використаних джерел**

1. Акт проголошення Української держави. — Львів, 1941. — 35 с.
2. Зятьєв С. Нація людей — переможців / С. Зятьєв // Народна Армія. — К. : ТОВ «Мега-Поліграф», 2016. — 96 с.
3. Крип'якевич І. Історія Українського війська (від княжих часів до 20-х років XX ст.) / Гнатевич Б., Стефанів З. ; упоряд. Б. З. Якимович — Львів : Видавництво «Світ», 1992. — 713 с.
4. Конституція України. — К., 2004. — 141 с.
5. Темко Г. Д. Військове виховання на Україні: історія розвитку та сучасні проблеми / Г. Д. Темко, М. І. Томчук. — К. : Варта, 1996. — 102 с.

***URIY TURTAEV, VITALIY GLUSHENKO***
Mykolaiv

## HISTORY OF BECOMING THE ARMED FORCES OF UKRAINE IN THE CONTEXT MILITARY PATRIOTIC EDUCATION

*The article examines the historical stages of the Armed Forces of Ukraine, significant changes and transformation of Ukrainian society in the context of military-patriotic education historical sketch of the formation of the Armed Forces of Ukraine, development of the state of the Old Slavonic period until today*

*Key words: history, Armed Forces of Ukraine, military-patriotic education, development of the Armed Forces of Ukraine.*

***ЮРИЙ ТУРТАЄВ, ВИТАЛИЙ ГЛУЩЕНКО***
г. Николаев

## ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ УКРАИНЫ В КОНТЕКСТЕ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

*Аннотация: в статье рассмотрено исторические этапы становления Вооруженных сил Украины, существенные изменения и трансформации украинского общества в контексте военно-патриотического воспитания, исторические начертания становления Вооруженных сил Украины, развитие государства с древнеславянского периода до наших дней.*

*Ключевые слова: история, Вооруженные силы Украины, военно-патриотическое воспитание, развитие Вооруженных сил Украины.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

# Розділ 6

# ФАХОВА ПІДГОТОВКА УСПІШНОГО ФАХІВЦЯ

УДК 378+37.035.6

***СЕРГІЙ ВАСИЛЕНКО***
м. Миколаїв
cadetsergey@ukr.net

## ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА КАФЕДРИ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЗАХИСНИКА СВОЄЇ БАТЬКІВЩИНИ

*З урахуванням сучасної воєнно-політичної обстановки та умов проведення антитерористичної операції на сході України у статті надається системний аналіз сучасних підходів до педагогічної майстерності викладача кафедри військової підготовки та її складових, різні аспекти пізнання і реалізації педагогічної майстерності на практиці, пропонуються до обговорення проблеми які виникають на етапі проведення реформаційних заходів системи військової освіти в Збройних Силах України. Розглядаються необхідні особисті якості, навички і вміння, що характеризують високий рівень педагогічної майстерності професорсько-викладацького складу, пропонуються шляхи вирішення кадрових питань з комплектування кафедр військової підготовки високопрофесійними викладачами та фахівцями військової справи.*

*Ключові слова: кафедра військової підготовки, військова освіта, педагогічна майстерність, педагогічна техніка, професійна компетентність, професійна підготовка.*

Сучасною проблемою є те, що теперішня військово-політична обстановка у світі та Україні, особливо під час проведення антитерористичної операції на Сході України, вимагають негайного реформування Збройних Сил України і в тому числі зміни поглядів та вимог до стандартів військової освіти. Враховуючи вимоги сьогодення в системі військової освіти значно збільшується роль кафедр військової підготовки, які готують майбутніх офіцерів запасу і особливого значення набувають проблеми професіоналізації викладачів та їх педагогічної майстерності, як важливої складової системи підготовки фахівців Збройних Сил України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що більш змістовно і об'єктивно зміст педагогічної техніки з аргументацією необхідності навчання майбутніх педагогів викладено в роботах А. С. Макаренко. Саме він ввів поняття педагогічної майстерності в широкий практичний і науковий обіг педагогів. Значний вклад у розгляді питань професійної майстерності, професійної культури гуманіста-педагога вніс видатний український вчений і вчитель В. О. Сухомлинський.

Питання сформованості педагогічної майстерності викладачів неодноразово розглядалося в працях сучасних вітчизняних науковців, таких як І. Д. Бех, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, В. М. Теслюк, О. К. Бикова, І. Ф. Видріна, П. Г. Лузан, Л. М. Шовкун, В. В. Федорчук.

Проблеми підготовки спеціалістів у військовій педагогіці розглядались у працях О. В. Барабанщіков, А. М. Зеленицький,

Л. О. Кандибович, С. О. Кубіцький, А. О. Ліготський, Є. Ю. Літвіновський, В. С. Маслов, М. І. Нещадим, П. В. Стефаненко, І. О. Хорєв, В. В. Ягупов. Концептуальні основи професійної підготовки майбутніх офіцерів досліджували В. П. Давидов, Л. М. Джигун, О. В. Діденко, В. Г. Кельбя, В. Я. Кікоть, І. А. Новак, В. А. Чернявський.

Метою цієї роботи є розгляд принципів та проблем формування педагогічної майстерності викладачів кафедр військової підготовки, що готують громадян України за програмою офіцерів запасу та її складових з урахуванням актуальних проблем реформування Збройних Сил України на сучасному етапі.

Одним з основних завдань розвитку Збройних Сил на період до 2020 року є «….підвищення ефективності системи підготовки військових кадрів і функціонування воєнної науки й військової освіти в інтересах усіх складових сектору безпеки і оборони» [3, 25]. Реформування системи військової освіти неодмінно пов'язано з професійною майстерністю військового викладача, підвищенням його престижу та ролі в суспільстві, його професійною діяльністю та призначенням з передачі життєвого досвіду від покоління до покоління, з підготовкою майбутніх офіцерів до вирішення завдань щодо захисту незалежності України.

Проблема педагогічної майстерності викладача кафедри військової підготовки інтегральна, а отже, і складна, що містить різні аспекти її пізнання і реалізації на практиці та може розглядатися з різних позицій:

– це проблема державна, тому що Збройні Сили України сьогодні приймають активну участь у захисті територіальної цілісності і недоторканності кордонів України, а кафедри військової підготовки забезпечують створення якісного кадрового потенціалу і резерву для збройних сил. Якщо декілька років тому випускників кафедр на службу за контрактом в Збройні Сили України практично не брали, то сьогодні тільки більш як дві сотні випускників кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського проходили і проходять службу в зоні проведення антитерористичної операції. Все це збільшує вимоги до якості професорсько-педагогічного складу кафедр військової підготовки, їх педагогічної майстерності. Як підтвердження є слова Начальника Генерального штабу-Головнокомандувача Збройних Сил України, генерала армії України В. М. Муженко, що одним з часткових завдань Збройних Сил України є «…запровадження інтегрованої системи освіти, бойової та спеціальної підготовки персоналу для складових сектору безпеки та оборони, професіоналізація персоналу сектора безпеки та оборони, підвищення його фахового рівня» [3, 25];

– вона пов'язана з вирішенням завдань щодо виконання специфічного соціального замовлення, а саме завданнями виховання справжнього патріота України, збройного захисника її інтересів. Під час війни на сході України, як ніколи проблеми військово-патріотичного виховання, духовного потенціалу воїнів, патріотизму гостро стають в нашій державі. Так «….. у сучасній війні проти державності втрати незрівнянно більші, ніж у звичайних війнах. Адже традиційно прийнято рахувати фізичні втрати, а духовні втрати ніхто не оцінює. Війна проти державності – це духовна війна, в якій відбувається знищення не тільки й не стільки військового потенціалу, скільки духовного потенціалу держави мішені. Ключові об'єкти такої війни-система духовно-етичних та культурних цінностей держави, її політико-ідеологічна система, управлінська еліта й система управління, фінансова система держави, а також внутрішня і зовнішня політика» [3, 23];

– це проблема професійно-етична, пов'язана з проявом честі, совісті, моральної відповідальності офіцера за результати виховання майбутніх офіцерів, своєї педагогічної праці. Згадаємо слова В. О. Сухомлинського, що вихователь – це особа, яка за дорученням народу має повсякденний доступ до найдорожчого народного багатства – розуму, думок, почуттів дітей, підлітків і юнацтва. Перед ним, з одного боку, моральні цінності, створені, вистраждані протягом століть, з другого – багатство народу, його майбутнє, його надія – молодо покоління. Вихователь творить найбільше багатство суспільства – людину;

– це проблема високого професіоналізму в найскладнішому вигляді людської праці,

яка пов'язана з проявом єдності діяльності й особистості офіцера-викладача. Діалектика цього положення така, що майстерність викладача формується в активній, цілеспрямованій діяльності, а носієм майстерності є особистість офіцера з необхідним «набором» якісних характеристик. Сьогодні, як ніколи, саме від професіоналізму викладача та його педагогічної майстерності залежить майбутнє його вихованців. Підтвердженням цього є слова викладача національного університету оборони України імені І. Черняхівського полковника Тимура Куртсеітова, «що для тих хто несе знання найвищою нагородою є слова випускників, коли вони телефонують із зони АТО і кажуть: «Дякую за навчання» [2, 41];

– це проблема єдності теоретичного осмислення і засвоєння сутності, структури, та особливостей навчальної та виховної діяльності на кафедрах військової підготовки з використанням конкретної педагогічної технології, високорозвинених педагогічних навичок і вмінь, ефективних методів та засобів навчання і виховання, прийомів педагогічної взаємодії і впливу;

– це проблема його загальної, професійної та педагогічної культури. Її реальний компонент і найважливіший показник рівень професійно-культурного розвитку особистості військового педагога.

Відомо, що педагогічна майстерність залежить від сукупність певних властивостей, якостей, здібностей, знань, навичок, умінь і досвіду, ставлень, цінностей. Складовими структурами педагогічної майстерності військових викладачів є: високі моральні якості, воєнно-професійна компетентність і підготовка, педагогічне мислення, педагогічна вимогливість, педагогічний такт, педагогічна техніка, широкий кругозір, висока загальна культура та ерудиція, мова офіцера, схильність до педагогічної діяльності. Також важливим елементом педагогічної майстерності є організаторські якості: вміння приймати грамотні педагогічні рішення, своєчасно і чітко ставити цілі і завдання, плановість, розпорядливість, вміння здійснювати контроль, правильно оцінювати і коректувати поведінку студентів, їх вміння і навички, свої дії.

Велике значення для оцінки можливостей військового педагога мають і його особистісні характеристики (психофізіологічні, психологічні, фізичні), а саме: авторитетність, патріотизм, активність, комунікабельність, творчість мислення, здатність для самооцінки, особиста мотивація на якісне виконання своїх обов’язків, дисциплінованість, самоконтроль, наполегливість, толерантність, висока фізична підготовка, спрямованість, рішучість, ініціативність, мужність, наполегливість, терпіння, самовладання і т.п. Саме об’єднання професійної майстерності, як педагога та особистісних характеристик, в тому числі як людини військової, визначають якість його професійної діяльності.

З усього різноманіття навичок і вмінь, що характеризують високий рівень педагогічної майстерності офіцера-викладача, можна виділити наступні: знання сучасних методик, методів, прийомів та технологій військової освіти; уміння швидко, об'єктивно аналізувати й оцінювати сучасний стан військової науки та техніки, враховуючи досвід проведення АТО, передові методики та технології армій світу; вміння грамотно, логічно, дохідливо роз'ясняти навчальний матеріал; домагатися міцного і органічного зв'язку знань з практичними діями студентів та формувати на цій основі необхідні професійно важливі якості; вміння встановлювати і постійно підтримувати контакт з підлеглими і своєчасно, педагогічно правильно впливати на їх поведінку; вміння комплексно вирішувати завдання по вихованню громадянина-патріота своєї Батьківщини, використовуючи для цього організаційні, змістовні, методичні аспекти проведеної виховної роботи; вміння педагогічно грамотно, ефективно поєднувати слова і діла в інтересах ефективного педагогічного впливу; вміння поєднувати та продуктивно застосовувати на практиці знання як військових наук, так і психології, педагогіки, етики, права та ін.; вміння об'єктивно, з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей підлеглих оцінювати їх рівень підготовки, самокритично ставитися до результатів своєї педагогічної діяльності та ін.

Які існують сьогодні проблеми у системі підвищення професійної майстерності на кафедрах військової підготовки та можливі шляхи їх вирішення?

По-перше, недостатньо якісна кадрова політика відбору офіцерів на посади викладачів для кафедр військової підготовки, а саме відсутність кадрових офіцерських посад. З 2005 року на кафедрах військової підготовки, що готують офіцерів запасу, працюють тільки офіцери запасу. Для успішної організації та проведення навчального процесу Міністерству Оборони України, якщо не має можливості вводити кадрові військові посади, необхідно хоча б надати викладачам кафедр військової підготовки статус службовців Збройних Сил України. На даний час практично відсутній механізм впливу, вимог та контролю кадрових органів Збройних Сил України, за якістю підбору військових педагогів. Відсутня система моніторингу потреб військової освіти.

Для кафедр військової підготовки, як складових системи військової освіти, необхідно також впроваджувати становлення принципів створення системи розвитку персоналу яка вимагає «… по-перше, рахувати систему освіти складовою частиною кадрового менеджменту, а по-друге, мати також єдину систему розвитку персоналу, яка повинна включати: систему навчання, професійної і бойової (індивідуальної) підготовки, підвищення кваліфікації, виховання, визначення прохідних програм розвитку особистості на протязі всієї служби» [1, 24].

По-друге, недостатній рівень престижу посади військового педагога на кафедрах військової підготовки з причини низької заробітної платні, в порівнянні з кадровими офіцерами ЗСУ. Відсутності речового забезпечення, перспектив подальшого розвитку.

По-третє, відсутність системи професійно-психологічного відбору та розвитку персоналу. На кафедру військової підготовки повинні підбиратися високопрофесійні викладачі, надаючи перевагу в першу чергу учасникам бойових дій, військовослужбовцям з досвідом ведення бойових дій в зоні АТО, учасникам миротворчих операцій, ветеранам Збройних Сил. Професійно-психологічний відбір на заміщення вакансій педагогічних посад для установ військової освіти повинен передбачати розробку відповідних професіограм, створення пакету спеціальних психодіагностичних методик, анкет, опитувальників, бесід з метою визначення рівня професійної майстерності, особистісних і когнітивних якостей людини, відповідності їх до вимогам, що пред'являються до викладача установ військової освіти. Усі вимоги повинні бути комплексно описані та системно проаналізовані, з виділенням особливо важливих професійних та особистих якостей та компетенцій. Тільки спираючись на навчальні потреби та враховуючи якісний підхід до кадрового підбору можливо досягнути якості освіти.

По-четверте, неефективне забезпечення постійного підвищення рівня професійної підготовки викладачів кафедр військової підготовки, не якісне надання можливостей професійного зростання та самореалізації. Необхідно розробити ефективну систему підвищення кваліфікації та педагогічної майстерності військового викладача, створивши курси підвищення кваліфікації при академіях Збройних Сил України. Розробити для викладачів систему набуття бойового досвіду в зоні АТО, миротворчих операціях, обміну досвідом військової освіти з арміями іноземних держав.

По-п'яте, для підвищення педагогічної майстерності необхідно створювати відповідну військову навчально-матеріальну базу. На кафедри військової підготовки, як і в інші установи військової освіти, повинні першими поступати новітні зразки сучасної зброї та техніки. Сучасний стан навчально-матеріальної бази в даних установах зовсім не відповідає вимогам сьогодення та підвищення якості військової освіти.

Шосте, необхідно змінювати критерії і підходи в цілому до системи військової освіти, можливо враховуючи досвід найбільш розвинутих армій світу, Так, наприклад, особливістю підготовки офіцерського складу у військових навчальних закладах держав – членів НАТО є відмова від вузької спеціалізації випускників. Основний напрям підготовки курсантів військових коледжів є виховання лідерських якостей, управлінських навиків, освоєння засад військового мистецтва, вивчення бойового досвіду військ тощо. Військові коледжі сухопутних військ збройних сил держав – членів НАТО, готують офіцерів загального профілю, а спеціальну підготовку

родів військ випускники проходять у навчальних центрах родів військ (від трьох до шести місяців) після завершення навчання у військових вищих навчальних закладах. Випускники військових коледжів становлять основу командно-штабного складу видів збройних сил. Значна частина офіцерського корпусу армії США комплектується випускниками цивільних вищих навчальних закладів після завершення їх підготовки на спеціальних військових курсах [4, 30]». Нові шляхи будуть накладати і нові вимоги до педагогічної майстерності військових викладачів.

Отже, сучасна воєнно-політична обстановка в Україні та світі потребує реформування як Збройних Сил України так і системи військової освіти, особливо на кафедрах військової підготовки, що готують офіцерів запасу. Це дає змогу створити високоякісний резерв для служби в Збройних Силах України. Першочерговим фактором підготовки високопрофесійних офіцерів запасу є педагогічна майстерність викладачів кафедр військової підготовки, підвищення їх ролі і престижу в системі військової освіти, високоякісний кадровий менеджмент, можливість їх професійного зростання та самореалізації

Аналіз сучасного стану військової освіти показує, що становлення військового викладача як майстра виховання і навчання – це не тільки засвоєння певної системи знань, оволодіння відповідними педагогічними навичками і вміннями, це передусім удосконалення його особистості як педагога та вихователя, підвищення його професіоналізму. Висококласним методистом та педагогом офіцер не народжується. Він таким стає в результаті наполегливої, цілеспрямованої роботи над собою, активної педагогічної діяльності, впливу того середовища, в якому він формувався і тієї системи, де він виконує свої професійні обов'язки.

Поставлені проблеми будуть в подальшому використовуватись для обговорення та розгляду напрямів реформування військової освіти в Збройних Силах України.

**Список використаних джерел**

1. Ветров В. І. Кадровий менеджмент / В. І. Ветров // Оборонний вісник. — 2015. — № 9. — С. 24.
2. Жолтікова Г. І. Коли навчатися мистецтво навчитися – обов'язок / Г. І. Жолтікова // Військо України. — 2016. — № 10 (192). — С. 37.
3. Муженко В. М. Перспективні напрями розвитку Збройних Сил в умовах суттєвих змін у воєнно-політичній ситуації навколо України на період до 2020 р. / В. М. Муженко // Наука і оборона. — 2015. — № 3/4. — С. 23.
4. Фролов В. С. Актуальні проблеми реформування Збройних Сил України та можливі напрями їх розв'язання / В. С. Фролов, В. О. Колесніков // Наука і оборона. — 2016. — № 2. — С. 30.

***SERGEI VASILENKO***
Nikolaev

## PEDAGOGICAL SKILLS LECTURER IN MILITARY TRAINING AS A BASIC COMPONENT OF IDENTITY FORMATION FUTURE DEFENDER OF HIS HOMELAND

*Given the current military-political situation and conditions of the anti-terrorist operation in eastern Ukraine in the article is given systematic analysis of modern approaches to teaching excellence lecturer in military training and its components, various aspects of learning and implementing pedagogical skills in practice, offered to discuss the problems that arise in stage of the Reformation activities of military education in the Armed Forces of Ukraine. Considered necessary personal qualities, skills and abilities that characterize high pedagogical skills of teaching staff, offered solutions to personnel issues with staffing departments of military training highly qualified teachers and experts in military affairs.*

*Key words: Department of military training, military education, pedagogical skills, teaching equipment, professional competence, professional training.*

***СЕРГЕЙ ВАСИЛЕНКО***
г. Николаев

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАФЕДРЫ ВОЕННОЙ ПОДГОТОВКИ КАК БАЗОВЫЙ КОМПОНЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ЗАЩИТНИКА СВОЕЙ РОДИНЫ

*С учетом современной военно-политической обстановки и условий проведения антитеррористической операции на востоке Украины в статье дается системный анализ современных подходов к*

*педагогическому мастерству преподавателя кафедры военной подготовки его составляющих, разные аспекты познания и реализации педагогического мастерства на практике, предлагаются к обсуждению проблемы которые возникают на этапе проведения мероприятий реформирования военного образования в Вооруженных Силах Украины. Рассматриваются необходимые личностные качества, навыки и умения, что характеризуют высокий уровень педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава, предлагаются пути решения кадровых вопросов по комплектованию кафедр военной подготовки высокопрофессиональными преподавателями и мастерами военного дела*

*Ключевые слова: кафедра военной подготовки, военное образование, педагогическое мастерство, педагогическая техника, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 378.22:687.02

***БЕЛЛА ГОЛИК***
м. Полтава
bellagolik@mail.ru

# ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ВИКЛАДАЧА ДИЗАЙНУ ОДЯГУ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Стаття присвячена виявленню основних проблем підготовки компетентного викладача дизайну одягу у вищому навчальному закладі. Проаналізовано основні методичні та наукові положення дослідження. Визначено зв'язок між професійною викладацькою діяльністю та основними проблемами підготовки викладача у вищих навчальних закладах.*

*Розглянуто основний зміст організаційної структури, методи, та комплекс основних форм організації навчання під час підготовки викладача дизайну одягу у вищому навчальному закладі.*

*Ключові слова: проблеми підготовки, дизайн одягу, викладач, компетентність, вищий навчальний заклад, дизайнерська освіта.*

Політичні та соціокультурні зміни, інтеграційні та економічні процеси в Україні створюють передумови вдосконалення вітчизняної педагогічної освіти відповідно до вимог європейського освітнього простору, впровадження нових підходів у підготовку майбутніх фахівців [1, 1]. Конституція України [7], закони України «Про вищу освіту» [4, 168–221], «Про загальну середню освіту» [6, 78–105], Національна доктрина розвитку освіти [10, 137–155], Державна програма «Вчитель» [3, 175–200] поклали в основу розвитку системи освіти пріоритетні принципи гуманізації, демократизації, індивідуалізації та національної спрямованості. Головною метою вищої освіти виступає ефективне формування всебічно розвиненої особистості, яка буде застосовувати здобуті знання, уміння та навички не лише в своїй подальшій професійній діяльності, а й постійно оновлювати та поповнювати їх, і бути всебічно обізнаною людиною.

Постановка завдань вищої освіти при підготовці фахівця та ефективне їх вирішення базується на якості кадрового забезпечення навчального закладу, рівнях професійної компетентності викладачів, які реалізують процес підготовки особистості до суспільного та професійного життя.

Головним завданням, котре постає перед вищою школою, є підготовка не просто фахівця, а викладача – професіонала своєї справи. Майбутній викладач вищої школи повинен володіти професійними знаннями, високою духовністю, морально-етичними переконаннями, загальною культурою, інноваціями, творчим мисленням, високим рівнем професійних компетентностей, високою духовністю, системним підходом до аналізу та прийняття рішень у виробничих ситуаціях, здібніс-

тю до адаптації в складних сучасних ринкових умовах, самостійним прагненням до самовдосконалення, розвитку та реалізації особистісного потенціалу.

В останні десятиріччя питанням професіоналізму та професійної компетентності значна увага надається пильній увазі психологів та педагогів (О. Романовського, О. Пономарьова, І. Зязюна, Г. Васяновича, В. Кудіна, Н. Ничкало, Н. Тализина, Е. Климова, А. Маркової, Л. Мітіна, та ін.).

Однією з найбільш актуальних проблем підготовки компетентного викладача дизайну одягу у вищому навчальному закладі виступає визначення основних компетентностей та внесення суттєвих змін в процесі підготовки майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що визначення актуальних проблем в процесі підготовки майбутніх компетентних викладачів різноманітних спеціальностей у вищому навчальному закладі є об'єктом пильної уваги багатьох дослідників. Досить глибоке дослідження зазначеної теми визначається в працях таких науковців як: теоретичні основи дизайнерської освіти висвітлені в працях Г. Гребенюка, В. Даниленка, О. Олексюк, О. Отич, В. Прусака, О. Рудницької, В. Тименка, І. Ільяшенко (підготовка фахівця з промислового дизайну) та ін. Означена позиція наявна й у працях сучасних російських і українських філософів, митців і педагогів (У. Арістова, В. Аронов, В. Біблер, О. Генісаретський, В. Даниленко, О. Довженко, Е. Ільєнков, М. Каган, Л. Новікова, В. Прусак, В. Разумний, Г. Щедровицький та ін.).

Проблеми розвитку дизайнерської освіти досліджували за різними напрямами. Серед них методологічні та гуманітарно-художні проблеми дизайну (О. Генісаретський), дизайн як засіб розвитку творчих здібностей особистості (О. Вишневська), окремі аспекти становлення та розвитку дизайнерської освіти в Україні та закордоном (А. Павлів, С. Нікуленко, С. Чебоненко та ін.), теорія та історія дизайну (П. Татіївський), оновлення змісту, форм, методів і прийомів організації навчально-виховного процесу на засадах єдності краси й доцільності (Г. Сотська) тощо. Сучасний стан підготовки майбутніх викладачів дизайну у вищих навчальних закладах не в усьому відповідає зростаючим вимогам сьогодення, що зумовлює необхідність покращення організаційної структури і змісту вищої освіти майбутніх фахівців з дизайну одягу у вищому навчальному закладі.

Таким чином, **метою** нашої статті є виявлення основних проблем підготовки компетентних викладачів дизайну одягу у вищих навчальних закладах, аналізу та пошуків найефективніших шляхів організації навчального процесу та підвищення рівня професіоналізму майбутнього викладача дизайну одягу.

Сучасне суспільство прямує до пошуків нового, важливого та досконалого, пошуків становлення особистості фахівця, професіонала своєї справи, котрий володіє високим рівнем комплексу компетентностей, професійною орієнтацією, уявлення про дизайн, здобуттям визначеної кваліфікації. До сучасних засад підготовки викладачів профілю «дизайн» слід віднести методичні та наукові положення вчених щодо: спрямування на виявлення потенційних можливостей та розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця засобами дизайну, впровадження наукового підходу до реалізації дизайнерської освіти (О. Вишневська), забезпечення наступності змісту, послідовної інтеграції рівнів та процесів освіти (А. Сафін), включення до змісту теоретичної підготовки майбутніх викладачів з дизайнерських спеціальностей концепцій дизайну, методів проектного аналізу, методики засобів дизайн-проектування (В. Рунге, В. Сеньковський) тощо.

Компетентність – спроможність особистості сприймати індивідуальні потреби, кваліфіковано будувати діяльність у будь-якому напрямі, виконувати певні завдання або роботу [4].

Досліджуючи професійну компетентність, багато вчених її складовою визначають фахову, трактуючи її як складову підготовленості особистості майбутнього фахівця, що проявляється в здатності та готовності до здійснення конкретного виду професійної діяльності. Недостатньо мати фундаментальну теоретичну і практичні складові підготовки, щоб бути компетентним фахівцем, треба

бути особистісно, професійно та психологічно готовим до ефективного застосування набутих фахових знань у професійній діяльності [13].

Професійна компетентність – це інтегративна якість особистості, складовими якої є готовність і здатність людини до здійснення професійної діяльності на основі наявних знань, умінь, навичок і професійно-особистісних якостей [8, 17].

Теоретичні та методичні засади щодо формування професійної компетентності викладача розкриваються в працях Н. Бібік, В. Бандаря, О. Деркача, В. Козирєва, С. Литвина, В. Маслова. Питома вага щодо проблем висвітлення підготовки педагогічних кадрів, розвитку їх професійної компетентності відводиться В. Богословським, А. Марковой, О. Савченко, М. Сметанським,та ін.

Модель загальної професійної компетентності представлена Ю. Фроловим і Д. Махотіним, як сукупність трьох інтегрованих компонентів: загальнокультурний (світоглядний), методологічний (психолого-педагогічний) і предметно-зорієнтовані компетентності, що виступають результатом готовності майбутнього фахівця до виконання професійної діяльності [12, 40].

Підготовка компетентного викладача у вищому навчальному закладі – це динамічна комбінація знань, умінь та практичних навичок, загальних засад методології наукової та професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для виконання інноваційного рівня діяльності, професійних, світоглядних і громадянських якостей, способів мислення, морально-етичних цінностей, котрі визначають здатність особистості у здійсненні професійної та подальшої навчальної діяльності і виступає результатом навчання на певному рівні вищої освіти [5, 168–221].

Підготовка викладача дизайну одягу довгий та кропіткий процес. Професійна орієнтація крокує від теоретичної орієнтації до втілення практичної професійної орієнтації цілей та завдань професійної діяльності майбутнього викладача.

Оскільки діяльність дизайнера зумовлена основними завданнями перетворення предметно-просторового середовища, включаючи утилітарний, естетичний, комерційний аспекти, то цікавим є погляд Г. Соловйової про те, що «професійна компетентність майбутніх дизайнерів» повинна відповідати рівню перерахованих вище вимог і представляти собою інтегральну якість особистості дизайнера, що включає в себе загальнокультурні і професійні компетенції з адаптацією до ринку праці [11, 10].

Теоретична та практична професійна діяльність навчальних закладів сьогодні здійснює підготовку викладачів з дизайну в Україні, що дає змогу виявити основні типові труднощі організації навчального процесу, а саме: невідповідність змісту дизайнерської освіти вимогам сучасного виробництва (переважає теоретична підготовка, недостатня фундаментальна (образотворча) складова змісту освіти тощо); незадовільна якість навчально-методичного забезпечення; обмеженість застосування інноваційних технологій, форм і методів навчання майбутніх фахівців з дизайну.

С. Михайлов, Л. Кулєєва звертають увагу на те, що сьогодні дизайн – це комплексна міждисциплінарна проектно-художня діяльність, інтегруюча, природничо-наукові, технічні, гуманітарні знання, інженерне та художнє мислення, котре спрямоване на формування на промисловій основі предметного світу в надзвичайно великій «зоні контакту» його з людиною в усіх без винятку сферах життєдіяльності [9].

О. Генісаретський та Г. Щедровицький зауважують: «Практика дизайнерської роботи поєднує різноманітні елементи соціальної дійсності й повинна враховувати дуже різнорідні вимоги, що йдуть від людини, її культурних цінностей та естетичних відносин, від діяльності споживання речей, її часових та інших рамок, від виробництва з його технічними й технологічними вимогами, від особливостей організації проектувальної роботи» [2].

В Україні підготовка студентів, майбутніх викладачів за спеціальністю «дизайн» займає вагоме місце, серед вищих навчальних закладів котрі готують викладачів. Серед вищих навчальних закладів котрі готують фахівців в сфері дизайну можна виділити такі як: Львівська національна академія мистецтв, Національний університет технологій та дизайну

(м. Київ), Український лісотехнічний університет (м. Львів), Луцький державний технічний університет, Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ), Дніпропетровський національний університет, Херсонський державний технічний університет, Запорізький національний технічний університеті, Українська інженерно-педагогічна академя (м. Харків) та інші.

Головними художніми вищими навчальними центрами котрі готують фахівців в галузі дизайну одягу є м. Львів, м. Харків, м. Київ.

Львівська національна академія мистецтв сьогодні виступає європейською академією мистецтв, в котрій нині розвиваються дизайнерські пагони. Одним з таких пагонів є дизайн одягу. Львівська школа моделювання костюму сягає своїм корінням традицій народного одягу та професійного кравецького ремесла. Велику роль становлення навчального закладу відігравали традиції львівських кравецьких ремісничих шкіл. На даний час Львівська академія мистецтв гармонійно поєднує розвиток підготовки студентів у галузі промислового моделювання із розвитком здатності своїх вихованців до створення яскравих авторських модельєрських концепцій.

Харківська академія дизайну і мистецтв має свою історію розвитку. Великих обертів в напрямку промислового дизайну створювали за допомогою оновлення моделі майбутнього спеціаліста, відображенні оновлення викладання та організації навчального процесу.

Поряд з визначеними регіонами почесне місце в напрямку підготовки фахівців в галузі дизайну посідає місто Одеса. Навчальний процес побудований за принципом майстерень.

Так, у Києві вже функціонує такий навчальний заклад, як Мистецький інститут художнього моделювання та дизайну ім. Сальвадора Далі, на базі якого здійснюється підготовка в галузі дизайну різних напрямків і на всі рівнях освіти, зокрема викладачі рівня магістра.

Ключовим у підготовці майбутніх викладачів дизайну виступає підготовка бакалаврів за спеціальністю 6.02020 «Дизайн», та окремими спеціалізаціями 6.010103 «Технологічна освіта», 6.020205 «Образотворче мистецтво» та ін.

Слід зазначити, що відбір та формування змісту підготовки викладачів дизайну здійснюється на основі загальних та специфічних дидактичних принципах, за умови використання яких здійснюватиметься формування особистості, котра буде навчатися упродовж усього життя, створення навчального середовища, котре буде базуватися на взаємній повазі та принципів демократії, забезпеченні безперервного процесу інтелектуального розвитку й формування відповідних умінь (тісні зв'язки теорії з практикою), гарантоване опанування майбутніми фахівцями академічних, естетичних, художніх, етичних та практичних умінь і навичок.

Підготовка викладача дизайну одягу у вищому навчальному закладі повинна містити цілий комплекс основних форм організації навчання: ефективні методи навчання, індивідуальне консультування, проведення семінарів, налагодження тісних зв'язків з дизайн-студіями, індивідуальні практики на промислових підприємствах, творчо-самостійні роботи, проведення ділових ігор, дослідницькі роботи, творчі майстерні та конкурси, розробка інтелектуального виробу, майстер-класи тощо.

Серед різноманітності ефективних методів навчання для підготовки викладача дизайну одягу, важливо виділити напрямки у розвитку індивідуального стилю, навичок самостійної дизайнерської діяльності, високий рівень володіння комп'ютерним моделюванням та комп'ютерною діагностикою, участь в інтернет-форумах, професійні тренінг-марафони, «кейс-методи», творчі проекти, дистанційне навчання.

Пошуки аспектів професійної дизайнерської освіти у ВНЗ встановлюють опрацювання студентом інтенсивних потоків інформації, а завданням сучасного вищого навчального закладу – навчання майбутніх фахівців з дизайну одягу вмінням виділяти головну суть інформації.

Рівні сформованості особистості, індивідуалізація навчання, формування професійних компетентностей все це стоїть пріоритетними завданнями перед проблемами підготовки викладача дизайну одягу в ВНЗ.

Організаційна структура та зміст професійної підготовки викладача забезпечується

не лише за рахунок успішного функціонування навчальних закладів, а й за рахунок підвищення мотиваційних рівнів навчання, якістю оволодіння художніми прийомами проектування та виготовлення дизайнерського виробу.

Рівень сформованості професійної компетентності викладача дизайну одягу у вищому навчальному закладі має інтегроване, особистісно-орієнтоване професійне утворення, котре реалізується в психологічний, інноваційній, творчій, педагогічній та технічно-операційній готовності до успішного виконання майбутньої професійної (професійної) дизайн-діяльності.

Саме професійна компетентність являє собою критерій підготовки викладача з дизайну одягу, котрий охоплює результати навчання (знання та вміння), систему ціннісних орієнтацій, схильностей, практичних здібностей у виконанні широкого спектру узагальнених дій, якісному виконанні поставлених задач, соціально-професійних якостей.

Отже, основні проблеми підготовки викладачів дизайну одягу у вищих навчальних закладах можна зазначити знання та глибоке розуміння правильних та ефективних шляхів організації якісного навчального процесу. Проблема підготовки викладача дизайну одягу стосується того, що більша кількість випускників ВНЗ володіють технологічною готовністю, у той час як професійна компетентність вимагає від них передусім виявлення особистісних якостей: художні здібності, просторову уяву, точну сенсомоторну реакцію, вміння зосереджувати увагу, добре сприйняття кольорів, посидючість, тонкий художній смак. Для успішної професійної діяльності необхідно мати певні професійно-важливі якості: розвинені логічні здібності, здатність до концентрації уваги, схильність до творчої роботи, схильність до ручної праці, схильність до роботи з інформацією.

Наступною проблемою можна визначити професійну компетентність викладача через вираження його навчальної діяльності, яка полягає у професійно-творчому спрямуванні дизайн-діяльності, та створенні системи умов впровадження освітніх послуг відповідно до концептуальних засад розвитку сучасного суспільства, науки і мистецтва.

Третя проблема підготовки викладача дизайну одягу в педагогічних ВНЗ полягає у вирішенні потреби підготовки на основі цілісних знань і різних форм професійної діяльності. Необхідно робити акцент на визначенні результату навчання, котре стає головним підсумком освітнього процесу .

Підготовка викладача дизайну повинна містити у собі не тільки загальну освіту, а й функціональну готовність, зокрема, конструкторську, тому необхідний органічний зв'язок між наукою і практикою конструкторської і художньої сфери є метою об'єднання їх в цілісні цикли.

На проблему підготовки компетентного викладача впливає індивідуальне планування навчального навантаження студента, низький рівень само пошуків та самоосвіти, відсутність самостійного вибору варіативних дисциплін.

Вирішення нагальних проблем підготовки майбутнього викладача дало б змогу вчасно реагувати на спектр своїх можливостей, сприяння у виборі стилю навчання з врахуванням індивідуальних потреб, надання необхідної допомоги в розвитку творчого потенціалу та самостійності в постановці цілей та завдань в процесі навчання.

Проблема підготовки компетентного викладача вимагає вирішення визначених проблем та визначення зв'язків між професійною викладацькою діяльністю та дизайном одягу у ВНЗ, що допоможе організувати навчальний процес, краще засвоїти методику проектування, зв'язати теоретичні принципи формоутворення з практичною діяльністю, що є дуже важливим фактором для викладача, розробку методики оцінки рівнів сформованості професійної компетентності викладача дизайну одягу у вищому навчальному закладі, що ефективно дозволило б знайти можливість підвищити ефективність розвитку професійної компетентності викладача.

**Список використаних джерел**

1. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов : учеб. пособ. / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загрязкина. — М. : Просвещение, 1989. — С. 175.
2. Генисаретский О. И., Щедровицкий Г. П. Методологическая картина дизайна [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://procept.ru/articles/1965_shedr_genisar-met_kartina_design.htm (03.09.2005).

3. Державна програма «Вчитель» // ІІ Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, 7–9 жовт. 2001 року. — К., 2001. — С. 175—200.
4. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань. — К. : Богдана, 2003. — С. 520.
5. Закон України «Про вищу освіту» // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти. — К. : Парламентське видавництво, 2004. — С. 168—221.
6. Закон України «Про загальну середню освіту» // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти. — К. : Парламентське видавництво, 2004. — С. 78—105.
7. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. — К. : Книга пам'яті України, 1996. — С. 80.
8. Мала Т. В. Формування професійної компетентності май-4. бутніх фахівців з книжкового дизайну у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Мала. — Луганськ, 2008. — С. 23.
9. Михайлов С. М., Кулеева Л. М. Основы дизайна : учебник для специальности 2902.00 «Дизайн архитектурной среды». — Казань : Новое Знание, 1999. — С. 340.
10. Національна доктрина розвитку освіти // ІІ Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. — К., 2001. — С. 137—155.
11. Соловьева А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих дизайнеров в негосударственных ВУЗах : автореф. дис. на соискание науч. степени кандидата пед. наук: 13.00.08 — теория и методика профессионального образования / А. В. Соловьева. — М., 2010. — С. 23.
12. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа каче-6. ства подготовки специалистов / Ю. Фролов, Д. Мохотин // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8. — С. 34—41.
13. Ящук І. П. Формування життєво компетентної особистості : науково-методичний посібник / І. П. Ящук. — Хмельницький : Видавництво Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту, 1999. — С. 54.

***BELLA HOLYK***
Poltava

## THE MAIN PROBLEMS OF TRAINING A COMPETENT TEACHER OF FASHION DESIGN AT A HIGH SCHOOL

*The article is devoted to the main problems of training a competent teacher of fashion design at a high school. The main methodological and scientific concepts are analyzed. The relationship between professional teaching and the main problems of teacher's training at a high school is defined.*

*The main content of the organizational structure is considered; methods and the complex of basic forms of training during the teacher's preparation at a high school are examined.*

*Key words: problems of preparation, a design of clothes, a teacher, competence, a high school, design education.*

***БЕЛЛА ГОЛИК***
г. Полтава

## ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДИЗАЙНА ОДЕЖДЫ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

*Статья посвящена выявлению основных проблем подготовки компетентного преподавателя дизайна одежды в высшем учебном заведении. Проанализированы основные методические и научные положения исследования. Определена связь между профессиональной преподавательской деятельностью и основными проблемами подготовки преподавателя в высших учебных заведениях.*

*Рассмотрено основное содержание организационной структуры, методы, и комплекс основных форм оорганизации учебы во время подготовки преподавателя дизайна одежды в высшем учебном заведении.*

*Ключевые слова: проблемы подготовки, дизайн одежды, преподаватель, компетентность, высшее учебное заведение, дизайнерское образование.*

Стаття надійшла до редколегії 31.10.2016

УДК 378.147+371.13+371.15

***НАТАЛІЯ КОНОНЕНКО***
м. Одеса
kononenko_nat@mail.ru

# МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ У ВИШІ

*У статті подано результати дослідження з проблеми формування у майбутніх вихователів системності професійно-педагогічних знань. Розкрито педагогічні умови, етапи і методику формування цієї якості знань в процесі підготовки майбутніх вихователів у виші.*

*Ключові слова: системність професійно-педагогічних знань, майбутні вихователі, модель процесу формування, педагогічні умови, етапи формування, методика формування.*

Виховання і навчання дітей дошкільного віку в умовах дошкільних навчальних закладів закладає основи їх соціалізації й становлення як особистості, розвитку здібностей як суб'єктів різноманітної пізнавальної діяльності, укріплення здоров'я і формування навичок здорового способу життя. Окреслені в Базовому компоненті дошкільної освіти, ці завдання вимагають від вихователя володіння великим арсеналом компетентностей, формування яких у навчальному процесі вишу забезпечується багатьма навчальними нормативними і елективними дисциплінами. При цьому тенденція до визначення нових компетентностей, пов'язаних з поширенням комп'ютерних технологій, пошуком і оновленням інформації щодо цілей, форм і методів роботи з дітьми дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі вимагає постійного розширення номенклатури навчальних дисциплін і ускладнення усвідомлення їх місця у загальній моделі професійної діяльності вихователя.

Наукові дослідження, що присвячені проблемі професійної підготовки майбутніх вихователів у виші висвітлюють різні аспекти їх становлення як фахівців (Г. В. Бєленька, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Н. Г. Грама, Т. Г. Жаровцева, І. А. Княжева, О. Г. Кучерявий, В. В. Нестеренко, Л. Є. Пєтухова, Т. М. Степанова та інші). Однак проблема якості професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів і управління процесом їх формування у виші у наукових дослідженнях дотепер фактично не порушувалась.

Мета статті – схарактеризувати сутність поняття «системність професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів» та методику їх формування.

Потреба у розкритті сутті системності знань, умов її формування в процесі професійної підготовки фахівців у виші визначається визнанням системної природи речей і процесів, що оточують людину, і системного характеру її діяльності [3, 4]. Системність знань виступає результатом володіння фахівцем системним мисленням і системним підходом як аналітичним інструментом пізнавальної діяльності; формою адекватного відображення у його свідомості таких властивостей речей і процесів, які зумовлюють цілісність функціонування їх складових елементів (В. Галузинський, М. Жинкін, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, В. Лозова та ін.).

В теорію пізнавальної діяльності ідея і методологія системності прийшли на заміну однобічному і механістичному розумінню природи і світу людини, відображення результатів і наслідків їх взаємодії і співіснування у свідомості людини (Н. Абрамова, Е. Афанасьєв, И. Блауберг, С. Оптнер, В. Садовський, В. Тюхтин, Е. Юдін та ін.). Л. фон Берталанфі, якого вважають засновником системного підходу, стверджував, що системы оточують людину з усіх боків [1]. Це дозволяє характеризувати системність знання як особливу якість результату пізнавальної діяльності, властивості і ознаки якої поступово формуються в процесі пізнання людиною цілісності оточуючого її світу. Системність знань

народжується з пізнання системної природи явищ і процесів і адекватного відображення їх у свідомості, тобто знання набувають системної якості завдяки упорядкуванню різноманітних уявлень про певне явище в цілісний образ-систему. Змістом системності знань виступають поняття, судження, теорії, що описують структуру образа системи; характер і спосіб зв'язку її елементів, завдяки яким вони взаємодіють, впливають і доповнюють один одного, створюючи нову системну властивість [2, 3].

У контексті професійної підготовки у виші майбутніх вихователів, системність професійно-педагогічних знань виявляє структурованість і підпорядкованість їхніх уявлень про сутність і природу дошкільного дитинства, закони і закономірності, принципи і напрями особистого розвитку дітей раннього і дошкільного віку педагогічними засобами; про форми і методи, варіанти дій в організації взаємодії учасників освітньо-виховного процесу у ДНЗ. Фактично системність професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів забезпечує інтегрування у їх свідомості розрізнених знань з фахових методик і технологій виховання дитини в цілісну модель педагогічного процесу, що створюється і скеровується їх власною діяльністю.

Системність професійно-педагогічних знань визначаємо як характеристику якості знань майбутніх вихователів, що за своїм змістом і способом функціонування найбільш повно відповідає складності і цілісності процесів і явищ, що відбуваються в педагогічній дійсності і відбиває їх системні властивості у свідомості педагогів. Натомість, досягнення цієї якості в процесі підготовки у виші майбутніх фахівців з дошкільної освіти вимагає дослідження і виявлення педагогічних умов, за наявності яких вона може бути сформованою.

За основу прийнято розуміння поняття «умова», як позначення середовища або обставин, за яких предмет (явище, процес) об'єктивно може існувати і які визначають можливість його виникнення (або формування) і розвитку. Отже педагогічні умови формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів розглядаємо в контексті позначення того середовища, у якому відбувається оволодіння цими знаннями, тобто у навчальному процесі вишу. Вони належать до особливостей цього середовища і забезпечуються викладачами вишу як його організаторами.

Підставою для визначення педагогічних умов формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх педагогів дошкільної освіти стали закономірності взаємодії викладача і студентів у межах суб'єкт-суб'єктної парадигми. Відзначимо, що на відміну від суб'єкт-об'єктної, ця парадигма виходить із положень про активність людини і індивідуальну вибірковість психічного відображення у її свідомості, поведінці і діяльності зовнішніх впливів. У ній наголошується, що людина як суб'єкт пізнавальної діяльності сама здійснює перетворювальний вплив на інформацію, що надходить до її свідомості ззовні.

У контексті суб'єкт-суб'єктної парадигми психіка людини розглядається в якості відкритої і постійно взаємодіючої з середовищем, звідки поступає інформація. За цих обставин форма подання знань набуває вирішального значення у тому, які характеристики і властивості предмета пізнаються і відображаються у свідомості людини. На цих підставах першою педагогічною умовою, що здатна забезпечити формування у майбутніх вихователів системності професійно-педагогічних знань, було виділено наявність у змісті навчального процесу інформації, що відображає системні властивості педагогічного процесу як предмету професійної діяльності вихователів – його суб'єктів.

При визначенні другої педагогічної умови формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів за основу було прийняте положення про те, що в процесі пізнання людина не тільки підкорюється об'єктивним властивостям предметів, але й сама здійснює на них певний вплив, адже із всього різноманіття і багатства властивостей предметів вона визначає й об'єктивує лише такі, які відповідають її цілям, що є практично цінними для неї.

Різноманіття і багатозначність визначень поняття «знання» обумовлені множиною функцій, які знання забезпечують у житті і

професійній діяльності людини. Виступаючи в освітньому процесі одним з результатів навчання, у житті і професійній діяльності особистості вони відтворюють її погляд на світ і відношення до нього, до предмета власної діяльності і способів його перетворення. Саме знання відтворюють ставлення особистості до довкілля, визначають це ставлення через моральні погляди і переконання і стають підставою для формування її моральних поглядів і переконань, джерелом інтересів і здібностей. Натомість вони виступають фрагментом свідомості людини, що не піддається повністю вербалізації і не може бути відірваними від свого носія.

Отже знання утворюються у результаті цілеспрямованої діяльності суб'єкта, як результат його пізнавальної активності, спрямованої на усвідомлення і оволодіння суттю певного об'єкта. За теорією діяльності (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), вступаючи в певні контакти з предметним світом, людина відчуває на собі його вплив і за необхідністю підкорюється його об'єктивним властивостям. При цьому пізнати можливо лише те, що наявне в сутті, природі предмета, що пізнається – знання як суб'єктивний продукт діяльності фіксує і об'єктивує цю сутність.

Слід зауважити, що з теорії систем і системного підходу випливає, що властивостей системи можуть набувати будь-які предмети (Р. Акофф, Л. фон Берталанфи, В. Садовський, Є. Юдін). Забезпечується це здатністю певної множини елементів утворювати цілісність за результатами взаємодоповнюючого і взаємозалежного функціонування, що здійснюється заради досягнення визначеної цілі. Важливо, що системні властивості предметів не піддаються прямому чуттєвому сприйманню, а потребують спеціально організованої і цілеспрямованої пізнавальної діяльності. З урахуванням цих закономірностей перед викладачем вишу постає завдання перетворити інформацію, що необхідна для формування певного знання, в продукт пізнавальної активності студентів, тобто перетворити його із плану формального навчального змісту в процес змістової пошукової розумової діяльності.

З цього випливає друга педагогічна умова формування в майбутніх вихователів системності професійно-педагогічних знань, а саме: наявність в навчальному процесі спеціальних навчальних завдань, що вимагають від студентів самостійного пошуку й обґрунтування системної – цілісної і органічної взаємодії складових педагогічного процесу з розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку, організація і здійснення якого виступає предметом професійної діяльності педагога дошкільної освіти.

При розробці методики формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів в ході професійної підготовки у виші виходили з того, що пізнання в умовах навчального процесу складається з кількох етапів. Першим з них виступає етап визначення предмета пізнання із низки подібних і окреслення його найбільш важливих ознак і властивостей. В контексті формування системності професійно-педагогічних знань майбутнього вихователя – це визначення в педагогічних поняттях і категоріях процесу організації розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі як предмету його професійної діяльності, що обмежений певними цілями, соціальними стандартами дошкільної освіти і реальними можливостями самих дітей.

На відміну від складання традиційних педагогічних словничків, опрацювання педагогічних категорій і понять за методикою формування системності професійно-педагогічних знань відбувалось як накопичення різних визначень з подальшим порівняльним аналізом предмета визначення, наявних розбіжностей у позначенні його ознак і властивостей. Головна мета самостійної роботи майбутніх вихователів на цьому етапі полягала в усвідомленні майбутніми вихователями: припустимості визначення різних ознак педагогічних явищ; наявності єдиного набору педагогічних понять для позначення конкретних елементів педагогічного процесу; змінюванні уявлення про функції предмета залежно від змісту його визначення у понятті.

Другий етап формування системності професійно-педагогічних знань визначається усвідомленням і осмисленням майбутніми вихователями найбільш значущих зв'язків і відношень явищ, що впливають на процес розвитку, навчання і виховання дітей раннього і дошкільного віку. За змістом цей етап є

перебігом декларативних знань майбутніх вихователів в процедурні, де за основу приймається пошук відповідей на питання: що відбувається в процесі розвитку і виховання дитини дошкільного віку і чому так відбувається?

Методика опрацювання інформації студентами на цьому етапі визначалась набуттям досвіду образної схематизації і презентації власних уявлень про дії вихователя у визначеній реальними обставинами або формально заданій ситуації з розвитку, навчання або виховання дітей певного віку у ДНЗ. Головна мета роботи студентів на цьому етапі полягала у спонуканні їх до пояснення й обґрунтування, чому вони обрали саме таку схему для ілюстрації своїх дій і наскільки вона повно враховує ресурси професійної діяльності вихователя і його вихованців.

На завершальному етапі формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів визначальним було активне практичне відтворення засвоєних професійно-педагогічних знань у перетворенні педагогічних ситуацій відповідно до бажаних цілей і наявних ресурсів. Саме цей етап став етапом продукування нового для майбутніх вихователів особистого знання щодо організації роботи з дітьми раннього і дошкільного віку відповідно до визначених цілей і наявних ресурсів професійно-педагогічної діяльності.

Таким чином у свідомості майбутніх вихователів відбувався перебіг професійно-педагогічних знань від первинного і формального оволодіння педагогічними поняттями, їх буквального відтворення для позначення певних педагогічних явищ і процесів до використання цих знань у розв'язанні типових і не типових ситуацій, що супроводжують повсякденну практичну діяльність вихователя у роботі з дітьми раннього і дошкільного віку у дошкільному навчальному закладі.

Теоретичне обґрунтування моделі формування у майбутніх вихователів системності професійно-педагогічних знань і розробка методики її реалізації потребують перевірки їх надійності і ефективності, що визначає завдання подальшого дослідження.

**Список використаних джерел**

1. Блауберг И. В. Системный подход и системный анализ / И. В. Блауберг, Э. М. Мирский, В. Н. Садовский // Системные исследования. — М., 1982. — С. 47—64.
2. Каган М.С. Система и целостность [Электронный ресурс] / М. С. Каган. — Режим доступа: http // kiev.philosophy.ru /library/.
3. Ксенчук Е. В. Системное мышление. Границы ментальных моделей и системное видение мира. — М. : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2011. — 368 с.
4. Малафіїк І. В. Системний підхід в теорії і практиці навчання. — Рівне : РДГУ, 2004. — 437 с.

***NATALIYA KONONENKO***
Odessa

## METHODOLOGY OF FORMING OF THE SYSTEMIC OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS IN THE TRAINING PROCESS AT THE HIGHER SCHOOL

*The article deals with the results of the researching of the problem of forming of the systemic of professional and pedagogical knowledge of future preschool teachers. The pedagogical conditions, stages and methodology of forming of this quality of knowledge of future preschool teachers in the training process at the higher school are grounded here.*

*Key words: systemic of professional and pedagogical knowledge, future preschool teachers, model of the process of forming, pedagogical conditions, stages of forming, methodology of forming .*

***НАТАЛИЯ КОНОНЕНКО***
г. Одесса

## МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*В статье представлены результаты исследования проблем формирования у будущих воспитателей системности профессионально-педагогических знаний. Раскрыты педагогические условия, этапы и методика формирования этого качества знаний в процессе подготовки будущих воспитателей в высшей школе.*

*Ключевые слова: системность профессионально-педагогических знаний, будущие воспитатели, модель процесса формирования, педагогические условия, этапы формирования, методика формирования.*

Стаття надійшла до редколегії 27.10.2016

УДК 37.091

***ІРИНА МАКАРЕНКО***
м. Кривий Ріг
i.makarenko@ukr.net

# УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В ЦІЛІСНІЙ СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

*У статті проаналізовано сутність поняття «педагогічний менеджмент» у психолого-педагогічній теорії та практиці. Визначено та охарактеризовано завдання й функції вчителя у цілісній системі внутрішньошкільного педагогічного менеджменту, а також виокремлено головні кваліфікаційні уміння та управлінські ролі вчителя як менеджера освіти. Наголошено на необхідності побудови суб'єкт-суб'єктних стосунків в управлінській діяльності як запоруки високої результативності у навчанні.*

*Ключові слова: менеджмент, педагогічний менеджмент, управлінська діяльність учителя, кваліфікаційні уміння педагога, вчитель-менеджер навчально-виховного процесу.*

Нині модернізація управління сферою освіти вимагає оптимізації організаційно-управлінських структур і зміни в технології реалізації управлінських функцій. Причину виникнення проблеми результатів навчально-виховного процесу або проблеми його забезпечення, на думку багатьох учених слід шукати в недоліках та несвідомій деструкції системи управління школою.

В аспекті вищесказаного, розвиток системи шкільної освіти у значній мірі визначається тим, наскільки ефективно здійснюється управління всіма її ланками. Оскільки навчальний процес є фундаментальною ланкою у забезпеченні навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці, важливо, щоб саме ця ланка була належним чином керованою на рівні вчителя з кожної конкретної навчальної дисципліни. Сучасна школа орієнтує вчителів на самоуправління процесами навчання, виховання, розвитку й формування особистості учнів. Педагог покликаний не вчити, а спрямовувати учіння, не виховувати, а організовувати процес виховання, водночас виконуючи функції менеджера з усіма ознаками і процедурами управління й керівництва.

Таким чином, з усією гостротою постає питання щодо актуалізації проблеми реального функціонування системи педагогічного менеджменту й управлінської діяльності вчителя у ній. Слід також зауважити, що проблема менеджменту у навчальних закладах посилюється й тим, що: по-перше, вчитель за своєї професійної специфіки є керівником та організатором життя і діяльності учнів; по-друге, педагог покликаний забезпечити підготовку учнів до роботи в ринкових економічних та соціальних умовах.

Значний внесок у дослідження проблеми побудови системи управління у сфері освіти зробили такі українські науковці, як В. Бондар, Г. Єльникова, В. Луговий, Т. Лукіна, В. Маслов, В. Пікельна, З. Рябова, Т. Сорочан, Є. Хриков та ін. Вивченню цього питання велику увагу приділяли й зарубіжні вчені: М. Альберт, В. Загвязинський, М. Мескон, К. Мінцберг, А. Файоль, А. Шелдон та ін.

Досвід практичної діяльності з реалізації теорії педагогічного менеджменту, що орієнтований на результат, розглядається у працях таких учених, як, Є. Бондаревська, Ю. Конаржевський, В. Крижко, Є. Павлютенков, В. Симонов, В. Шевченко та ін.

Проте численні ідеї і положення щодо управління в освіті стосуються як правило управлінської діяльності керівників навчальних закладів. Водночас, питання, щодо ролі вчителя у системі педагогічного менеджменту досліджене недостатньо й потребує подальшого вивчення.

Мета статті – проаналізувати сутність поняття «педагогічний менеджмент», а також визначити та охарактеризувати завдання і функції вчителя у цілісній системі внутрішньошкільного педагогічного менеджменту.

Аналіз наукової літератури дав підстави стверджувати, що на сьогодні відсутній єдиний підхід щодо однозначного визначення

поняття «менеджмент». Такі розбіжності пов'язані, насамперед, з різноманіттям концепції менеджменту, а саме, сфер його реалізації, мети та завдань, що ним вирішуються в тому чи іншому випадку.

Більшість спеціалістів з галузі менеджменту згодні з таким визначенням: «менеджмент – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для формулювання й досягнення організаційних цілей»[9, 29].

Так, освітній менеджмент має свою специфіку та притаманні лише йому закономірності. Предметом праці менеджера освітнього процесу є діяльність суб'єкта управління, продуктом праці – інформація про навчально-виховний процес, а результатом – рівень грамотності, вихованості та сформованості особистості учнів [11, 12]. Як зазначає Н. Коломинський, «менеджмент в освіті – це усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми-підлеглими, партнерами, керівниками, учнями, батьками, спрямована на забезпечення їхньої активної скоординованої участі в досягненні поставленої мети» [4]. Тобто, слід розуміти, що менеджмент – це не фіксація існуючих станів, а створення необхідних умов для ефективної праці.

Підвищення ефективності навчально-виховного процесу визначається формуванням сучасних управлінських відносин, зростанням керованості цього процесу. Так, системоутворювальним фактором педагогічної системи є управління, а мистецтво управління процесом навчання, й зокрема, навчально-пізнавальною діяльністю учнів – це педагогічний менеджмент.

За Л. Горюновою, «педагогічний менеджмент – це управлінська діяльність вчителя, здійснювана в класі та спрямована на досягнення цілей розвитку особистості дитини, готової до життя в нових соціально-педагогічних умовах [3]. У свою чергу, «педагогічний менеджмент, – за визначенням В. Крижка та Є. Павлютенкова – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і функцій управління освітнім процесом, спрямований на підвищення його ефективності» [5]. Водночас, В. Симонов вважає, що «педагогічний менеджмент виявляє свою сутність як теорія, методика і технологія ефективного управління педагогічними системами» [10, 55]. У тому чи іншому випадку вчені справедливо стверджують, що педагогічний менеджмент слід розглядати не лише як комплекс принципів, методів, технологічних прийомів управління освітнім процесом на рівні класу, а й як невикористаний резерв, що забезпечує ефективність та якість результатів навчання.

У структурі педагогічного менеджменту як діяльнісної системи можна виокремити такі функціональні компоненти: мета діяльності (запланований, очікуваний результат); суб'єкт діяльності (директор, його заступники, учителі, учні); об'єкт діяльності (другий суб'єкт) – виконавець розпоряджень менеджера освіти (учень, учитель, заступники директора); зміст діяльності (навчально-пізнавальна, управлінська та ін.); способи діяльності (методи та прийоми взаємодії вчителя з учнями, керівника з учителями й учнями та ін.).

Еволюція педагогічного менеджменту передбачає перехід від організації навчального заняття до управління ним, від «керування» учнями до управління навчальним процесом сумісно з учнями для підвищення ефективності навчання, від урокодавця-вчителя до менеджера навчально-пізнавальної діяльності [2, 88].

Педагогічний менеджмент слід розглядати на двох рівнях: загальношкільний (директор освітнього закладу) та класно-груповий (педагог). Окрім цього, слід зазначити, що у навчальному закладі, в залежності від функціональних обов'язків і фахових компетенцій, в процесі управління виділяють три групи менеджерів: перша група – керівники закладу; друга група – керівники методичних та творчих об'єднань вчителів; третю групу складають вчителі, що організовують навчально-пізнавальну діяльність учнів. Злагоджена взаємодія всіх трьох груп менеджерів навчальних закладів, також як і вміле управління на двох вищезгаданих рівнях педагогічного менеджменту реально забезпечить розвиток особистості, а також надасть позитивний результат у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу.

Як справедливо зазначає В. Кушнір, «управління педагогічним процесом не може бути зведеним тільки для зовнішнього управління у вигляді ієрархічної моделі, а

має поєднуватися з самоорганізацією на кожному рівні ієрархії. Кожна компонента управління кожного рівня ієрархії формує поле можливостей для компонент нижчого рівня. Це дає змогу сформувати оптимальне управління, тоді як лінійне управління такої можливості не дає» [6, 57].

Визначимо та охарактеризуємо специфіку управлінської діяльності вчителя у системі педагогічного менеджменту.

Так деякі дослідники вважають, що якщо вчитель вчить, виховує, працює у постійному безпосередньому контакті з дітьми, то й не слід підносити наукові побудови про управління. З іншого боку, будь-який елемент шкільної програми відіграє свою роль у формуванні знань, умінь, навичок та особистісних якостей учнів. Ці елементи й функції, що ними здійснюються, повинні бути вибудовані в систему, яка б адаптувалася до мінливих умов зовнішнього середовища. Водночас, цій системі необхідно знаходитись у гармонійній відповідності з індивідуальними можливостями учня. Для управління цією системою вчителю необхідно володіти знаннями й уміннями менеджера [7].

Сучасний вчитель, здійснюючи базові педагогічні функції, для забезпечення їх ефективності повинен виконувати управлінські функції й використовувати для цього відповідні інструменти управління. Окрім цього, будь-який дипломований учитель, якщо він хоче бути справді професіоналом, повинен розглянути, побачити і зрозуміти, що навчання – це завжди і управління, й, насамперед, управління процесом засвоєння знань та вмінь. Структуру управління як цілісного комплексу складають п'ять його функцій, а саме: планування, організація, керівництво, контроль та прийняття рішень.

Ефективність управління залежить від рівня професійної компетентності вчителя як менеджера освіти, від повноти реалізації його творчого потенціалу в педагогічній діяльності; від можливостей самоменеджменту вчителя, що сприяє підвищенню мотивації інших учасників педагогічного процесу.

Учитель як менеджер безперервно пізнає, досліджує процес навчання, вносить корективи у процедури пізнавальної діяльності учнів, відстежує результати по кожному компоненту процесу навчання, виявляє закономірності, бачить прогресивні тенденції у розвитку інтелектуальних та пізнавальних можливостей учнів. Реалізуючи педагогічний менеджмент у класі, вчитель у процесі навчання приймає управлінські рішення, виходячи із конкретної ситуації, тобто за конкретними результатами, враховуючи, наскільки досягнута мета навчання.

Критерієм ефективності діяльності вчителя-менеджера у процесі навчання слугують результати праці учнів, в яких органічно поєднані зусилля педагога та учнів. Результатом праці учнів є не лише примноження певної суми знань, а й оволодіння способами навчально-пізнавальної діяльності, уміння їх використовувати в нових життєвих та виробничих ситуаціях. Водночас, об'єктом управління педагога, є не сам учень, а його навчально-пізнавальна діяльність, а побудова суб'єкт-суб'єктних стосунків в управлінській діяльності – запорука високої результативності у навчанні.

Серед головних кваліфікаційних умінь вчителя, як менеджера освіти, виокремлюють:

1) постійна рефлексія управлінської компетентності;

2) вміння самостійно аналізувати заняття, виховні заходи, вчинки учнів, а також здійснювати самоаналіз власної діяльності, використовуючи можливості сучасних методик педагогічного аналізу й вимірювань ефективності навчання та якості результатів;

3) вміння зробити комплексну оцінку тієї чи іншої ситуації під час організації навчально-виховного процесу;

4) вміння підвищувати рівень професіоналізму на аналітичній основі;

5) здійснення контролю та самоконтролю над кожним важливим аспектом власної педагогічної діяльності й об'єднувати усі ці аспекти в повну та взаємопов'язану систему [8].

Доцільно також навести такі управлінські вміння вчителя (за В. Бондарем), як: вміння ставити мету, організовувати спільну і власну діяльність, прогнозувати розвиток, планувати діяльність свою і чужу, здійснювати аналіз, експертизу, генерувати нові ідеї, збирати і передавати інформацію, користуватися

ефективними технологіями, алгоритмами діяльності, ухвалювати рішення, користуватися документацією професійного спрямування тощо [1, 27].

Управлінська робота, незалежно від того, в організаціях якого типу вона здійснюється, має багато спільного. Аспекти управлінської діяльності, спільні для керівників у всіх структурах, набагато більш значущі, ніж різниця і їх роботі. Так, у змісті діяльності вчителя та менеджера багато спільного, адже вчитель і менеджер є організаторами діяльності людей. Так, у ході дослідження, К. Мінцберг виокремив десять ролей, які у різний час та на різному ступені відіграють усі менеджери [9, 29]. Він об'єднав їх у три великі категорії:

Таблиця 1

**Управлінська діяльність учителя в системі педагогічного менеджменту**

| Роль | Опис | Характер діяльності |
|---|---|---|
| *Міжособистісні рольові настанови* | | |
| Номінальний голова | Зобов'язаний виконувати ряд постійних обов'язків, дотримуватися Статуту і Правил внутрішнього розпорядку школи | Прийом відвідувачів (як правило батьків учнів); дії, що зобов'язують виконання посадових обов'язків |
| Лідер | Проводить різноманітну роботу з розвитку пізнавальної активності, інтересів і потреб учнів; організовує навчання і виховання школярів з урахуванням специфіки навчального предмета і віку учнів; орієнтується на творчість і гнучкість у формулюванні установок і мотивів навчання, розвитку та раціонального використання часу | Виконання практично усіх видів діяльності під час управління процесом навчання |
| Сполучна ланка | Постійно підтримує зв'язок з батьками учнів (особами, які їх замінюють) та громадськістю | Організація та проведення батьківських зборів; інші види діяльності, що пов'язані з педагогічною діяльністю поза школою |
| *Інформаційні рольові настанови* | | |
| Приймач інформації | Шукає й отримує різноманітну інформацію, необхідну для оцінки стану навчально-виховного процесу школи й навчання зокрема; систематично підтримує поінформованість, а також володіння результатами новітніх досліджень в психології та педагогіці, присвячених удосконаленню технологій навчання, виховання та розвитку | Проведення аналізу джерел відповідного напряму; підтримання особистих контактів щодо отримання необхідної інформації з педагогічної діяльності |
| Розповсюджувач інформації | Оперативно доводить до відома адміністрацію школи про всі недоліки у забезпеченні навчального процесу, які знижують працездатність учнів; своєчасно подає директору школи звіт про свою роботу | Проведення зборів для обміну інформацією та педагогічним досвідом з іншими вчителями; участь у засіданні методичних об'єднань вчителів, конференціях, семінарах тощо |
| Представник загальношкільного менеджменту | Налагоджує ділові та особисті стосунки з усіма особами, які безпосередньо чи опосередковано беруть участь у вихованні та навчанні школярів | Проведення ділових зустрічей та участь в суспільно-педагогічних дискусіях з актуальних проблем сучасної школи та освіти; підтримка зв'язокку із ЗМІ |
| *Рольові настанови, що пов'язані з прийняттям рішень* | | |
| Підприємець | Удосконалює зміст, методи і прийоми навчання та розвитку учнів; ініціює проекти щодо удосконалення, які зумовлюють потенційні зміни у навчально-виховному процесі та змісті педагогічного менеджменту | Участь у розробці навчальних планів, програм, посібників, методичних рекомендацій; внесення пропозицій щодо вдосконалення навчання |
| Відповідальний за відсутність порушень у роботі | Максимально приділяє увагу політиці, стратегії та тактиці школи; створює умови належного функціонування процесу навчання; приймає управлінські рішення, виходячи із конкретних ситуацій | Вироблення стратегій та проведення педагогічного аналізу для розв'язання проблем й виходу із кризових ситуацій |
| Розподільник ресурсів | Залучається до прийняття та затвердження важливих організаційних рішень; розробляє річний календарний план роботи та поурочні плани роботи; самостійно планує діяльність, що визначається його посадовими обов'язками | Участь в організації, плануванні навчально-виховної роботи, режимі навчальної діяльності учнів |
| Учасник провідних переговорів | Залучається адміністрацією школи до педагогічної, методичної чи організаційної роботи | Участь у засіданнях ради школи, батьківського комітету школи, піклувальної ради закладу тощо |

міжособистісні рольові настанови; інформаційні рольові настанови та рольові настанови, що пов'язані з прийняттям рішень. Адаптувавши ці категорії до управлінської діяльності вчителя, враховуючи її специфіку та сутнісні ознаки, ми подали їх у вигляді таблиці 1.

Таким чином, проаналізувавши сутність поняття «педагогічний менеджмент», а також узагальнюючи вищерозкрите, можна стверджувати, що вчитель, по суті, реалізує у ході власної професійної діяльності весь цикл менеджменту – планування, педагогічний аналіз, організація, мотивація, прийняття управлінських рішень тощо. Водночас, сучасний педагогічний менеджмент орієнтується на педагога, що активно проявляє зацікавленість у вирішенні проблем навчально-виховного процесу, вміє раціонально використовувати свій час та обізнаний щодо новітніх досягнень в галузі освіти. Окрім цього, охарактеризувавши ролі вчителя-менеджера у цілісній системі внутрішньошкільного педагогічного менеджменту, можна констатувати, що управлінська діяльність педагога передбачає також вироблення власної програми особистісно-професійного зростання й розвитку, систематичний аналіз як ефективності власної професійної діяльності, так й успішності своїх учнів.

**Список використаних джерел**

1. Бондар В. І. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / Володимир Іванович Бондар, Ірина Миколаївна Шапошнікова // Освіта і управління. — 2006. — Т. 9. — № 2. — С. 20—27.
2. Гамаюнов В. Становлення дидактичного менеджменту в системі управління освітою / Володимир Гамаюнов // Освіта і управління. — 2002. — Т. 5. — № 2. — С. 87—92.
3. Горюнова Л. В. Овладение знаниями и умениями педагогического менеджмента как фактор повышения качества профессиональной подготовки учителя: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. В. Горюнова. — Ростов-на-Дону, 1999 — 20 с.
4. Коломинський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія / Н. Л. Коломинський. — К. : МАУП, 2000. — 286 с.
5. Крижко В. В. Менеджмент в освіті: навч.-метод. посібник / В. В. Крижко, Є. М. Павлютенков. — К. : Академвидав, 1998. — 192 с.
6. Кушнір В. Системно-синергетичні уявлення про управління педагогічним процесом / Василь Кушнір // Освіта і управління. — 1999 (2001). — Т.3. - № 4. — С. 54—58.
7. Лазарев Т. Учитель — эффективный менеджер? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://edu-reforma.ru/publ/4-1-0-3.
8. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. — Х. : Видав. група «Основа», 2007. — 448 с.
9. Мескон М. Основы менеджмента / Майкл Мескон, Майкл Альберт, Франклин Хедоури. — М .: ООО «И. Д. Вильямс», 2006. — 672 с.
10. Симонов В. П. Педагогический менеджмент : уч. пособие / В. П. Симонов. — М. : Высшее образование, 2009. — 327 с.
11. Черниш А. П. Управлінська діяльність керівника навчального закладу: навч.посібник / А. П. Черниш. — К. : Вид-во «Університет» КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. — 55 с.

***IRINA MAKARENKO***
Kryvyi Rih

## TEACHER MANAGEMENT ACTIVITIES IN THE INTEGRATED SYSTEM OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT

*This article deals with the concept of «pedagogical management» within the psycho-pedagogical theory and practice. It defines and describes the teacher tasks and functions in the integrated system of interschool pedagogical management. This paper also distunguishes the main qualification and management skills of a teacher as an education manager. Moreover it focuses on the necessity of constructing the management subject-subject relations as the guarantee of high education efficiency.*

*Key words: management, pedagogical management, teacher management activities, teacher qualification skills, teacher manager of the education process.*

***ИРИНА МАКАРЕНКО***
г. Кривой Рог

## УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

*В статье проанализировано сущность понятия «педагогический менеджмент» в психолого-педагогической теории и практике. Определено и охарактеризовано задания и функции учителя в целостной системе внутришкольного педагогического менеджмента, а также выделено главные квалификационные умения и управленческие роли учителя, как менеджера образования. Акцентировано внимание на необходимости построения субъект-субъектных отношений в управленческой деятельности, как залога высокой результативности в обучении.*

*Ключевые слова: менеджмент, педагогический менеджмент, управленческая деятельность учителя, квалификационные умения педагога, учитель-менеджер учебно-воспитательного процесса.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 378: 81’271

***ТЕТЯНА ОКУНЕВИЧ***
м. Херсон
boday@bk.ru

# КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

*У статті висвітлено окремі аспекти проблеми формування культури мовлення майбутнього вчителя-словесника; спираючись на праці науковців, проаналізовано значення понять «культура мови» і «культура мовлення»; розглянуто норми сучасної української літературної мови та їхню роль у становленні культуромовної особистості майбутнього вчителя-словесника; акцентовано увагу на системі комунікативних ознак, з-поміж яких правильність, точність, чистота і доречність мовлення посідають чільне місце.*

*Ключові слова: мова, мовлення, культура мови, культура мовлення, мовна норма, комунікативні якості мовлення, правильність мовлення.*

Педагогічна діяльність – одна з найскладніших сфер діяльності людської праці. Сучасний учитель покликаний вирішувати найважливіші для суспільства завдання, що висувають високі вимоги до його особистісних та професійних рис. Підготовка сучасного вчителя-словесника, на думку М. Пентилюк, є складною й багатогранною справою. Адже це має бути всебічно розвинена особистість, людина високої культури й ерудиції, що досконало володіє всім багатством виражальних засобів рідної мови і технологією навчально-виховного процесу в школі. У цьому контексті невід’ємною ознакою сучасного вчителя, необхідною умовою його всебічного розвитку, соціально-культурної орієнтації є культура мови. Саме вчитель повинен бути взірцем мовленнєвої культури, свідомим того, що його усне мовлення наслідуватимуть учні. А щоб воно було варте цього, потрібно не тільки знати основні вимоги культури усного і писемного мовлення, а й відповідно до них сформувати навички правильного, точного, логічного й доречного викладу думок.

Проблема культури мовлення не нова. Вона привертає увагу багатьох учених, зокрема концептуальні засади мовленнєвої підготовки окреслено у працях О. Біляєва М. Вашуленка, О. Горошкіної, С. Єрмоленко, Р. Зорівчак, В. Задорожного, С. Карамана, Л. Мацько, М. Пентилюк, В. Плахотника, Л. Симоненкової, Л. Скуратівського, В. Сухомлинського, Г. Шелехової, Л. Стурганець, В. Мельничайка, О. Пономарева, І. Ющука та ін.

Неабияку роль у вирішенні цієї проблеми відіграє вчитель-словесник, який повинен сам бездоганно володіти нормами літературної мови й своєю працею знайти шлях до кожної дитини, щоб навчити її грамотно й доречно користуватися рідним словом.

Мета статті – розкрити особливості формування культури професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника.

А. Макаренко вважав, що володінню мовленням як засобом професійної діяльності потрібно вчитися. Учитель повинен так говорити, щоб діти відчули в його словах волю, культуру, особистість. Розвиваючи думку А. Макаренка, В. Сухомлинський доводить, що мовлення вчителя є показником його педагогічної культури, засобом самовираження й самоутвердження його особистості. Особливо наголошував педагог на психотерапевтичній функції слова вчителя, вважаючи це обов’язковою умовою спілкування – діалогу між учителем та учнями.

Досвід вітчизняних педагогів набуває більшої актуальності у зв’язку з пошуками шляхів гуманізації шкільної освіти й виховання, що стане в нагоді майбутньому вчителеві-словеснику в його професійному становленні.

Успішне опанування педагогічної професії неможливе без опанування культури мовлення і культури спілкування. Сьогодні

проблема володіння вільним, справді культурним словом є особливо важливою для тих, хто користується словом як основним інструментом своєї професії, в першу чергу для вчителя-словесника, чиє мовлення не тільки основа професійної компетентності, але й зразок свідомо чи несвідомо засвоєний, який сприймається учнями.

Мовленнєва компетенція майбутнього вчителя-словесника виявляється в усвідомленні ролі й значенні культури мовлення в майбутній фаховій діяльності; удосконаленні вмінь користуватися всіма виражальними засобами мови з урахуванням умов і завдань комунікації; зростанні інтересу до своїх можливостей в самоосвіті, самовдосконаленні та самореалізації.

Культура мовлення у складі теорії мови розглядається як удосконалена літературна форма вираження й передачі думок. Теоретичні основи культури мови і мовлення висвітлено в працях як лінгвістів (О. Ахманова, Н. Бабич, І. Білодід, Л. Булаховський, В. Виноградов, Б. Головін, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, М. Ілляш, А. Коваль, В. Костомаров, М. Пилинський, О. Потебня, Л. Щерба та ін.), так і психологів та методистів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, В. Капінос, Т. Ладиженська, Т. Панько, М. Пентилюк, І. Синиця та ін.). Науковці, досліджуючи це питання, розглядають два поняття: «культура мови» і «культура мовлення». Так, О. Біляєв та Н. Бабич вважають, що «культура мови» і «культура мовлення» співвідносні між собою як мова і мовлення, як загальне і конкретне. В. Виноградов зазначає, що «наука про культуру мови і культуру мовлення являє собою теоретичну і практичну дисципліну» [6, 9]. Чітко розмежовує ці два поняття і М. Пентилюк, доводячи, що культура мови – це «наука, що вивчає нормативність мови, її відповідність тим вимогам, що ставляться перед мовою в суспільстві», а культура мовлення – це «досконале володіння мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності людини» [13, 4].

С. Єрмоленко розглядає термін «культура мови» з двох боків: як «рівень володіння нормами усної і писемної літературної мови, свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети і обставин спілкування» і як окрему галузь мовознавства, головним завданням якої є «виховання навичок літературного спілкування, засвоєння і стабільне використання літературних норм у слововжитку, граматичному оформленні мови, у вимові та наголошуванні, неприйняття спотвореної мови або суржику» [8, 285–286].

На думку В. Русанівського, культура мови, як складова загальної культури людини, передбачає вироблення етичних норм міжнаціонального спілкування, які характеризують загальну культуру нашого сучасника. Л. Мацько і Л. Кравець термін «культура мовлення» відносять до галузі прикладного мовознавства, що «вивчає стан і статус (критерії, типологію) норм сучасної української мови в конкретну епоху та рівень лінгвістичної компетенції сучасних мовців, соціальний та особистісний аспекти їх культуромовної діяльності» [10, 7]. Л. Струганець доводить, що це «1) сукупність комунікативних якостей літературної мови, що виявляються за різних умов спілкування відповідно до мети і змісту висловлювання; 2) культивування (удосконалення) літературної мови й індивідуального мовлення, виявлення тенденцій мовного розвитку, реальне втілення у мовній практиці норм літературної мови, відповідна мовна політика у державі …» [15, 1].

Більшість російських учених послуговуються лише поняттям «культура мовлення», у термінологічному визначенні якого розходяться у думках, розглядаючи його як вчення про правильність мовлення (О. Ахманова, Ю. Бєльчиков, В. Веселитський); теорію «гарного мовлення» (Б. Головін); концепцію володіння нормами літературної мови, а потім – мовленнєвою майстерністю, тобто культурою мовлення (Л. Скворцов); як лінгвістичну дисципліну, що орієнтує на якісний характер мовлення (Д. Розенталь, М. Теленкова) тощо. Отже, розмежовування науковцями понять «культура мови» і «культура мовлення» зумовлено різницею між мовою і мовленням – вербальними засобами спілкування і способами їх використання мовцями в певній ситуації для реалізації тих чи тих комунікативних намірів.

Спираючись на дослідження вчених у галузі культури мови і мовлення, доходимо

висновку, що культура мови – це самостійна лінгвістична дисципліна, що вивчає стан і статус норм сучасної літературної мови та рівень лінгвістичної компетенції її носіїв. Культура мовлення – це досконале володіння мовою, її нормами, вміння правильно, точно, логічно й виразно передати свої думки, послуговуючись усіма засобами мови. Таким чином, основною метою підготовки майбутнього вчителя-словесника є знання й дотримання норм сучасної української літературної мови. Окрім цього висока культура мовлення включає й уміння знайти точні засоби для висловлення думки, враховуючи ситуацію спілкування. Отже, в аспекті нашого дослідження варто виділити два головні показники культури мовлення – правильність і комунікативну доцільність.

Правильність мовлення пов'язана з дотриманням норм літературної мови на всіх її рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному, словотворчому, стилістичному). Проблеми мовної норми висвітлюються в дослідженнях Н. Бабич, І. Білодіда, М. Жовтобрюха, А. Коваль, М. Пилинського, М. Пентилюк, В. Русанівського та ін.

Питання норми, на думку В. Виноградова, виникає тоді, коли з'являється можливість вибору тієї чи тієї мовної або мовленнєвої одиниці з числа варіантів, що мають одне і те ж значення, а «там, де немає можливості вибору, не існує проблеми норми» [6, 17].

У наукових розвідках трапляються різні підходи до визначення норми. Б. Головін вважає, що «норма – це якість мовної структури, що функціонує, яка створюється колективом, що її використовує завдяки постійно діючим потребам у взаєморозумінні» [7, 20]. Закладаючи соціальний аспект у це поняття, С. Ожегов слідом за О. Пєшковським визначає норму як «сукупність найбільш придатних (правильних, переважаючих) для обслуговування суспільства засобів мови», що є результатом «відбору мовних елементів з існуючих, які утворилися знову чи були добуті з пасивного запасу минулого в процесі соціальної, у широкому розумінні, оцінки цих елементів» [12, 259–260]. У цьому визначенні закладено найважливіші елементи сучасного уявлення про норму: динамізм, соціальну зумовленість, історичність, варіативність.

Н. Бабич нормативним вважає таке мовлення, що відповідає системі мови і не суперечить її законам; в якому доречно обґрунтовано норми інших стилів і не допускається змішування норм різних мов під впливом білінгвальної мовленнєвої практики [1, 69].

Відзначаючи нормативність мовного факту, його відповідність мовній структурі, масове й регулярне відтворення в процесі комунікації, суспільне схвалення його як нормативного, М. Пилинський розглядає норму літературної мови як «реальний, історично зумовлений і порівняно стабільний мовний факт, що відповідає системі і нормі мови і становить … найкращий варіант відібраний суспільством на певному етапі його розвитку із співвідносних фактів загальнонародної (національної) мови в процесі спілкування» [14, 94].

Спираючись на визначення аналізованих понять науковцями, найпершим завданням, що входить у коло підготовки майбутнього вчителя-словесника, є дотримання норм на всіх рівнях мовної системи, що, на думку М. Пентилюк, «сприяє підвищенню культури мови, а висока мовна культура є свідченням культури думки. Щоб говорити і писати правильно, треба добре знати всі розділи мовної системи» [13, 16].

Б. Головін виокремлює такі структурно-мовні типи норм: 1) орфоепічні (норми вимови) – регулюють вибір акустичних варіантів фонеми або фонем, що чергуються; 2) акцентологічні (норми наголошування) – регулюють правильний вибір варіантів розташування і переміщення наголошеного складу серед ненаголошених; 3) норми словотворення – регулюють вибір морфем, їх розташування і сполучення у складі нового слова; 4) морфологічні – пов'язані з правильним вибором форми слова та їх варіантів; 5) синтаксичні норми, дотримання яких сприяють правильному вибору варіантів побудови словосполучень і речень і разом становлять граматичні норми, що діють як в усному, так і в писемному мовленні; 6) лексичні – регулюють вибір слова відповідно до стилю, змісту і мети висловлювання; 7) стилістичні – норми вибору мовних одиниць з урахуванням їх стилістичного забарвлення [7, 70–71].

Досліджуючи процес засвоєння мовних норм студентами, А. Кузьмінський звертає увагу на його залежність від мотивації студентів до навчання, соціальних факторів, розвитку жанрів і стилів мовного спілкування, розширення інтегральних зв'язків, міжетнічного та міжсоціумного спілкування тощо [9, 7]. Ураховуючи думку науковця, вважаємо, що культура мовлення майбутнього вчителя має спиратися на правильність мовлення як основну комунікативну ознаку сформованості його мовнокомунікативної професійної компетентності, що передбачає систематизовані знання літературних норм сучасної української мови і вміння ними послуговуватися практично. Із правильністю мовлення тісно пов'язані такі його комунікативні якості, як чистота, точність, логічність, багатство і різноманітність, доступність, доречність, без яких неможливо досягти високого рівня сформованості культури професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника.

Вивчення й аналіз спеціальної літератури дозволили дійти висновку, що вчені (Н. Бабич, О. Біляєв, А. Васильєва, Б. Головін, М. Ілляш, А. Коваль, Т. Ладиженська, Д. Розенталь, Г. Сагач, М. Пентилюк та ін..) виділяють різну кількість комунікативних якостей мовлення (від 5 до 13), підходячи до цього питання з позицій аналізу рівня відповідності мови умовам спілкування та комунікативним завданням мовців, тобто з позицій комунікативної доцільності. Саме такий підхід, не думку Б. Головіна, буде дієвим при оцінці мовлення з позицій комунікативних якостей. За визначенням ученого, «комунікативні якості мовлення – це реальні властивості його змістовної чи формальної сторони. Саме система цих властивостей визначає рівень комунікативної досконалості мови».

Комунікативні якості мовлення охоплюють всі аспекти тексту (висловлювання), виявляються у мові в різних співвідношеннях з іншими властивостями мови, а їх рівень вияву в тексті залежать від жанру і стилю висловлювання, індивідуальних особливостей комунікантів, їхніх умінь точно передати думку. Звідси випливає, що однією з важливих ознак професійного мовлення студента-філолога є точність, яка залежить від глибини знань мовця, його ерудиції, як фахівця. Б. Головін, Б. Мучник, А. Соколов розглядають точність у двох планах: пізнавальному і комунікативному. Б. Мучник стверджує, що «думка автора є точною, якщо вона відповідає відображувальному фрагментові позамовної дійсності, якщо вона становить собою те, що повинно бути сказане в даній ситуації для адекватного відображення» [11, 125).

Комунікативна точність полягає в правильному доборі лексичних засобів, які найбільш точно передають думку автора. Недотримання або порушення точності висловлювання думки може призвести до непорозуміння між мовцями, неправильному тлумаченню змісту тексту або висловлювання. У науковій сфері це відчувається досить гостро, причому проблеми виникають не лише на рівні термінів, а й на рівні побудови висловлювань. Точності висловлювання перешкоджає також і двомовність, на що неодноразово звертали увагу Р. Будагов, Л. Булаховський, О. Потебня та ін. Л. Булаховський відзначив наявність схрещення різних сфер мислення і говоріння, внаслідок чого багатозначність ряду слів в одній мові може призвести до створення подібних рядів у другій. При цьому двомовні й одномовні особи можуть не зрозуміти одна одну, оскільки одномовні носії не мають зазначених рядів, не можуть правильно оцінити специфічне слововживання двомовного автора [5, 34]. Такі явища можуть призвести до порушення норм літературної мови на всіх її рівнях (фонетичному, лексичному, словотвірному, граматичному та ін.).

Прагнення мовців до точності висловлювання – один з найголовніших чинників культури професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника. Р. Будагов підкреслює, що вдосконалення мовлення полягає не в збільшенні словникового запасу мовців, а насамперед у здатності лексики точно відображати думку [3, 32].

У процесі спілкування студенти-філологи повинні вміти не тільки точно передавати свої думки відповідно до предмета мовлення, а й будувати свої висловлювання у чіткій, логічній послідовності. Логічність мовлення має багато спільного з точністю. Як і точність, логічність по-різному виявляється в

типах мовлення. За твердженням М. Пентилюк, логічним називаємо таке мовлення, що забезпечує смислові зв'язки між словами і реченнями в тексті [13, 52].

Н. Бабич зазначає, що логічне мовлення формується на основі: 1) навичок логічного мислення, спрямованого на нагромадження нових знань, і передачу цих знань співбесіднику; 2) знання мовних засобів, якими можна оформити думку; 3) володіння технікою смислової зв'язності, тобто логікою викладу, при якій не виникне суперечностей в межах цілого тексту [1, 35] Логічність – поняття як загальномовне (стосується всіх мов, хоча кожна з них має свої засоби реалізації, стосується конкретної мови), так і індивідуально-мовленнєве, що залежить від способу мислення, рівня знань, життєвого досвіду студента.

Отже, логічність виявляється у точності вживання слів, словосполучень, правильності побудови речень, тексту. Основою логічності професійного мовлення є логічне мислення, що спирається на закони зв'язного мовлення, яке має бути також доступним, дієвим, доречним тощо. Доречність, як ознака мовлення, організовує його точність, логічність і вимагає добору мовних засобів, що відповідають меті й умовам спілкування, урахування ситуації спілкування, складу слухачів (читачів), естетичних завдань [2, 40].

Разом із тим професійне мовлення майбутнього вчителя-словесника не може бити бідним, безбарвним. Бідність лексики, як і багатослів'я не прикрашає мовлення студента. Повноти думки можна досягти не кількістю слів, а їх смисловим наповненням, що виявляється в гнучкості, динамічності, багатстві й доречності мовлення. Багатство мови може бути джерелом засобів кожного стилю, але тільки за умови доречності тієї чи тієї мовної одиниці, що підпорядкована змістові, формі експресивності висловлювання й виконує комунікативну роль. Окрім стильової розрізняють контекстуальну і ситуаційну доречність. Контекстуальна доречність об'єднує писемне мовлення в надфразні єдності, які в усному професійному мовленні відзначаються меншими паузами на межі речень, тіснішим інтонаційним зв'язком фраз, інтонаційним підсиленням смислових повторень. Ситуаційна доречність організовує професійне мовлення відповідно до ситуації спілкування, від якої залежить лексичне наповнення тексту, застосування в ньому мовних і немовних (екстралінгвістичних, візуальних) засобів спілкування.

Отже, майбутній учитель-словесник має бути здатним успішно працювати в нових умовах, бути спеціалістом високого ґатунку, майстром своєї справи, духовно багатою, творчою особистістю, формування якої дедалі більше пов'язують з культурою професійного спілкування. Тому точне, логічне, правильне, доречне мовлення, вміння не лише словом, а й змістом, естетичної цінністю вплинути на співрозмовника повинні бути внутрішньою потребою сучасного студента-філолога – майбутнього вчителя-словесника.

Перспективи окреслених у статті питань мають набути подальшого розвитку в лінгводидактичних дослідженнях, спрямованих на формування мовної особистості вчителя-словесника.

**Список використаних джерел**

1. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. — Львів : Світ, 1990. — 232 с.
2. Біляєв О. М. Культура мовлення вчителя-словесника / О. Біляєв // Дивослово. — 1995. — № 1. — С. 37—44.
3. Будагов Р. Человек и его язык / Р. Будагов — [Изд. 2-е]. — М. : Просвещение, 1976.— 247 с.
4. Булахов М. Проблемы двуязычия и многоязычия / М. Булахов. — М. : Просвещение, 1972. — 218 с.
5. Булаховський Л. Питання походження української мови : [вибрані праці в 5-ти томах] / Л. Булаховський. — К. : Наукова думка, 1977. — Т. 2. — 316 с.
6. Виноградов В. В. Проблемы культуры речи и некоторые задачи русского языкознания / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. — 1964. — № 3. — С. 3—9.
7. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учеб. [для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.»] / Борис Николаевич Головин. — М. : Высш. шк., 1988. — 230 с.
8. Єрмоленко С. Я. Культура мови / С. Я. Єрмоленко // Українська мова: Енциклопедія. — [2-ге вид.]. — К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2004. — 385 с.
9. Кузьмінський А. І. Високий рівень мовної культури — імперативна вимога часу / Анатолій Іванович Кузьмінський // Мовне обличчя міста: Черкаси — 2008 : матеріали наук.-практ. конф.; Черкаси : Брама-Україна, 2009. — С. 5—11.
10. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Любов Іванівна Мацько, Лариса Вікторівна Кравець. — К. : ВЦ «Академія», 2007. — 360 с. (Альма-матер).
11. Мучник Б. Человек и текст: Основы культуры письменной речи / Б. Мучник. — М. : Книга, 1985. — 252 с.

12. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М. : Русский язык, 1987. — 796 с.
13. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика : проб. підр. [для гімназій гуман. профілю] / Марія Іванівна Пентилюк. — К. : Вежа, 1994. — 240 с.
14. Пилинський М. М. Мовна норма і стиль / М. М. Пилинський. — К. : Наукова думка, 1978. — 288 с.
15. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів / Любов Василівна Струганець. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2000. — 88 с.

***TETIANA OKUNEVYCH***
Kherson

## CULTURE SPEECH AS THE BASIS PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHERS-PHILOLOGISTS'

*The article highlights some aspects of the problem of formation of the future teachers-philologists' speech culture; based on the studies of scientists meaning of notions «culture of language» and «culture of speech» is analyzed; norms of modern Ukrainian literary language and their role in future teachers-philologists' becoming are examined. Attention is paid to the system of communicative features, among them correctness, accuracy, clarity and consistency of speech occupy a prominent place.*

*Key words: language, speech, culture of language, culture of speech, language norm, communicative qualities of speech, correctness of speech.*

***ТАТЬЯНА ОКУНЕВИЧ***
г. Херсон

## КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

*В статье освещены отдельные аспекты проблемы формирования культуры речи будущего учителя-словесника; опираясь на труды ученых, проанализировано значение понятий «культура языка» и «культура речи»; рассмотрены нормы современного украинского литературного языка и их роль в становлении культурноязыковой личности будущего учителя-словесника; акцентировано внимание на системе коммуникативных признаков, среди которых правильность, точность, чистота и уместность речи занимают видное место.*

*Ключевые слова: язык, речь, культура речи, культура речи, языковая норма, коммуникативные качества речи, правильность речи.*

Стаття надійшла до редколегії 02.12.2016

УДК 378.03

***ОКСАНА ОЛЕКСЮК***
м. Миколаїв
oleksjukoksana@ukr.net

# МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

*У статті розглядаються методичні засади формування професійних якостей успішної особистості студента в умовах навчально-виховного процесу університету, зокрема при викладанні спецкурсу «Проектування і розвиток професійно успішної особистості». Запропоновано систему методів та прийомів, які спрямовані на розвиток професійних якостей успішної особистості майбутнього професіонала.*

*Ключові слова: навчально-виховний процес, особистість, особистісні якості, професійні якості, успішна особистість, якості успішної особистості.*

В умовах соціокультурних і соціально-економічних процесів, що відбуваються в глобальному світі, його переходом до відкритого суспільства, конкурентоспроможного освітнього середовища, актуалізується проблема професіональній успішності сучасного фахівця. У цих умовах актуалізується проблема розвитку професійно значущих особистісних якостей фахівців, які сприяють зростанню професійної компетентності в професійній діяльності.

Формування особистості професіонала здійснюється впродовж усього його професійного життя: починається із виникнення мотиву освоїти певний вид діяльності; продовжується підготовкою у вищому навчальному закладі, професійною діяльністю за фахом й досягненням високого рівня професійної майстерності та зрілості. У цьому ж процесі професійного розвитку – професіогенезі, який є досить складним і тривалим, зароджуються та вдосконалюються професійно важливі якості.

Враховувати і прогнозувати вплив професійно значущих особистісних якостей на успішність педагогічної діяльності і виявляти компетентність можливо тільки на основі знання ступеня вираженості цих якостей в собі, способів їх реалізації у взаємодії.

Тому одним із факторів, що детермінують розвиток професійно значущих особистісних якостей, можуть бути особливості знань, необхідних для розуміння своїх особистісних характеристик [3].

Аналіз напрацювань, присвячених проблемі вивчення професійних якостей фахівця, свідчать про неоднозначність уявлень щодо їх змісту та наявну суперечливість вимог, що висуваються сучасними умовами функціонування професії психолога. Ці проблеми отримали широке висвітлення у працях К. Абульханової-Славської, Л. Бурлачука, Ж. Вірної, Л. Долинської, Л. Карамушки, З. Карпенко, О. Кондрашихіної, С. Максименка, А. Маркової, В. Панка, І. Пов'якель, А. Самойлової, О. Саннікової, Т. Титаренко, Н. Чепелєвої, Ф. Шевченко та багатьох інших.

Здійснений аналіз літературних джерел дозволив виділити три наукових підходи до визначення професійно важливих якостей.

Перший підхід: професійно значущі якості – характеристики людини, що базуються на природній біологічній основі й визначають успішність і рівень пристосованості її до діяльності. Науковці, які дотримувались указаного підходу, до професійно значущі якості відносили психофізіологічні, психологічні характеристики особистості, її здібності та здатності.

Другий підхід*:* професійно значущі якості – індивідуально-психологічні особливості фахівця. Прихильниками цього підходу є: І. Алексєєва, О. Батаршев, Є. Майорова та ін. Професійно значущі якості – це індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, необхідні й достатні для реалізації цієї діяльності на нормативно заданому рівні. Отже, автори другого підходу до професійно значущі якості відносять індивідуально-психологічні особливості й властивості фахівця.

Третій підхід: професійно значущі якості – уміння, здібності й властивості особисто-

сті, що формуються у процесі навчання. Тож, визначаючи перелік професійно значущі якості, науковці виокремлюють, крім властивостей, здібностей, здатностей, ще й уміння (В. Вареник, О. Волков, Ю. Ірхін, О. Середа, В. Чирков та ін.). Це пояснюється тим, що у науковій, методичній літературі часто зустрічаються взаємовизначення понять: «уміння», «здатності», «здібності», «якості». Наприклад: уміння – це ті професійно важливі якості суб'єкта діяльності, через які реалізується процес регуляції трудової діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях досить часто у поняття професійні здібності включають не тільки характеристики здібностей, а й особливості специфічних для конкретної професії професійно важливих якостей. Здібності ж розглядають як властивості, що розвиваються [8].

Професійно важливі якості є властивістю особистості, які відрізняють успішного фахівця від неуспішного і які дозволяють зробити діяльність кожного більш ефективною. Професійно важливі якості виступають у ролі тих внутрішніх умов, через які відображаються зовнішні впливи і вимоги діяльності. Так, В. Марищук вважає, що професійно важливі якості являють собою окремі динамічні риси особистості, окремі психічні і психомоторні властивості, а також фізичні якості , що відповідають вимогам до людини будь-якої певної професії й сприяють успішному оволодінню цією професією [4.]

Кожна професія вимагає від фахівця своєрідної системи професійно важливих якостей. Так, Є. Клімов зазначав [1, с.83], що професійно цінні якості не рядоположні, а утворюють дещо ціле, систему. У цій системі важливо не згубити п'ять основних складових:

- громадянські якості – ідейні, моральний образ людини як члена колективу, суспільства; ставлення до праці, професії, інтереси і схильності до певної діяльності (добросовісність, інтерес до роботи);
- дієздатність – фізична й розумова дієздатність, самодисципліна, розвинений самоконтроль, ініціативність, активність, фізична витривалість, сила та ін.;
- одиничні, конкретні, спеціальні здібності – це такі особистісні якості, що важливі для певної роботи, професії чи для відносно вузького їх кола;
- навички, звички, знання, досвід.

Крім того, він писав , що людина не може бути повністю професійно придатною до праці, до того, як вона матиме професійну підготовку й буде здійснювати відповідну трудову діяльність. Разом з тим, деякі необхідні складові професійної придатності мають бути сформовані завчасно (такі, наприклад, як: громадянські якості, ставлення до праці й загальна дієздатність).

В. Рибалка визначив психофізіологічні якості як такі, що є важливими для професійного розвитку. Вказавши, що ефективність діяльності значною мірою залежить від інтелектуальних якостей особистості, тобто від її уваги (обсяг, розподіл, концентрація, переключення тощо), пам'яті (логічної й образної, моторної та емоційної тощо), мислення (вербального, візуального, діалектичного, системного, дискурсивного, логічного, інтуїтивного, оперативного), уяви (відтворюючої і творчої, фантазії). До того ж, він зробив висновок, що за діяльнісним виміром структури особистості спілкування як підструктура знаходиться на її вершині, а здатність до спілкування у житті кожної людини постає чи не найважливішою соціальною і професійною якістю [6].

Крім того, професійний розвиток охоплює, перш за все, такі особистісні структури, котрі становлять психологічну основу засвоєння й оволодіння різними видами діяльності та є суттєвими для професійного успіху. Професійний і особистісний розвиток можуть взаємно підпорядковувати й посилювати один одного. Відповідно, у процесі професійної підготовки та діяльності змінюється система професійно важливих якостей.

За А. К. Марковою професійно важливі якості є не тільки передумовою успішної професійної діяльності, але й фактором самовдосконалення фахівця [5].

За результатами проведеного дослідження нами розроблена навчальна програма спецкурсу «Проектування і розвиток професійно успішної особистості, що дозволяє забезпечити цілеспрямований розвиток професійно значущих особистісних якостей успішного професіонала в системі освіти.

Зміст програми, її побудова відповідають очікуванням конкретного студента – майбутнього фахівця, поставленій меті. Цьому сприяють модульний принцип побудови програми; студентам надана можливість проектувати

зміст варіативних завдань; спрямованість занять на аналіз життєвого досвіду; узгодження понятійного поля; виявлення труднощів студентів в розвитку і формуванні професійно значущих особистісних якостей педагога.

Професійно-освітні технології, що використовуються при розвитку професійно значущих особистісних якостей педагога в процесі реалізації програми (технологія цілепокладання та життєтворення, технологія контекстного навчання, технологія інтерактивного навчання, арт-технології, рефлексивні технології, технологія проектування індивідуального освітнього маршруту), забезпечують реалізацію процесу в додатковій професійній освіті. Діалогічна основа професійно-освітніх технологій сприяє перетворенню власного досвіду студента, переорієнтації основної уваги з трансляції знань студентом на аналіз життєвих труднощів і пошук можливих рішень [6].

Так, наприклад, при використанні ігрових технологій на занятті студенти отримали завдання по складанню «Портрету професійно успішної особистості», де кожна мікрогрупа виконувала свою частину портрету, а потім, складаючи разом вироблені у ході творчої діяльності, професійно значущі якості успішної особистості, риси характеру, вміння та навички ідеального педагога, відшліфовували сукупний продукт – портрет професійно успішної особистості, тобто – портрет ідеального педагога. Етапом післядії у даній діловій грі слугує наступне завдання студентам, де вони мають за психолого-педагогічними методиками проаналізувати власну особистість на наявність компонентів портрету професійно успішної особистості.

Подальша діяльність студентів щодо виконання цього етапу у загальній системі формування професійно успішних якостей особистості відбувається у рамках завдань самостійної роботи – розробка програми формування таких якостей у себе та ведення «Щоденника власних досягнень», де щотижнево фіксуються досягнуті результати виконання поставлених цілей за технологією цілепокладання та життєтворення.

У процесі реалізації програми форми і методи, які використовуються при формуванні професійно значущих особистісних якостей успішного педагога, виступають «містком» між теорією і власною практикою фахівця і дозволяють:

- надати методичне сприяння і розширити можливості студента в удосконаленні професійно значущих особистісних якостей;
- дати можливість опанувати широким спектром форм, методів, прийомів для підвищення ефективності власної педагогічної діяльності;
- на основі кращого вітчизняного і світового досвіду навчити сучасним принципам розробки програм самоосвіти [2].

Аналіз діяльності з даної проблеми дозволив виявити наступні змістовні характеристики розвитку професійно значущих якостей успішної особистості [9].

Суб'єктно-орієнтований характер, що сприяє вивченню труднощів професійно-особистісного розвитку, проектування змісту освіти в зв'язку з наявними проблемами, в умовах якого студент є суб'єктом розвитку професійно значущих якостей успішної особистості, а викладач є фасилітатором, що підтримує студентів у вирішенні особистісно-професійних труднощів.

Рівноправність суб'єктів взаємодії, що означає, що взаємини здійснюються відповідно до принципів діалогу, взаємної відповідальності. Учасники освітнього процесу обмінюються не тільки знаннями, а й особистісними смислами. На смисловому рівні в центрі уваги виявляються індивідуальні особливості педагога.

Варіативність і гнучкість побудови варіативної частини програми спецкурсу обумовлює здійснення різних освітніх програм по значущих проблем розвитку професійно значущих якостей успішного педагога відповідно до особливостей професійного досвіду педагогів і запитів регіональної системи освіти; вибір форм організації освіти; організації занять; методів освіти.

Практикоорієнтованість навчання встановлює домінування форм освітньої діяльності, що дозволяє реалізувати практичну діяльність і ініціативне засвоєння теорії, здійснення моделювання, самоаналізу і переживання емоціогенних ситуацій. Переживання емоційно значимої ситуації як особистісної проблеми спрямовано на індивідуальне включення студента в процес навчання, активізує інтелект, емоційно-вольові структури особистості.

Системність надає можливість відповідності розвитку професійно значущих особис-

тісних якостей успішного педагога потребам професії, модернізаційних процесів в професійній освіті; забезпечує безперервність і спадковість педагогічної освіти.

Участь студентів в різноманітних видах діяльності: навчальна діяльність академічного типу, що забезпечує предметні контексти професійної діяльності; квазіпрофесійній, що моделюється в аудиторних умовах; професійна, в процесі якої студент виконує реальні функції; забезпечені семіотичної, імітаційної, професійної моделей навчання.

Диференціація навчання в групі здійснюється в спільній роботі суб'єктів освітнього процесу на основі потреб, віку, вмінь студентів. При диференціації навчання відбувається актуалізація позиції студента як суб'єкта вільного свідомого вибору освітніх траєкторій за рахунок можливостей задоволення потреб в подоланні особистісно-професійних труднощів.

Отже, комплекс професійно важливих якостей успішної особистості – це складне системне утворення, що визначає успішність оволодіння і реалізацію завдання професійної діяльності. Формування у студентів під час навчання в університеті професійно значущих якостей успішної особистості є необхідною умовою їхнього професійного зростання та подальшого оволодіння фаховою майстерністю. Форми і методи, технології і прийоми, що використовуються під час викладання спецкурсу «Проектування і розвиток професійно успішної особистості» спрямовані на формування особистості майбутнього успішного професіонала в педагогічній сфері.

### Список використаних джерел

1. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. Климов. — М. : Издательство «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 400 с.
2. Колтырева Л. Ю. Гуманитарный подход в формировании эмоциональной культуры педагога [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters). — Режим доступа: http://www.emissia.org/offline/2011/1559.htm (дата зверення 15.09.2016).
3. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М. И. Лукьянова. — М., 2004. — 144 с.
4. Марищук В. Л. Психологические основы формирования профессионально важных качеств: автореф. дисс. … д-ра псих. наук: 19.00.03 / В. Л. Марищук. — ЛГУ, 1982. — 32 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Наука, 1996. — 308 с.
6. Олексюк О. Є. Формування професійно-успішної особистості студента засобами виховних технологій // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. — Вип. 1.37. — Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. — 450 с. — (Серія «Педагогічні науки»). — С. 309—313.
7. Рибалка В. В. Психологія праці особистості : навч. -метод. посіб. / В. Рибалка. — К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2005. — 60 с.
8. Середа О. О. Психологічні особливості формування професійних якостей офіцерів-вихователів у процесі фахової підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія праці в особливих умовах» / Середа Олександр Олександрович; Харківський військовий університет. — Х., 2004. — 22 с.
9. Тавстуха О. Г. Формирование эмоциональной культуры педагога. Теория и практика / О. Г. Тавстуха, Л. Ю. Колтырева. — Saarbrücken, 2013. — 156 с.

***OKSANA OLEKSYUK***
Mykolaiv

## METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF SUCCESSFUL STUDENT'S PERSONALITY PROFESSIONAL QUALITIES

*The article issues methodological bases of formation of successful student's personality and professional qualities under the conditions of academic and educational process at the university, particularly in reading special course «The modeling and developing professionally successful personality». The author proposesthe system of methods and techniques aimed at developing a successful future professional personality.*

*Key words: academic and educational process, personality, personal qualities, professional qualities, successful personality, qualities of successful personality.*

***ОКСАНА ОЛЕКСЮК***
г. Николаев

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ УСПЕШНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

*В статье рассматриваются методические основы формирования профессиональных качеств успешной личности студента в условиях учебно-воспитательного процесса университета, в частности при преподавании спецкурса «Проектирование и развитие профессионально успешной личности». Предложено систему методов и приемов, которые направлены на развитие профессиональных качеств успешной личности будущего профессионала.*

*Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, личность, личностные качества, профессиональные качества, успешная личность, качества успешной личности.*

Стаття надійшла до редколегії 15.10.2016

УДК 371.016:78

***ІРИНА ПАРФЕНТЬЄВА, ГАННА КРАПІВІНА***
м. Миколаїв

# ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ЕСТЕТИЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*У статті розглянуто історичні процеси, які вплинули на сучасні методики формування особистісних якостей, які невідривні від професійних характеристик майбутніх учителів музичного мистецтва. Доведено роль музики, яка посідає одне з важливих місць у формуванні духовної культури людини. Розглянуто музику як художній еквівалент філософії й математики, адже вона виражає за допомогою звуків інтелект людини, поєднує раціональне й чуттєве начало, виконує водночас функцію насолоди й поживи для розуму, розвиває мислення. Проаналізовано вислови античних філософів Аристида, Аристотеля, Платона, Піфагора про роль музичного мистецтва у громадському житті суспільства та її вплив на духовний розвиток людини.*

*Ключові слова майбутні вчителі музичного мистецтва, музика, естетичні смаки, духовність.*

Ідею вирішальної ролі вчителя в естетичному вихованні учнів висловлювали науковці й суспільні діячі різних часів і народів. Так, К. Ушинський наголошував: «Дитина виховується, розвивається розумово й морально лише під прямим впливом людської особистості... Це животворний промінь сонця для молодої душі, який нічим замінити неможливо» [5, 174]. В умовах сучасної суспільно-політичної, економічної ситуації в нашій державі роль учителя в розв'язанні завдань естетичного виховання стає ще більш актуальною. Чинні суспільні процеси в Україні вимагають значного розширення сфери духовності в усіх галузях суспільного життя. А це, у свою чергу, ставить до першорядних завдань системи національної освіти формування такого вчителя, який був би здатним будувати своє життя, стосунки із суспільством і природою на засадах високої духовності. Однією з провідних рис особистості такого вчителя має бути вміння сприймати, розуміти, цінувати й створювати прекрасне й величне в усіх сферах своєї діяльності. У світлі сказаного проблема естетизації професійної підготовки майбутніх педагогів усвідомлюється як надзвичайно актуальна й гостра.

Зазначимо, що в педагогічній науці розроблено різні аспекти естетизації професійної підготовки майбутніх учителів (Л. Воєводіна, Л. Гончаренко, М. Киященко, О. Кириченко, О. Коробко, Т. Левченко, Г. Петрова, О. Рудницька, О. Сухачов та ін.). Значний внесок у розробку теорії та практики формування естетичної культури майбутніх учителів зробили такі вітчизняні педагоги, як В. Бутенко, О. Буров, І. Зязюн, Н. Миропольська, Г. Падалка, О. Семашко, В. Сухомлинський, Т. Танько, В. Шацька, Г. Шевченко, які розглядали естетичну культуру вчителя як основу його духовного життя та невід'ємний компонент його педагогічної майстерності.

У процесі професійної підготовки фахівця, незалежно від його профілізації, відбувається формування особистісних якостей, які невідривні від його професійних характеристик. Усе це не лише підтверджує цілісність, системну єдність впливу різних напрямів освітньо-виховного процесу на становлення особистості майбутнього фахівця, а й засвідчує необхідність забезпечення її достатнього культурно-естетичного рівня.

Зазначимо, що в змісті переважної більшості професійної підготовки майбутніх педагогів естетичну складову зведено до мінімуму або зовсім ліквідовано. Зазначене можна пояснити певними об'єктивними обставинами. Так, протягом останніх десятиліть у справі виховання підростаючого покоління відбувалися значні зміни, деформації, спостерігався технократичний ухил. Лавина комерціалізації як домінуюча реалія відсунула питання духовності на задній план, що спричинило значні суспільні проблеми, конфлікти,

протиріччя, незадоволення, прояв яких спостерігається в житті майже кожної людини, в її взаємостосунках із соціальним та природним середовищем. Один з найбільш цивілізованих шляхів виходу з цієї кризової ситуації – повернення дітей, молоді до загальнолюдських цінностей, гуманізму, духовності, які є ознаками високоцивілізованого суспільства. Підняти, укріпити духовний світ учителя, передусім майбутнього вчителя, сформувати належний рівень його естетичної культури, – розв'язання цих завдань дає шанс людству в цілому успішно розвиватися, а не деградувати.

Разом з тим, вивчення естетичної складової у змісті професійної підготовки майбутніх учителів засвідчують, на жаль, її дуже низький рівень (О. Коробко, С. Мельничук, Г. Петрова та ін.), указують на необхідність більш повно використовувати естетичний потенціал психолого-педагогічних, загальнокультурних, фахових, фундаментальних дисциплін, програми педагогічної практики згідно з навчальним планом, значний потенціал усіх видів багатогранної позанавчальної, зокрема художньо-творчої діяльності в педагогічному університеті.

За справедливим твердженням С. Мельничука, естетичний потенціал усіх дисциплін навчального плану педагогічних університетів та позанавчальної виховної діяльності містить досить широке коло часто недостатньо задіяних до формування естетичної, зокрема музично-естетичної культури, понять: певні ідеї, судження естетичного змісту, оцінне ставлення, художні образи, багатогранність естетичної та загальної культури тощо. Надзвичайно важливо, щоб засоби професійної освіти й виховання справляли якомога більш різносторонній вплив на процес особистісного розвитку студента. Серед розмаїття таких засобів музичне мистецтво посідає особливе місце, оскільки, незважаючи на те, чи є воно провідною навчальною дисципліною, чи лише елементом виховної, позанавчальної діяльності, музика піднімає людину на вищий рівень культури. А культурна людина, за твердженням І. Канта, здатна регулювати свідомо свої вчинки, протистояти тиранії, зрозуміти своє призначення в цьому житті, дане їй Богом [3].

Мистецтво, у тому числі й музика, залучає людину до системи естетичних і художніх цінностей і примушує переживати й усвідомлювати ці цінності. Естетичне ставлення, естетичні переживання, що проявляються в художньому творі, стають особистими переживаннями людини завдяки специфічному механізму взаємодії людини як суб'єкта з мистецьким твором як об'єктом сприйняття, визначають у цілому її ставлення до дійсності.

Науковці стверджують, що естетичне виховання, тобто виховання здібності сприймати красу, чуттєво усвідомлювати світ спроможне повернути людину до людяності та духовності. Виховання, що відбувається художньою мовою мистецтва, дозволяє формувати естетичну свідомість, витончений естетичний смак, естетичну чуттєвість та інше. Тому спілкування з мистецтвом, діалог з ним (а також міжособистісний діалог, що відбувається через мистецтво, виявляється підґрунтям цілісного процесу виховання та формування культурної особистості (Д. Кабалевський, М. Каган, Б. Неменський, О. Рудницька, В. Скатерщиков, О. Костюк, Б. Юсов).

В активізації емоційних сил людської особистості й мобілізації її інтелектуальних і моральних ресурсів музиці відведено одне з найпочесніших місць. Але сила впливу музичного чи будь-якого іншого виду мистецтва значною мірою залежить від такого показника естетичної досконалості, як музично-естетичний смак, що зумовлює вибірковість особи по відношенню до явищ мистецтва й дійсності.

Музика – це один з найяскравіших, найпотужніших та найвпливовіших видів мистецтв. Завдяки комунікаційній природі музики відбувається спілкування і взаємозв'язок між людьми сучасної та попередніх епох. [2, 144–153].

Музика посідає одне з важливих місць у формуванні духовної культури людини, що пов'язується з розвиненістю емоційної сфери, здатністю любити, захоплюватися, співчувати, розуміти інших людей і себе. З давніх часів музика відома як потужний виховний засіб. У музичних трактатах країн Давнього Сходу стверджувалося, що музичне виховання покликане надати рівноваги чеснотам, розвивати в людях людяність, справедливість, добропорядність і щирість.

Процес музичного виховання може й повинен бути тим культурно-виховним механізмом, який спроможний через емоційно-чуттєву сферу людини досягти розуміння культури на індивідуально-особистому та інтимному рівнях. Виховання на основі музики дає людині можливість навчитися розуміти не тільки іншу людину, Культуру, а й своє Я, що веде до привласнення кожним індивідом загальнолюдських культурних цінностей, дає надію на підвищення культурного рівня суспільства в цілому.

Музичне мистецтво містить безмежний потенціал щодо освіти й виховання дітей і молоді. Виховання засобами «високої» музики забезпечує формування національної, громадянської свідомості, підвищує рівень художньо-естетичної та духовної культури людини. Музичне виховання становить собою дієву силу вищого рангу, що стимулює духовний і творчий потенціал особистості. Активне заняття музикою сприяє розвитку творчих сил людини, які, у свою чергу, мають величезне значення для її діяльності в усіх галузях.

Музика є винятково важливим чинником у становленні особистості; адже саме музиці властиво викликати в людині глибинні почуття й думки, окриляти її. Ще з давніх-давен вважалося, що музика є художнім еквівалентом філософії й математики, адже вона виражає за допомогою звуків інтелект людини, поєднує раціональне й чуттєве начало, виконує водночас функцію насолоди й поживи для розуму, розвиває мислення (Я. Ксенакіс).

Античні філософи (Аристид, Аристотель, Афінський, Платон, Піфагор), міркуючи про загальні закони світоврядування, світопорядку й громадського життя, зробили низку висновків щодо ролі музики в громадському житті. Вони підкреслювали величезне значення музики в житті суспільства та її вплив на духовний розвиток людини завдяки ритму, ладу, мелодії. Піфагорійська теорія розрізняла два види музики: різкі, збуджувальні та ліричні наспіви. Музика поставала неоціненним засобом формування характерів, викликаючи в людей певні настрої та емоції. Під її впливом запальні натури мали настроюватись на лагідні лади, занепалі духом – надихались енергією діяльності [1].

На думку Аристотеля, музика здатна впливати на моральність душі; а якщо музика має такі властивості, то, мабуть, вона має бути включена в перелік предметів виховання молоді. Йому належать слова: «Подібно тому, як гімнастика сприяє досягненню певного ступеня розвитку фізичних якостей, так музика здатна впливати на етичну природу людини» [1, 637–638]. Аристотель поділяв мелодії й лади на етичні, ентузіастичні й практичні.

За твердженням іншого грецького філософа – Платона, могутність і сила держави прямо залежать від того, яка музика, у яких ладах і ритмах у ньому звучить, адже музичні ритми й лади мають здатність управляти душами людей. Платон підкреслював, що в державі припустима тільки така музика, що допомагає піднятися особистості до рівня суспільних вимог й усвідомити власний світ як єдність з громадою. Сутність музики в естетичних концепціях Платона полягає в тому, щоб відображати душевні якості людини. Музика в поєднанні з атлетикою складала «університети» стародавнього грека, і тільки пройшовши курс навчання, людина вважалася освіченою й вихованою, тобто «музичною». Платон писав: «Той, хто не вдосконалювався в хороводах, людина невихована, а хто достатньо в них вправлявся, той вихований» [4, 118].

Естетичне виховання, тобто виховання здібності сприймати красу, чуттєво усвідомлювати світ спроможне повернути людину до людяності й духовності. Виховання, що відбувається художньою мовою мистецтва дозволяє формувати естетичну свідомість, витончений естетичний смак, естетичну чуттєвість та інше. Тому спілкування з мистецтвом, діалог з ним, а також діалог міжособистісний, що відбувається через мистецтво, виявляється ґрунтом цілісного процесу виховання та формування культурної особистості.

**Список використаних джерел**

1. Аристотель. Сочинения // Философское наследие : в 4 т. — Т. 4. — М. : Мысль, 1983. — 829 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. — К. : Либідь, 2003. —Ч. 1. — С. 160—196.
3. Кант И. Сочинения : в 6 т. — М. : Мысль, 1996. — Т. 5. — 564 с.
4. Левчук Л. Т. Психоанализ и художественное творчество. — К. : Высшая шк., 1980. — 159 с.
5. Ушинський К. Д. Вибрані твори : у 2 т. — Т. 1. — К. : Рад. шк., 1983. — С. 174.

***IRYNA PARFENTYEVA, HANNA KRAPIVINA***
Mykolaiv

## THE HISTORICAL ORIGINS OF THE AESTHETIC PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF MUSIC

*The article examines the historical processes that influenced the formation of modern methods of personal qualities that are inseparable from the professional performance of future teachers of music. Proved the role of music, which is one of the important places in the spiritual formation of human culture. Considers music as the artistic equivalent of philosophy and mathematics, because it expresses the sounds using human intelligence, combines rational and sensual element, yet performs the function of pleasure and food for thought, develops thinking. Analyzed Aristide sayings of ancient philosophers, Aristotle, Plato, Pythagoras, about the role of music in the social life of the community and its influence on the spiritual development of man.*

*Key words: future teachers of music, music, aesthetic values, spirituality.*

***ИРИНА ПАРФЕНТЬЕВА, АННА КРАПИВИНА***
г. Николаев

## ИСТОРИЧЕСКИЕ ИСТОКИ ЭСТЕТИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

*В статье рассмотрены исторические процессы, которые повлияли на современные методики формирования личностных качеств, которые неотрывны от профессиональных характеристик будущих учителей музыкального искусства. Доказана роль музыки, которая занимает одно из важных мест в формировании духовной культуры человека. Рассмотрена музыка как художественный эквивалент философии и математики, ведь она выражает с помощью звуков интеллект человека, объединяет рациональное и чувственное начало, выполняет одновременно функцию сладости и пищи для ума, развивает мышление. Проанализированы высказывания античных философов Аристида, Аристотеля, Платона, Пифагора о роли музыкального искусства в общественной жизни общества и ее влияние на духовное развитие человека.*

*Ключевые слова: будущие учителя музыкального искусства, музыка, эстетические вкусы, духовность.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 378.016

***ТЕТЯНА ТИХОНОВА***
м. Київ
tihtan@ukr.net

***ГАННА ПОГРОМСЬКА***
м. Миколаїв
pas012@ukr.net

# ДИДАКТИЧНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІКТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ» ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

*Метою статті є опис апробації технології дидактичного конструювання ІТ-дисциплін професійної підготовки майбутніх вчителів математики на основі компетентнісного підходу та методики навчання продуктивно-технологічної діяльності. Дидактичне конструювання інформаційно-технологічних дисциплін – це технологічна діяльність викладача з проектування, розробки та реалізації у навчальному процесі ефективної результатоспрямованої дидактичної системи навчання інформаційних технологій. Процес дидактичного конструювання складається з трьох стадій: стадія визначення цілей навчання та проектування змісту дисципліни; стадія розробки дидактичної системи дисципліни; стадія дидактичного аналізу та коригування змісту дисципліни.*

*Ключові слова: інформаційно-технологічна дисципліна; дидактичне конструювання; інформатичний продукт; інформатична компетентність; інформатична діяльність.*

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційної інфраструктури, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в усі сфери життєдіяльності людини, персоналізація та мобільність комп'ютерної техніки породжують суттєві зміни у системі середньої та вищої освіти. З'являються нові педагогічні тренди, пов'язані з використанням ІКТ: e-learning, масові відкриті онлайн-курси, соціальні медіа, блоги, відеоблоги, адаптивне навчання, гейміфікація, персоналізація тощо. Ці інновації актуалізують проблему формування та удосконалення ІКТ-компетентності вчителя, що підтверджується багатьма міжнародними та вітчизняними нормативними документами, спрямованими на вирішення цієї проблеми (Рекомендації ЮНЕСКО щодо структури ІКТ-компетентності вчителів [7], Стратегія «Європа 2020» [12], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [6] тощо). Компетентнісний підхід до дидактики інформатичної освіти потребує не тільки розробки та впровадження у систему ІТ-освіти педагога стандартів з ІКТ-компетентності, але й нових підходів до конструювання змісту, методів та форм навчання і діагностики інформаційно-технологічних дисциплін (ІТ-дисциплін).

Проблемами підготовки вчителів до впровадження та використання ІКТ в освіті опікуються відомі вітчизняні та зарубіжні вчені: В. Ю. Биков, А. М. Гуржій, Р. С. Гуревич, Ю. О. Дорошенко, М. І. Жалдак, В. Н. Кухаренко, Н. В. Морзе, Є. Д. Патаракин, І. В. Роберт, О. М. Спірін, О. В. Співаковський, О. Ю. Уваров та ін. Питання формування ІКТ-компетентності та інформаційної культури майбутніх вчителів розглянуті у роботах В. Ю. Бикова, А. М. Гуржія, М. І. Жалдака, Н.В. Морзе, О. В. Овчарук, С. А. Ракова, Ю. С. Рамського, О. М. Спіріна та ін. Серед шляхів щодо формування ІКТ-компетентності вчителя дослідники, як правило, вказують стандартизацію навчальних досягнень майбутніх вчителів на основі компетентнісного підходу (В. Ю. Биков, О. М. Спірін [5]), використання продуктивних методів навчання та діагностики – задачного, проектного, дослідницького, креативного підходів (В. П. Вембер, О. Г. Кузьмінська, Н. В. Морзе [4]), постійне використання новітніх засобів ІКТ у навчанні професійно-орієнтованих дисциплін. Але на сьогодні у

вітчизняній педагогіці майже відсутні дослідження щодо дидактичного конструювання змісту ІТ-дисциплін на основі компетентнісного підходу. Як показує проведений нами аналіз змісту ІТ-дисциплін професійної освіти майбутніх вчителів в українських ВНЗ, ці дисципліни за змістом, як правило, є:

- загальнонауковими теоретичними дисциплінами, які формують систему теоретичних знань, практичних умінь та навичок з інформатики, як основу ІКТ-компетентності, але не саму компетентність;
- прикладними дисциплінами, які формують уміння та навички працювати з певними інструментальними програмними засобами, що є інструментальною основою ІКТ-компетентності, але теж не цілісною компетентністю.

Метою статті є опис апробації технології дидактичного конструювання змісту ІТ-дисциплін на основі компетентнісного підходу на прикладі навчальної дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності» для студентів спеціальності «Математика*».

Поняття, якими ми будемо оперувати у статті («ІТ-дисципліна», «інформатична компетентність», «інформатична діяльність», «дидактичне конструювання»), є неоднозначними у вітчизняній дидактиці вищої освіти, тому наведемо означення, у контексті яких нами розглянуті ці поняття. Наукове обґрунтування цих понять подано у роботі [8].

*Інформаційно-технологічна навчальна дисципліна* - це дидактична система навчання інформаційно-комунікаційних технологій – технологій проектування та створення інформатичних продуктів професійного призначення. ІТ-дисципліна як дидактична система має статичну (суб'єкти навчального процесу, цілі, зміст, методи, форми, засоби, результат) та динамічну (актуалізація, реалізація, діагностика та коригування) складові.

*Інформатичний продукт (ІТ-продукт)* – це інформаційний об'єкт певного професійного призначення, що має споживчу вартість та створений за певними вимогами та певними технологіями за допомогою інструментальних програмних засобів (ПЗ).

*Інформатична діяльність* – це систематичне збирання та оброблення інформації з метою її зберігання, пошуку, використання чи пересилання, що виконуються фахівцем за допомогою комп'ютерних та комп'ютерно-комунікаційних засобів. В структурі інформатичної професійної діяльності можна виділити дві відносно самостійні сфери: інформаційне виробництво (тобто промислове виробництво інформаційних продуктів та послуг у заданій професійній галузі) та інформаційне самообслуговування (тобто самостійне виробництво інформатичних продуктів професійного призначення для власних потреб).

*Інформатична компетентність* – це здатність (інтегрована властивість) людини до результативної ефективної діяльності в умовах інформатичного середовища; проявляється під час інформатичної діяльності і встановлюється за результатом цієї діяльності. Інформатична компетентність подається двома основними кластерами: інформаційно-комунікаційною компетентністю як ключовою та інформаційно-технологічною компетентністю як загальнопрофесійною. Інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає здатність людини розв'язувати задачі, пов'язані з поданням, структуруванням, пошуком, відбором, опрацюванням професійної інформації. Інформаційно-технологічна компетентність – це здатність людини проектувати та створювати інформатичні продукти, тобто подавати вже підготовлену професійну інформацію у формалізованому вигляді за допомогою комп'ютерних засобів для її подальшого використання, передавання або зберігання.

*Методика продуктивно-технологічної діяльності* – це сукупність методів та прийомів навчання проектування та створення інформатичних продуктів. Детально ця методика описана нами у роботі [1].

*Дидактичне конструювання змісту навчальної ІТ-дисципліни* визначається як технологічна діяльність викладача з проектування, розробки та реалізації у навчальному процесі ефективної результатоспрямованої дидактичної системи навчання інформаційних технологій. Дидактичне конструювання здійснюється на основі компетентнісного підходу та методики навчання продуктивно-технологічної діяльності.

Процес дидактичного конструювання змісту ІТ-дисципліни складається з трьох стадій:

– *стадія визначення цілей навчання та проектування змісту* – містить етапи стратегічного, концептуального та функціонального аналізу, що визначають відповідно загальні цілі, наукові основи та зміст навчальних модулів ІТ-дисципліни;

– *стадія розробки дидактичної системи ІТ-дисципліни* – містить етапи уточнення цілей навчання як діагностичних, визначення організаційно-педагогічних особливостей навчання дисципліни, узгодження цілей, змісту, методів, форм та засобів навчання та діагностики;

– *стадія дидактичного аналізу та коригування змісту ІТ-дисципліни* дозволяє за допомогою формальних критеріїв провести експертизу навчальної та робочої програм ІТ-дисципліни, дидактичних матеріалів та зробити, якщо потрібно, корекцію або експертний висновок на предмет якості та ефективності навчання ІТ-дисципліни.

Апробацію технології дидактичного конструювання змісту навчальної ІТ-дисципліни ми розглянемо на прикладі дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності», яка викладається для бакалаврів напряму підготовки 040201 Математика* у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського.

На першій стадії дидактичного конструювання цієї дисципліни ми сформулювали загальні цілі та спроектували структуру та зміст дисципліни. Перша стадія містить етапи стратегічного, концептуального та функціонального аналізу. На етапі стратегічного аналізу ми проаналізували сучасні вимоги до інформатичної обізнаності та діяльності педагогів та дійшли до висновку, що загальною метою навчальної дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності» є формування та розвиток інформатичної компетентності та інформаційної культури майбутнього вчителя. Інформатична компетентність вчителя, яка є складовою його професійної компетентності, визначається нами як здатність (інтегрована властивість) педагога до результативної професійної діяльності в умовах інформатичного освітнього середовища. Результатом інформатичної діяльності вчителя є створені ним інформатичні освітні продукти, які він використовує в педагогічній діяльності. Інформаційна культура є показником рівня досконалості людини в інформаційній сфері діяльності, яка проявляється в процесі діяльності, комунікації, поведінці та містить такі складові: інформаційний світогляд, інформаційно-інтелектуальний потенціал, інформаційні потреби, інформаційну етику та естетику, інформаційну діяльність (праксеологічний компонент). На відміну від інформатичної компетентності, яка відбиває рівень навченості студента та може оцінюватися за формальними критеріями, інформаційна культура є більш показником виховання та розвитку майбутнього вчителя. Знайти об'єктивні критерії оцінювання рівня сформованості інформаційної культури дуже складно. Тому ми враховуємо мету розвитку інформаційної культури під час проектування змісту дисципліни (культурологічний компонент), але не оцінюємо її рівень формально.

Етап концептуального аналізу передбачає огляд чинних стандартів в галузі ІКТ освіти та визначення на їх основі понятійного апарату дисципліни. На сьогоднішній день розроблена достатня кількість міжнародних стандартів в цій галузі, але, нажаль, по-перше, вони майже всі платні, а по-друге, лише деякі з них адаптовані в Україні (детальний перелік стандартів в галузі ІКТ освіти описаний у статті Ю. Г. Запорожченко [2]). Тому для визначення основних термінів дисципліни можна використовувати термінологічні словники, які пройшли певну експертизу, наприклад, [3; 9]. Понятійний апарат дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності» має містити поняття інформатизації освіти, ІКТ освіти, поняття інформатичного освітнього продукту, класифікацію таких продуктів, вимоги до них та технології їх розробки.

Етап функціонального аналізу передбачає огляд задач інформатичної діяльності вчителя та відбір інформатичних продуктів, які студент протягом вивчення дисципліни має навчитися створювати. Серед таких продуктів ми виділяємо текстові та графічні

дидактичні матеріали, навчальні слайдові та потокові презентації, відео уроки, мультимедійні навчальні посібники, навчально-методичні блоги, сайти, електронні навчальні курси, освітні онлайн продукти, створені за допомогою навчальних та соціальних вебсервісів тощо.

Заключним етапом першої стадії дидактичного конструювання є структурування змісту дисципліни за навчальними модулями, кожний з яких складається з чотирьох змістових компонентів (інформаційного, технологічного, інструментального та культурологічного). Перший модуль є теоретичним, решта – присвячені роботі з певним освітнім ІТ-продуктом (як приклад, див. табл. 1).

Перелік навчальних модулів є таким:

Модуль № 1. Основні поняття ІКТ освіти.

Модуль № 2. Онлайн подання навчально-методичної інформації. *Інформатичні продукти*: навчально-методичні сайти, блоги, сторінки у соціальних (професійних) мережах.

Модуль № 3. Візуалізація навчальної інформації. *Інформатичні продукти:* рисунки, схеми, презентації, інфографіка, діаграми, стрічки часу, карти розуму, storytelling тощо.

Модуль № 4. Створення інформатичних продуктів з навчання математики. *Інформатичні продукти:* картки, рисунки, схеми, динамічні моделі, інтерактивні ілюстрації, 3d-моделі тощо.

Модуль № 5. Комп'ютерне тестування як засіб діагностики навчання. *Інформатичні продукти:* навчальні тести, анкети.

Модуль № 6. Розробка електронних навчальних курсів. *Інформатичні продукти:* моделі навчальних онлайн-курсів.

Таким чином, по закінченню першої стадії конструювання було отримано проект навчальної програми, де нами визначені загальні цілі та орієнтовний зміст у вигляді переліку навчальних модулів.

Друга стадія конструювання передбачає формалізацію цілей та змісту дисципліни відповідно до організаційно-педагогічних особливостей навчання та визначення методів і засобів навчання, а також діагностики дисципліни. Дисципліна «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності» викладається для студентів спеціальності «Математика*» механіко-математичного факультету Національного університету імені В. О. Сухомлинського. За навчальним планом на вивчення цієї дисципліни відводиться 60 годин, з них – 12 годин лекцій, 14 годин – лабораторні роботи, 34 години – самостійна робота.

Для формалізації цілей дисципліни у термінах результатів навчання (Learning outcomes)

Таблиця 1

**Приклади структурування змісту навчальних модулів за змістовими компонентами**

| Назва модулю | Цілі навчання | Інформаційний компонент | Технологічний компонент | Інструмен-тальний компонент | Культуроло-гічний компонент |
|---|---|---|---|---|---|
| Понятійний апарат курсу | Формування системи понять в галузі ІКТ освіти | Основні поняття: інформатизація освіти, ІКТ освіти, інформаційно-технологічна діяльність вчителя, інформаційно-освітнє середо-вище, інфор-маційні системи навчального призначення, інфоматичний освітній продукт | Огляд стандартів ІКТ освіти де-юре та де-факто, що будуть використовуватися. Класифікація інформатичних продуктів освітнього призначення. Загальні вимоги до освітніх продуктів | Огляд програмних засобів, що використовуються у навчальній та організаційно-методичній роботі вчителя | Пропрієтарне та вільне ПЗ, що використовується в освітній галузі, особливості використання. Етичні та естетичні норми створення інформатичних освітніх продуктів |
| Візуалізація навчальної інформації | Формування вмінь ство-рення продуктів візуалізації навчальної інформації: схем, презентацій, інфографіки, діаграм, стрічок часу, storytelling тощо | Алгоритми візуалізації навчальної інформації, навчальна графічна символіка. | Дизайнерські та дидактичні вимоги до оформлення візуальної навчальної інформації та технології розробки візуальних навчальних продуктів | Автономні та онлайн системи обробки гра-фічної інфор-мації: режими роботи, функціональні можливості, фор-мати файлів. Dipity.com, Storify.com, Prezi.com, Easel.ly | Графічний дизайн, авторське право, шаблони, кліпарти, візуальна комунікація |

скористуємося розробленими у роботі [8] цільовими таксономіями та адаптуємо їх до даної дисципліни. Це таксономія інформаційно-технологічних знань за прикладом модифікованої таксономії Блума [11] (див. табл. 2) та таксономія умінь продуктивно-технологічної діяльності за прикладом таксономії SOLO Д. Біггса [10] (див. табл. 3), які, окрім основної їх мети – формулювання результатів навчання, можна використовувати як критерії щодо розробки та оцінювання виконання діагностичних завдань (тестових та практичних).

За допомогою таксономій результатів навчання ми сформулювали результати навчання за кожним модулем, для кожного модулю узгодили результати та зміст навчання з методами та формами навчання та діагностики (див. табл. 4).

*Методика проведення занять*. Лекційні заняття проводяться як оглядові проблемні лекції, на яких викладач акцентує увагу студентів на вимоги до створення певних інформатичних продуктів освітнього призначення, надає загальні алгоритми проектування та розробки таких продуктів, характеризує інструментальні програми (офлайн та онлайн) для їх створення, рекомендує книги та веб-ресурси для самонавчання за цією темою. Кожна лекція супроводжується мультимедійною презентацією.

Лабораторні роботи проводяться за методикою продуктивно-технологічного навчання [1]. На початку заняття викладач проводить вступний інструктаж. Студенти отримують електронну інструкцію зі створення інформатичного продукту та протягом заняття опановують загальну технологію розробки продукту. Після цього кожний студент розробляє свій продукт з власним контентом. Як правило, студенти не встигають це зробити на занятті, тому закінчують роботу над продуктом у час, що виділено на самостійну роботу.

Послідовність практичних модулів підібрана таким чином, щоб у наступних модулях студенти використовували вміння, що надбали у попередніх. Так, наприклад, знання та вміння з комп'ютерного тестування студенти використовують у наступному модулі, коли розробляють модель електронного навчального курсу та створюють у ньому тестовий блок. Також, усі модулі пов'язані між собою завдяки першому практичному модулю, де студенти створюють власний веб-ресурс (сайт або блог). У кожному наступному

Таблиця 2

**Когнітивні результати навчання дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності»**

| Когнітивні процеси | ІТ-знання | | |
|---|---|---|---|
| | Фактичне | Концептуальне | Процедурне |
| Пам'ятати | Надає означення основним термінам ІТ-дисципліни | Перелічує основні вимоги до освітніх ІТ-продуктів. Описує алгоритм розробки ІТ-продукту | Описує алгоритми виконання основних технологічних операцій у середовищі інструментального засобу |
| Розуміти | Перелічує освітні ІТ-продукти та відповідні інструменти для їх створення | Описує призначення певних освітніх ІТ-продуктів | Описує технологічні прийоми для розробки певного ІТ-продукту |
| Застосовувати | Класифікує інформатичні освітні продукти, ІТ-інструменти професійної діяльності вчителя | Описує способи відбору та застосування розроблених освітніх ІТ-продуктів | Описує технологію створення освітнього ІТ-продукту за відповідними вимогами та із застосуванням певного інструменту |
| Аналізувати | Відбирає навчальну інформацію для контенту освітнього ІТ-продукту, користуючись відповідною інформацією | Диференціює інформацію для контенту освітнього ІТ-продукту | Структурує контент освітнього ІТ-продукту |
| Оцінювати | Перелічує ваги та вади певного ІТ-продукту відповідно до висунутих вимог | Аргументує вибір інструментального засобу для розробки певного продукту | Оцінює розроблений проект ІТ-продукту відповідно до висунутих вимог та інструментів |
| Створювати | Створює анотацію до певного освітнього ІТ-продукту щодо вико-ристання у навчально-методичній діяльності | Проектує вимоги до освітнього ІТ-продукту, технологію його розробки | Конструює освітній ІТ-продукт за розробленими вимогами |

модулі студенти створюють освітній продукт, який або розташовують на сайті (блозі) або вказують на нього посилання. Таким чином, наприкінці навчання кожний студент має розроблений власний веб-ресурс, де розміщені виконані завдання з короткою анотацією про зміст виконаної роботи.

Всі дидактичні матеріали для курсу: робоча програма, тексти та презентації лекцій, методичні матеріали до виконання лабораторних робіт, завдання до самостійної роботи, перелік залікових завдань, модулі тестів, глосарій з курсу, перелік бібліографічних джерел, а також адреси виконаних студентами завдань зберігаються на персональному вебресурсі Г. С. Погромської (mnu.mk.ua/course/index.php?categoryid=37), до якого студенти мають доступ за власним логіном та паролем.

Залікове заняття може проводитися як практична робота з виконання компетентнісних завдань. Такі завдання мають бути невеликими та виконуватися студентами протягом однієї пари. Для кожного завдання викладач розробляє формальні критерії оцінювання, за якими виставляє певну кількість балів.

Наведемо приклади компетентнісних залікових завдань:

1. Аналіз навчально-методичних сайтів (складання критеріїв та оцінювання).

2. Розробка інтерактивних ілюстрацій в середовищі Geogebra та розташування їх на власному блозі.

3. Аналіз навчальної презентації (складання критеріїв та оцінювання).

4. Пошук та оформлення списку бібліографії за певною тематикою.

5. Складання списку посилань за певною навчальною темою та розташування його на блозі.

6. Створення анкети за певною тематикою у Google forms та розташування на блозі.

7. Розробка тестових завдань за певною темою шкільного курсу математики.

Загальна оцінка за дисципліну має враховувати оцінки за тестування, лабораторні роботи та виконання залікових компетентнісних завдань.

Результатом другої стадії дидактичного конструювання є робоча програма дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності», яка містить загальні цілі дисципліни, визначені у термінах компетенцій та результати навчання, структурований за модулями та формами навчальної діяльності зміст навчальної дисципліни

Таблиця 3

**Результати навчання дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності» за таксономією умінь продуктивно-технологічної діяльності**

| Критерії | Рівні | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Операційний | Технологічний | Продуктивний | Креативний |
| Цілепокладання | Роз'яснює призначення окремих технологічних операцій в середовищі ПЗ | Формулює призначення розробленого ІТ-продукту | Формулює призначення та описує застосування розробленого ІТ-продукту | Розробляє спеціалізацію (призначення та вимоги) ІТ-продукту |
| Проектування | Користується стандартними шаблонами | Користується стандартними шаблонами | Підбирає шаблон ІТ-продукту згідно зразку | Моделює ІТ-продукт за загальними вимогами |
| Відбір контенту | Користується інформацією, наданою викладачем | Знаходить та відбирає потрібну інформацію | Знаходить, відбирає та структурує потрібну інформацію згідно зразку | Знаходить, відбирає, структурує або створює потрібну інформацію |
| Визначення інструменту та володіння інструментом | Користується запропонованим ПЗ; володіє основними навичками роботи з ПЗ | Обирає інструментальне ПЗ із запропонованого переліку; вільно володіє навичками роботи з ПЗ | Самостійно обирає інструментальне ПЗ; знає та вільно володіє технологіями розробки ІТ-продукту | Самостійно обирає інструментальне ПЗ; знає та вільно володіє технологіями розробки ІТ-продуктів |
| Створення продукту | Вносить зміни у вже створений ІТ-продукт за допомогою інструкції | Створює ІТ-продукт за допомогою інструкції | Створює ІТ-продукт за зразком та формалізованими вимогами | Проектує та створює ІТ-продукт за загальними умовами |
| Рефлексія | Оцінює ефективність виконання окремих технологічних операцій | Оцінює ефективність власного виконання за критеріями часу, кількості помилок | Оцінює розроблений продукт у відповідності до зразку та вимог | Розробляє формальні критерії оцінювання розробленого продукту |

(перелік лекцій, практичних занять, завдання до індивідуальної та самостійної роботи студентів), перелік навчально-методичного забезпечення, перелік засобів діагностики навчальних досягнень студентів.

Третя стадія дидактичного конструювання – *стадія дидактичного аналізу та корекції змісту ІТ-дисципліни* полягає у визначенні відповідності розроблених навчальної та робочої програми ІТ-дисципліни критеріям дидактичного конструювання: Використовуючи дані критерії, викладач або експерт робить експертний висновок про можливість використання таких програм у навчальному процесі.

Зміст розроблених нами навчальної та робочої програм дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності» відповідає критеріям:

– *результативності* – сконструйована ІТ-дисципліна є професійно орієнтованою, загальна мета – формування та розвиток інформатичної компетентності та інформаційної культури майбутнього вчителя математики – узгоджена з результатами навчання, які перевіряються у формальний спосіб; технологічний зміст дисципліни сприяє підвищенню мотивації студентів до самоудосконалення в галузі інформаційних технологій;

– *конструктивної цілісності* – зміст дисципліни є модульним; результати навчання сформульовані за правилами цільових таксономій; на початку навчання є теоретична лекція, що присвячена роз'ясненню основних понять ІТ-дисципліни; передбачено використання репродуктивних та продуктивних методів навчання за рівнями продуктивно-технологічної діяльності; узгоджені результати навчання, змісту, методів, форм та засобів навчання та діагностики; наявні навчально-методичні матеріали (текст лекції, рекомендацій до виконання практичних робіт, тести);

– *раціональності* – програма дисципліни не є перевантаженою, тобто обсяг дисципліни відповідає тимчасовим і логіко-структурним обмеженням. Якщо студент не встигає виконати завдання на лабораторній роботі, він може його доробити за рахунок часу самостійної роботи (кількість годин дозволяє це зробити);

– *реалізованості* – для студентів створено інформаційно-освітнє навчальне середовище, яке забезпечує їх як апаратними, так і програмними та дидактичними засобами;

– *мобільності* – зміст ІТ-дисципліни майже не залежить від версій інструментальних програмних засобів, операційної системи, тому що вивчаються не інструменти, а технології створення продуктів; у випадку появи нових технологій змістові модулі можуть замінюватися або додаватися.

Як результат впровадження технології дидактичного конструювання ІТ-дисциплін

Таблиця 4

**Приклад узгоджувальної таблиці за модулем**

| Назва | Створення інформатичних продуктів з навчання математики |
|---|---|
| Результати навчання | *Студент:*<br>перелічує ІТ-продукти, що можна використовувати для навчання математики та відповідні інструменти для їх створення<br>аргументує вибір інструментального засобу для розробки певного навчального продукту<br>наводить приклади використання ІТ-продуктів на уроках математики<br>створює інтерактивні ілюстрації у середовищі Geogebra для навчання певних тем з математики |
| Зміст | Можливості використання інформаційних технологій у викладанні математики. Інформатичні освітні продукти з навчання математики. Інструментальні, моделювальні та навчальні програмні засоби, що використовуються для навчання математики |
| Форми навчання | Лекція №4 «Можливості використання інформаційних технологій у викладанні математики»<br>Лабораторна робота №4 «Розробка інтерактивних ілюстрацій з шкільного курсу математики у середовищі Geogebra»<br>Самостійна робота «Розробка сценарію уроку з математики, на якому використовуються інтерактивні ілюстрації, створені в середовищі Geogebra» |
| Методи та засоби діагностики та оцінювання | Поточне тестування<br>Оцінювання розробленого ІТ-продукту за певними критеріями |

очікувалось підвищення рівня інформатичної компетентності майбутніх вчителів. Було розроблено функціональні критерії сформованості інформатичної компетентності (за результатами розв'язання компетентнісних задач), рівні сформованості інформатичної компетентності, показники за критеріями для кожного рівня. Формувальний етап експериментального дослідження (2015–2016 рр.) показав, що в експериментальній групі, студенти якої вивчали дисципліну «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності» за робочою програмою, розробленою за технологією дидактичного конструювання, порівняно з контрольною групою, відбулися суттєві позитивні зміни у рівнях сформованості інформатичної компетентності.

Процес інформатизації середньої та вищої освіти актуалізує проблему якісної інформаційно-технологічної освіти майбутніх вчителів, формування у них інформатичної компетентності та інформаційної культури професійної діяльності. Вирішення цієї проблеми, на наш погляд, потребує перегляду змісту ІТ-дисциплін професійної підготовки майбутніх вчителів та їх дидактичного конструювання на основі компетентнісного підходу та методики навчання продуктивно-технологічної діяльності.

Дидактичне конструювання змісту навчальної ІТ-дисципліни – це технологічна діяльність викладача з проектування, створення та реалізації у навчальному процесі ефективної результатоспрямованої дидактичної системи навчання інформаційних технологій – технологій проектування та створення професійних інформатичних продуктів. Процес дидактичного конструювання ІТ-дисципліни складається з трьох стадій: стадія визначення цілей навчання та проектування змісту; стадія розробки дидактичної системи ІТ-дисципліни; стадія дидактичного аналізу та коригування змісту ІТ-дисципліни.

Результати апробації технології дидактичного конструювання ІТ-дисциплін у навчальному процесі МНУ імені В. О. Сухомлинського дозволяють зробити висновок про підвищення якості та ефективності навчання інформаційних технологій майбутніх вчителів, зростання рівня їх інформатичної компетентності.

Подальший напрямок дослідження – розробка тренінгової методики навчання майбутніх вчителів інформаційних технологій проектування, створення та використання освітніх ІТ-продуктів.

### Список використаних джерел

1. Дорошенко Ю. О., Тихонова Т. В., Луньова Г. С. Технологічне навчання інформатики : навчально-методичний посібник. — Харків: Ранок, 2011. — 304 с.
2. Запорожченко Ю. Стандартизація вимог до засобів ІКТ навчального призначення у міжнародному освітньому просторі // Інформаційні технології в освіті. — 2014. — № 20. — С. 33—52.
3. Інформаційні ресурси. Словник законодавчої та стандартизованої термінології / НАПН України; Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського; [уклад.: Рогова П. І. та ін.]. — Київ: Ніланд-ЛТД, 2012. — 283 с.
4. Морзе Н. В., Кузьмінська О. Г., Вембер В. П. Компетентнісні завдання як засіб формування інформатичної компетентності в умовах неперервної освіти // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. пр. — 2010. — Вип. 6. — С. 23—31.
5. Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації / за заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. — К. : Атіка, 2010. — 88 с.
6. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України: від 25.06.2013 р., № 344/2013 [Електронний ресурс] // Верховна Рада України: [сайт]. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 (дата звернення: 30.11.2016).
7. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. [Версия 2.0. Русский перевод] [Электронный ресурс] // Сайт института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. URL: http://iite. unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf. (дата звернення: 1.12.2016).
8. Тихонова Т. В. Дидактичне конструювання інформаційно-технологічних дисциплін у вищій школі: монографія. Миколаїв: Іліон, 2016. 562 с.
9. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / составители И. В. Роберт, Т. А. Лавина. — Москва: ИИО РАО, 2009. — 96 с.
10. Biggs J., Collis K. Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy. — New York : Academic Press, 1982.
11. Krathwohl D. R. (2002): A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, Theory Into Practice, 41:4, 212—218 [Electronic Resource] // URL: http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9009/mod_resource/content/1/s15430421tip4104_2.pdf (дата звернення 21.10.2016).
12. Strategic framework – Education & Training 2020 [Electronic Resource] // URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en (дата звернення: 1.12.2016).

***TETIANA TYKHONOVA***
Kyiv
***GHANNA POGHROMSJKA***
Mykolaiv

## DIDACTIC CONSTRUCTING OF DISCIPLINE «IKT AT THE PROFESSIONAL ACTIVITY» FOR THE FUTURE TEAHERS OF MATHEMATICS ON THE BASIS OF COMPETENCE APPROACH

*The goal of the article is the description of the approbation didactic technology for constructing IT-disciplines for future teachers of the matematics. Technology is based on competency approach and training methods of productive-technological activities. Didactic constructing of IT-discipline is a technological teacher's activity for design, development and implementation in educational process the effective result-oriented didactic training system of information technology.*

*The process of IT-discipline didactic design consists of three stages: the stage of setting goals and designing learning content; the stage of development IT-discipline's didactic system; the stage of didactic analysis and content adjustment of IT discipline.*

*Key words: information-technological discipline; didactic constructing; informational product; informational competence; informational activitiy.*

***ТАТЬЯНА ТИХОНОВА***
г. Киев
***АННА ПОГРОМСКАЯ***
г. Николаев

## ДИДАКТИЧЕСКОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

*Целью статьи является описание апробации технологии дидактического конструирования ИТ -дисциплин профессиональной подготовки будущих учителей математики на основе компетентностного подхода и методики обучения продуктивно-технологической деятельности. Дидактическое конструирование информационно-технологических дисциплин – это технологическая деятельность преподавателя по проектированию, разработке и реализации в учебном процессе эффективной результатонаправленной дидактической системы обучения информационным технологиям. Процесс дидактического конструирования состоит из трех стадий: стадия определения целей обучения и проектирования содержания дисциплины; стадия разработки дидактической системы дисциплины; стадия дидактического анализа и корректировки содержания дисциплины.*

*Ключевые слова: информационно-технологическая дисциплина; дидактическое конструирование; информатический продукт; информатическая компетентность; информатическая деятельность.*

Стаття надійшла до редколегії 02.12.2016

УДК 371.13

***ТЕТЯНА ФІЛІМОНОВА***
м. Миколаїв
filimonova.tatiana15@yandex.ua

# ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

*У статті висвітлюється проблема підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до професійної діяльності. Визначається зміст поняття «професійна підготовка майбутнього педагога». Розкривається поняття «готовності до педагогічної діяльності». Порівнюються поняття «підготовка» і «готовність». Аналізуються підходи вчених до змісту досліджуваного поняття. Узагальнюється визначення підготовки майбутнього педагога до професійно-педагогічної діяльності.*

*Ключові слова: професійна підготовка, професійна підготовка майбутнього педагога, професійна готовність, професійна підготовка фахівців у вищому навчальному закладі, професійна компетенція.*

Україна, вступивши до третього тисячоліття як незалежна держава, розбудовує та модернізує національну освітню систему. Реформування освіти в Україні здійснюють відповідно до європейських стандартів, які орієнтують на утвердження національної системи освіти та перехід до постнекласичної парадигми.

Вимоги сьогодення згідно з Державною національною програмою «Діти України», «Національною доктриною», Законом України «Про освіту» та Законом України «Про дошкільну освіту», практична реалізація Базового компонента дошкільної освіти зобов'язують до пошуків сучасних підходів у підготовці фахівців зі спеціальності «Дошкільна освіта» у вищих навчальних закладах.

Педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. Тому, головна увага має бути зосереджена на «підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві» [8].

Підтвердженням цього є розробка та затвердження урядом України Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року (№1721-р від 27.08.2010), яка спрямована на виконання Закону України «Про дошкільну освіту» а також Указ Президента України від 20.03.2008 р. № 244 «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні». Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Держава визнає пріоритетну роль дошкільної освіти та створює належні умови для її здобуття. У концепції зазначається, що нинішню ситуацію в дошкільній освіті України можна визначити як стадію між старою системою цінностей, установок, звичок і новою, що лише виформовується, і спрямовується на забезпечення оптимальних умов виховання і навчання особистості, яка розвивається.

Процес підготовки вихователів в системі вищої професійної освіти має бути спрямований на формування цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок і відповідати запитам дошкільних освітніх установ. Умови глобальної конкуренції на ринку праці вимагають від педагогів дошкільного виховання високого рівня професійної компетентності.

Вивченню загальних проблем готовності студентів до педагогічної діяльності присвячені роботи К. М. Дурай-Новакової, Л. А. Кандибович, В. А. Сластьоніна та ін. Основна увага у вказаних дослідженнях була спрямована на вивчення загальнотеоретичних підходів

до змісту професійної підготовки, формування особистості педагогів, вироблення у студентів педагогічних знань, умінь і навичок.

Питання професійного становлення педагога розглядали класики зарубіжної (А. Дистервег, Й. Гербарт, Я. Коменський, Й. Песталоцці та ін.) та вітчизняної (А. Макаренко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) педагогіки.

Проблема підготовки майбутнього педагога, його готовності до здійснення професійно-педагогічної діяльності привертала увагу багатьох учених, зокрема: Л. В. Артемової, І. Д. Беха, Г. В. Бєлєнької, О. Л. Богініч, О. В. Глузмана, С. У. Гончаренка, І. А. Зязюна, В. І. Семиченко, В. О. Сластьоніна.

Роботи Н. Ануфрієвої, І. Беха, Г. Костюка, В. Москальця, Р. Гуревича, Т. Яценко, А. Петровського, Г. Тарасенко, Н. Ничкало та ін. присвячені концептуальним ідеям із вирішення проблем професійної педагогічної освіти, розвитку навчання і виховання, розбудови національної школи. В роботах І. Зязюна, Л. Побережної, Ю. Афанасьєва, Н. Крилової, В. Суханцевої опрацьовано теоретичні аспекти культурного розвитку особистості.

Проблеми формування духовного потенціалу студентів, формування естетичного сприймання, їхніх ідеалів і смаків проаналізовано в роботах Б. Брилініна, Л. Коваль, Г. Падалки, В. Дряпіки, О. Олексюк та ін. Тому основним завданням ВНЗ є допомога майбутнім фахівцям у їхньому творчо-професійному розвитку.

Розробці нових підходів до навчання майбутніх педагогів-вихователів, моделюванню різних аспектів педагогічної діяльності присвячено праці Є. Аксьонової, Л. Богомолова, О. Овчарука та ін. Такі вчені, як С. Вершловський, М. Галагузова, О. Добудько, І. Котов, В. Сричевський, В. Маслов, Т. Новикова, Р. Овчарова, В. Стрельников, Н. Харитонова, О. Шиян наголошують на необхідності розробки проблеми фахової підготовки в умовах багаторівневої професійної освіти.

Психолого-педагогічні вміння визначають специфічність професійно-педагогічної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, роблять її відмінною від педагогічної діяльності вчителя. В основі психолого-педагогічних вмінь лежать сформовані (чи не сформовані) прийоми пізнавальної діяльності (аналізу, синтезу, класифікації, порівняння, узагальнення, моделювання тощо). Особливий інтерес у питанні оптимізації фахової підготовки майбутніх вихователів становить підхід, який розроблено в руслі ідеї технологізації навчально-виховної діяльності. Характеризуючи процеси, що спонукають виникнення і впровадження педагогічних технологій у сучасну практику освіти, дослідники (Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Бондар, К. Волинець, М. Кларін, Т. Селевко, Н. Тализіна та ін.) зазначають необхідність відтворення в педагогіці системно-діяльнісного підходу, упорядкування на цих засадах засобів навчання в освітніх закладах; потребу технологічного підходу до вибору методів, організаційних форм взаємодії студента і педагога, що забезпечують гарантовані результати навчання та знижують негативні наслідки роботи педагога.

Надзвичайно значимими у контексті вирішення проблеми ефективної фахової підготовки педагогів-вихователів є праці І. Дичківської, О. Кононко, О. Левицької, Г. Бєлєнької, Т. Пониманської.

Ціллю написання статті є висвітлення теоретичних засад змісту підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, аналіз основних теоретичних підходів до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, а також умов реалізації в освітньому просторі ВНЗ.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається як дія за значенням підготовити; запас знань, навиків, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності [3, 952].

У педагогічному словнику термін «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [4, 262].

У власному докторському досліджені Т. Танько подає одне з найбільш повних визначень поняття «професійної підготовки»: професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують

формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [16].

В. Гриньова переконливо доводить, що «професійна підготовка майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі передбачає сформованість професійної культури, значення якої на особистісному рівні виражається мірою освоєння необхідних професійних знань, навичок й умінь, професійного досвіду, ступенем інтеграції професійних і соціальних якостей особистості; здатністю застосовувати сукупність найбільш раціональних способів, прийомів роботи в різних ситуаціях, що складаються в процесі діяльності й забезпечують її високу ефективність [6, 77].

За визначенням О. Абдулліної, професійна підготовка майбутнього педагога – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [1, 40].

Подібне трактування поняття професійно-педагогічної підготовки дозволило О. Абдулліній виділити три основні компоненти змісту педагогічної підготовки:

- загальний компонент (ядро) – педагогічні знання, отримані при вивченні педагогічних дисциплін;
- додатковий компонент – дисципліни за вибором, факультативи;
- компонент диференційованого та індивідуалізованого навчання і виховання – самостійна робота студентів з метою розвитку творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності [1].

Погоджуємося із думкою О. М. Семеног, що «якість системи професійної підготовки залежить від ступеня обґрунтованості мети навчання, змісту навчання і принципів організації і контролю навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі» [14, 28].

Науковці М. Данилко, Н. Мацкевич визначають «готовність» як наслідок професійної підготовки людини. Це стосується і педагогічної діяльності, готовність до якої здійснюється через цілеспрямований розвиток особистості [7, 8]. В. Ананьєв стверджує, що готовність «починає формуватись ще до початку професійної трудової діяльності, а потім розвивається разом з професійною працездатністю, як потенціалом основної діяльності...» [11, 128].

Поняття «професійна готовність» Л. Григоренко визначає як наявність професійно важливих знань, умінь, навичок і настанов здійснювати педагогічну діяльність. Готовність, на думку вченого, передбачає також сформованість індивідуально-особистісних якостей майбутнього педагога [5].

В. Сластьонін готовність до професійної діяльності розуміє як єдність та взаємозумовленість таких компонентів:

- мотивація та установка на роботу педагога, сформованість професійно значущих особистісних якостей (психофізіологічний аспект);
- наявність обсягу психологічних, педагогічних, соціальних знань, необхідного для компетентної діяльності (науково-теоретичний аспект);
- сформованість на достатньому рівні фахових умінь та навичок (практичний аспект);
- відповідність стану здоров'я та професійна працездатність (фізичний аспект) [15, 67].

Отже, готовність є важливою умовою успішного виконання будь-якої діяльності, особливо велика її роль у роботі педагога. Обумовлено це складністю і багатогранністю навчально-виховного процесу. У визначенні поняття готовності дослідники йдуть різними шляхами: одні акцентують увагу на його структурних складових, інші – на його сутності.

А. Ліненко, О. Мороз та інші вчені переконливо доводили, що саме стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності забезпечує не тільки її ефективність, але й можливості подальшого вдосконалення.

А. Ліненко розглядається готовність до педагогічної діяльності як цілісну інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну і вольову мобілізаційність у момент включення в діяльність визначеної спрямованості. Погоджуємося з позицією А. Ліненко, що готовність не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини,

що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній [12].

На думку Л. Мацук готовність до педагогічної діяльності являє собою синтез різних видів компетенцій майбутнього педагога [13].

Професійна компетенція – це сукупність теоретичних знань з педагогіки, психології, методики викладання предмету та вмінь їх практичного використання в роботі в загальноосвітньому навчальному закладі [9].

Необхідність модернізації вищої педагогічної освіти дозволяє виділити такі базові компетентності випускника педагогічного ВНЗ:

1) прийняття активної життєвої і професійної позиції;
2) орієнтація на соціальне і професійне самовизначення і самореалізацію, здатність до самоорганізації;
3) освоєння основних професійних навиків, практичних умінь в професійній сфері;
4) формування й володіння професійними цінностями і якостями, що відповідають загальнолюдським нормам;
5) досягнення сучасного загальнокультурного рівня і сформованість професійної культури [9].

Також, у підготовці педагога важливими є такі характеристики: професіональна мотивація, фундаментальність, методологічна обґрунтованість, професійна направленість підготовки студентів, багатофункціональність, комплексність в змісті, організації, методиці та контролі, емоційна насиченість, активізація самостійної пошукової навчальної та науково-дослідної роботи студентів.

У низці досліджень (І. Бужина, Т. Іванова, М. Козак, О. Макарова, І. Парасюк, О. Ярошенко та ін.) виділяють такі основні компоненти готовності до педагогічної діяльності: мотиваційний (аксіологічний або ціннісно-мотиваційний), що включає потреби й мотивації; змістово-процесуальний (змістовий, пізнавально-орієнтаційний або мотиваційно-когнітивний), що передбачає наявність теоретичних знань і розуміння суті тієї чи іншої діяльності; проективно-конструктивний (процесуальний, праксеологічний, операційний, дієво-операційний або рефлексивний), що фіксує необхідні практичні вміння.

На думку Л. Буркової, система професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі передбачає урахування трьох площин: теоретичної, наукової і практичної. Вони діють одночасно як відносно автономні, так і у взаємозв'язку між собою, підкорюючись логіці підготовки фахівців. Її складає, перш за все, зміст, який не просто сумарно поєднує ці площини, а робить їх елементами освітньої системи професійної підготовки [2].

Г. Троцко зазначає, що сутністю підготовки студентів до педагогічної діяльності є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до педагогічної діяльності [17].

Отже, проаналізувавши викладені судження різних науковців, можна дійти висновку, що «підготовка» є процесом, а «готовність» – є результатом професійного навчання. Такого самого підходу дотримується Т. Жаровцева, «готовність», на її думку, – це мета і результат підготовки [10, 13].

А також, аналіз наукових досліджень дає нам змогу дати узагальнення визначення підготовки майбутнього педагога до професійно-педагогічної діяльності: це процес набуття професійно-фахових знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення педагогічної діяльності в навчальних закладах освіти.

**Список використаних джерел**

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Для педагогич. спец. вузов. — 2-е изд., перераб. и доп. / О. А. Абдуллина. — М. : Просвещение, 1990. — 144 с.
2. Буркова Л. Методологічний підхід до формування змісту професійної підготовки у вищих навчальних закладах / Л. Буркова // Джерела. — 2008. — № 3—4. — С. 24—35.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. — К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.
4. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. — М. : НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
5. Григоренко Л. В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Васильевна Григоренко. — Кривой Рог, 1991. — 162 с.
6. Гриньова В. М. Про співвідношення понять «професіоналізм», «професійна культура», «професійна компетентність», «професійна підготовка» / В. М. Гриньова // Педагогіка та психологія. — 2014. — Вип. 45. — С. 75—84.
7. Данилко М. Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної

культури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з фіз. вихов. і спорту: спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Микола Тихонович Данилко. — Луцьк, 2000. — 19 с.
8. Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття». Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 3 грудня 1993, № 896 // Освіта. — 1993. — № 44—46. — С. 7.
9. Деркач С. Особливості та сутність професійної підготовки вчителя / Світлана Деркач [Електронний ресурс] // Вісник Інституту розвитку дитини : збірник наукових праць. — 2010. — Вип. 10. — [Цит. 2011, 25 травня]. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vird/2010_10/8.pdf. — Назва з екрану.
10. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : монографія / Т. Г. Жаровцева. — Одеса : ПНЦ АПН України — СВД М. П. Черкасов, 2006. — 367 с.
11. Ліненко А. Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності / Алла Францівна Ліненко // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 1. — С. 125—132.
12. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія / А. Ф. Ліненко. — О. : ОКФА, 1995. — 80 с.
13. Мацук Л. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до правового виховання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. О. Мацук. — Тернопіль, 2002. — 20 с.
14. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семеног. — Суми : ВВП «Мрія – 1» ТОВ, 2005. — 404 с.
15. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. — М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. — 224 с.
16. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук за спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. П. Танько. — ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. — Х. : Б. в., 2004. — 503 с.
17. Троцко Г. В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі / Г. В. Троцко. — Х., 1995. — 241 с.

***TATIANA FILIMONOVA***
Mykolaiv

## PEDAGOGICAL ASPECTS OF TRAINING FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR TEACHING ACTIVITIES

*The article highlights the problem of training of future teacher of preschool educational institution for professional activity. Defines the concept of «training of a future teacher». Explores the concept of «readiness for pedagogical activity». Compares the concept of «preparation» and «readiness». Analyzes approaches of scientists to investigated the concept. We generalize the definition of training of future teacher to professional-pedagogical activity.*

*Key words: professional training, professional training, future teacher, professional readiness, professional training of specialists in higher education and professional competence.*

***ТАТЬЯНА ФИЛИМОНОВА***
г. Николаев

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье освещается проблема подготовки будущего воспитателя дошкольного учебного заведения к профессиональной деятельности. Определяется содержание понятия «профессиональная подготовка будущего педагога». Раскрывается понятие «готовности к педагогической деятельности». Сравниваются понятия «подготовка» и «готовность». Анализируются подходы ученых к содержанию исследуемого понятия. Обобщается определение подготовки будущего педагога к профессионально-педагогической деятельности.*

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная подготовка будущего педагога, профессиональная готовность, профессиональная подготовка специалистов в высшем учебном заведении, профессиональная компетенция.*

Стаття надійшла до редколегії 28.11.2016

УДК 378.015.31.041:37.011.3-052

***ВАЛЕНТИНА ФРИЦЮК***
м. Вінниця
hfrjdcmrf@ukr.net

# РОЗВ'ЯЗАННЯ ЕВРИСТИЧНИХ КВАЗІПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

*У статті проаналізовано евристичні педагогічні ситуації як ситуації освітньої напруженості, які виникають спонтанно або організовуються викладачем. Акцентовано увагу на алгоритмі розв'язання педагогічних ситуацій, зокрема: знайомство з ситуацією й з'ясування в чому полягає проблема; пропонування власної, педагогічно доцільної моделі поведінки вчителя, спрямованої на вирішення проблеми; знайомство із запропонованими варіантами розв'язання ситуації та прогнозування результатів кожного із варіантів; пояснення неприпустимих, з точки зору студента, варіантів; пояснення кращих варіантів; обґрунтування власного вибору; пропонування власного варіанту розв'язання ситуації. Доведено доцільність використання евристичних квазіпрофесійних ситуацій у підготовці майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.*

*Ключові слова: професійний саморозвиток, майбутні педагоги, готовність майбутніх педагогів до професійного саморозвитку, педагогічні умови, евристичні квазіпрофесійні ситуації.*

Саморозвиток особистості – це не просто залежна від особистості антропологічна проблема, сьогодні це важлива соціальна проблема, яка очікує свого адекватного осмислення, а саме: наскільки суспільство створює відповідні умови для самореалізації особистості, стимулює її саморозвиток чи навпаки блокує його і тим самим може провокувати вихід її активності в небажаному напрямі, а то й у саморуйнуванні. Створення умов для саморозвитку та самореалізації індивіда є проблемою успішного розвитку конкретно-історичного суспільства. Тому у часі й в просторі саморозвиток особистості завжди був і є проблемою соціальною, а не тільки особистісною [8].

Науковці наголошують на спрямованості сучасної педагогіки на саморозвиток. Це виявляється у зміщенні акцентів освітніх стандартів від керівництва розвитком особистості до допомоги її саморозвитку. Нині випускника навчального закладу не розглядають як довершений «продукт» системи, а як особистість, яка продовжує своє становлення і здатна управляти цим становленням, тобто здійснювати саморозвиток. І тому метою освіти є допомога становленню особистості як суб'єкта власного розвитку. Погоджуємося з М. Щукіною, яка наголошує, що важливим є саме підтримка, створення сприятливих умов, а не саморозвиток зусиллями педагогів. Концепція педагогічної підтримки саморозвитку заснована на твердженні про те, що на початку життєвого шляху (у нашому дослідженні, у процесі підготовки до професійної діяльності) особистість потребує підтримки з боку інших осіб (викладачів) [13, 19]. Звідси й випливає необхідність обґрунтування організаційно-педагогічних умов, дотримання яких сприяє формуванню готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

Готовність до професійного саморозвитку не можна сформувати шляхом прямого педагогічного впливу, тому що ця здатність безпосередньо від викладача до студента не передається. Однак педагог може створити умови, що сприяють формуванню досліджуваної якості у майбутніх учителів.

Різні умови і чинники професійного саморозвитку особистості досліджувалися такими науковцями, як: О. Колодницька, К. Костюченко, С. Кузікова, Н. Лосєва, Л. Мітіна, А. Сманцер, С. Тухватулліна, Т. Федірчик, О. Шумакова та ін.

Метою статті є висвітлення особливостей і значення розв'язання студентами педагогічних ВНЗ квазіпрофесійних ситуацій у процесі їхньої підготовки до безперервного професійного саморозвитку.

Вважаємо важливим активізувати потребу майбутніх педагогів у професійному саморозв-

витку тому, що саме в потребах і мотивах людини, як правило, міститься джерело її цілеспрямованої активності, поведінки та діяльності, незалежно від того, на досягнення якої мети спрямована ця активність. І наявність потреби у безперервному професійному саморозвитку відповідно призведе до активності студентів у цьому напрямку.

Потребу саморозвитку особистості можна визначити як таке ставлення індивіда до самого себе, при якому формується готовність до перетворення власної життєдіяльності в цілому або частково за допомогою і в умовах пошуку максимально можливого майбутнього стану. Потреба саморозвитку виникає в той момент, коли індивід усвідомлює не тільки власний етап розвитку, а й визначає зону потенційного розширення потреб, благ і можливостей. З огляду на те, що задатки і схильність індивіда впливають на вибір діяльності, то можна припускати, що потреба саморозвитку буде переважно формуватися в тих сферах діяльності, які індивід визначає чи здатний підтримувати як провідні [10]. Саме до цієї сфери відноситься професійна, а в період навчання у ВНЗ квазіпрофесійна діяльність.

Вважаємо, що евристичні ситуації, розв'язання яких ініціює потребу студентів у професійному саморозвитку, можна створити шляхом цілеспрямованого й систематичного використання педагогічних задач (евристичних ситуацій) у процесі вдосконалення навичок професійного саморозвитку.

Евристичні ситуації, запропоновані студентам для розв'язання, дозволяють усвідомити їм власне незнання (коли вони відчували утруднення у їх розв'язанні) й сприяють виникненню потреби отримати відповідні знання, уміння й навички.

Евристична ситуація – це ситуація освітньої напруженості, яка виникає спонтанно або організовується викладачем. У даному випадку ми використовували спеціально організовані ситуації або ситуації з книг чи кінофільмів.

Евристична ситуація допускає відкрите, незакінчене вирішення головної проблеми, що стимулює майбутніх педагогів до пошуку можливостей різних варіантів її розв'язання. Найбільш продуктивною для майбутнього педагога в евристичному відношенні є така педагогічна ситуація, в якій, проблема, що вирішується є для нього не навчальною, а реальною, яку йому доводиться вирішувати нарівні з учнями. Такі ситуації часто виникали і студенти їх вирішували під час педагогічної практики в школі. Результати такого навчання є найбільш продуктивними та відповідають суті евристики.

Мета евристичного навчання полягає в тому, щоби дати учням можливість творити знання, створювати освітню продукцію з усіх навчальних предметів, навчити їх самостійно вирішувати проблеми, які при цьому виникають. Відкриті завдання евристичного типу, кожне з яких може бути реалізоване порізному в залежності від навчального курсу, цілей учителя й умов навчання О. Хуторской згруповує за домінуючими видами евристичної діяльності учнів: когнітивної, креативної, організаційно-діяльнісної. До завдань когнітивного типу відносяться такі: наукова проблема, дослідження об'єкта, структура, дослід, «відновлення історії», доказ, загальне в різному, переклад, наукове пізнання. До завдань креативного типу: зроби по-своєму, образ, емпатія, жанри тексту, винахід, твір, складання, виготовлення, навчальний посібник, «проживання історії» [13]. Вважаємо, що евристичні педагогічні ситуації, які розв'язували студенти можна назвати завданнями креативного типу й це, безумовно «проживання історії» у кожній конкретній педагогічній ситуації.

Проблема формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх учителів неодноразово була предметом вивчення науковців. Так, наприклад, Н. Дяченко [1] вважає суттєвою передумовою ефективного виконання професійних обов'язків майбутніми викладачами саме уміння розв'язувати педагогічні задачі.

І. Мельникова визначила педагогічні ситуації як неординарні психолого-педагогічні взаємини, що виникають між учителем і учнем або групою учнів, що вимагають від вчителя оперативного творчого рішення [9]. Такі педагогічні ситуації можуть виникати стихійно і педагог повинен докласти максимум

зусиль для того, щоб «ситуація стала виховною, тобто мала позитивний педагогічний ефект», вважають М. Поташник і Б. Вульфов [12]. Однак, педагогічні ситуації можна й створювати. І вони теж мають потужний виховний вплив.

Для створення і розв'язання складних педагогічних ситуацій нами з-поміж іншого використовувався посібник «100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення» В. Каплінського [3]. Вихідною тезою для автора посібника є слова Ю. Кулюткіна про те, що «…рівень компетентності педагога … може бути визначений передусім мірою сформованості його вмінь розв'язувати професійні педагогічні задачі» [6]. І, як ми вважаємо, не лише компетентності, а й готовності до професійного саморозвитку.

Як стверджує В. Каплінський [3], професійна діяльність педагога є процесом розв'язання численних педагогічних ситуацій, які здебільшого виникають непередбачено. Ситуації, які ми використовували при роботі зі студентами були різноманітні; вони відбиралися за критеріями проблемності, емоційної насиченості, пізнавального та виховного потенціалу, особистісної значущості. При розв'язанні цих ситуацій майбутні педагоги розвивають у себе фахове мислення, аналітичні та комунікативні здібності, оволодівають досвідом пошукової та творчої діяльності, поглиблюють знання педагогічної теорії, навчають творчо їх застосовувати на практиці, оволодівають різними способами і засобами педагогічного впливу, що позитивно впливає на формування готовності майбутніх педагогів до професійного саморозвитку.

У науковій літературі спостерігається етапний підхід до розв'язування педагогічних задач. Н. Кузьміною, наприклад, виділено такі етапи: аналіз вихідних даних; співставлення вихідних даних з передбачуваним результатом; постановка й обґрунтування головної виховної задачі на певний період та визначення системи перспектив перед учнями; визначення позиції класного керівника, активу класу в організації розв'язання задач; залучення усіх учнів до активної діяльності, спрямованої на реалізацію поставлених задач; визначення змісту, методів, форм їх реалізації; оцінка і співставлення їх із передбачуваними результатами [6].

На думку І. Зязюна [11] процес розв'язування педагогічних задач має наступні етапи: аналіз ситуації у цілісному процесі педагогічної діяльності: характеристики вихованців, вихователів, їхніх стосунків; усвідомлення проблеми і формулювання задачі; розроблення проекту рішення; практична реалізація запланованого рішення; аналіз результату.

Пропоновані нами педагогічні ситуації розв'язувалися за таким алгоритмом:

- прочитати ситуацію й з'ясувати в чому полягає проблема;
- запропонувати власну, педагогічно доцільну модель поведінки вчителя, спрямованої на вирішення проблеми;
- познайомитися із запропонованими варіантами розв'язання ситуації та спрогнозувати результати кожного із варіантів;
- неприпустимі, з точки зору студента, варіанти позначити знаком мінус; пояснити чому саме вони є неприйнятними;
- припустимі варіанти позначити знаком плюс; з позитивних варіантів обрати найкращий й обґрунтувати свій вибір;
- запропонувати власний варіант розв'язання ситуації [3].

Отже розв'язання студентами запропонованих педагогічних ситуацій відповідало таким елементам: мотивація діяльності; постановка проблеми; розв'язування проблеми; демонстрація результатів; їхнє порівняння з аналогами (чи з запропонованими варіантами з підручника); рефлексія результатів.

Іншим варіантом ситуацій було демонстрування студентам фрагментів з документальних та художніх кінофільмів про школу й шкільне життя. Крім ситуацій, підібраних автором також використовувалася «педагогічна фільмотека» В. Каплінського [4] (у які нараховується більше трьохсот педагогічних ситуацій), доцента кафедри педагогіки й професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Для зручності аналізу відео-ситуації студентам даються окремі алгоритми, які відображають різні аспекти навчально-виховної діяльності педагога, а саме: забезпечення контакту з вихованцями і попередження

конфліктних ситуацій; специфіку виховної роботи з важковиховуваними; ситуації першого знайомства; ситуації, що передбачають застосування прийомів виховної взаємодії та інші. Такий підхід спрямований на виявлення у майбутніх педагогів такого важливого компоненту змісту освіти, як досвід творчої діяльності [4].

До систематизованих відео-ситуацій науковцем розроблено комплекс питань, які допомагають «наживо» побачити ту чи іншу проблему, яка вивчається на занятті й запропонувати шляхи її вирішення.

При розв'язанні студентами тих чи інших ситуацій враховувалась теза І. Зимньої, що педагогічна задача відрізняється від інших тим, що її вимоги й умови не задаються в готовому вигляді, що вона не має однозначного вирішення й за суттю своєю є творча [2]. І тому підтримувалися й схвалювалися найкреативніші ідеї стосовно вирішення квазіпрофесійних педагогічних ситуацій.

Зазначимо, що значна частина пропонованих відео-ситуацій мають не лише пізнавальний, а й виховний потенціал, демонструючи позитивного вчителя, професіонала своєї справи. Так, наприклад, демонструючи першу зустріч тренера з баскетболу зі своїми вихованцями (з художнього фільму «Тренер Картер»), який володіє високим рівнем педагогічних здібностей, внутрішньою культурою та почуттям доречного гумору, студентам пропонується оцінити його особистість як тренера і педагога за наступним алгоритмом: професійний рівень; рівень внутрішньої культури; наявність педагогічного такту; наявність власної позиції; поєднання поваги до дітей з розумною вимогливістю; наявність педагогічних здібностей педагога, які проявляються у відео-ситуації; оцінка стилю спілкування та його виховний потенціал; оцінка вербальної та невербальної поведінки вчителя (техніка мовлення, мімічна і пантомімічна виразність, емоційність, наявність почуття міри); підхід до виконання своїх обов'язків (формальний, неформальний) [4]. Варто зазначити, що не всі студенти спочатку могли справитися з таким завданням. Утруднення викликало прохання назвати принципи виховання, які було дотримано і які порушено тощо. Це спонукало студентів замислитися над недостатністю своїх знань чи умінь їх застосовувати, про що вони відзначали в індивідуальних бесідах.

Таким чином, безпосередньо відображаючи навчально-виховний процес, евристичні квазіпрофесійні педагогічні ситуації (у тому числі відео-ситуації) виявляють вміння майбутніх педагогів застосовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності, що дає їм можливість спочатку визначити проблему, відображену в ситуації; актуалізувати теоретичні знання, необхідні для вирішення проблеми; запропонувати шляхи вирішення проблеми; оцінити й обґрунтувати педагогічну доцільність чи недоцільність того способу, який має місце при розв'язанні ситуації. Усе це здійснює позитивний вплив на формування готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку.

**Список використаних джерел**

1. Дяченко Н. О. Формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів педагогіки на магістерському рівні : дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 — теорія і методика професійної освіти / Н. О. Дяченко. — Інститут вищої освіти НАПН України, Київ, 2015. — 189 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. — М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
3. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення : навч. посіб. для майбут. учителів. — 6-е вид. / В. В. Каплінський. — Вінниця, 2011. — 80 с.
4. Каплінський В. В. Використання відеоситуацій у процесі вивчення педагогіки [Текст] / В. В. Каплінський // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. 2002. — Вип. 7. — С. 142-146.
5. Каплінський В. В. Роль і місце навчальної дисципліни «Основи виховної діяльності вчителя фізичної культури» в системі підготовки спеціаліста з фізичного виховання / І. Асаулюк, В. Каплінський / Фізична культура, спорт та здоров'я нації: збірник наукових праць. Вип. 18 / гол. ред. В. М. Костюкевич. — Вінниця: ТОВ «Планер», 2014. — С. 14—21.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. — М. : Высшая школа, 1990. — 162 с.
7. Кулюткин Ю. Н. О подходах к исследованию структуры профессиональной педагогической деятельности / Ю. Н. Кулюткин. — Л., 1997. — 86 с.
8. Лозовой В. О. Саморозвиток особистості у філософській рефлексії та соціальній практиці : монографія / В. О. Лозовой, Л. М. Сідак. — Х. : Право, 2006. — 256 с.
9. Мельникова І. М. Педагогічні задачі і методика їх розв'язання : навч. посібник / І. М. Мельникова,

Ю. М. Кравченко. — Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2013. — 174 с.
10. Мокерова Ю. В. Противоречия становления потребности саморазвития личности в современных условиях: социологический анализ: автореф. дис. … канд. социол. наук / Ю. В. Мокерова. — Екатеринбург, 2006. — 24 с.
11. Педагогічна майстерність : [підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл.] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. — К. : Вища школа, 2004. — 422 с.
12. Поташник М. М. Педагогические ситуации / М. М. Поташник, Б. З. Вульфов. — М. : Педагогика, 1983. — 144 с.
13. Хуторской О. Організація евристичного навчання / О. Хуторской. Електронний ресурс. — Режим доступу: http://osvita.ua/school/method/3707/.
14. Щукина М. А. Психология саморазвития личности : монография / М. А. Щукина. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2015. — 348 с.

***VALENTINA FRYTSIUK***
Vinnytsia

## HEURISTIC SOLUTION SITUATIONS IN PREPARING FUTURE TEACHERS FOR PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

*In the context of modernization of higher education, one of the factors in providing the state competitiveness on the global level is to improve specialists' preparation quality, in particular, to form prospective teachers' motivation to continuous professional education and professional self-development. Self-development of personality of prospective teacher is urgent to the modern educational process.*

*Analysis of contemporary psychological and educational research confirmed that in the scientific psychological and pedagogical literature the solving situations is important for professional self-development. Stages solve pedagogical situations: familiarity with the situation; offering their own behaviors teachers; familiarity with the proposed solutions to the situation; forecasting results; explain the best options; justification of their own choice; offering their own solutions to the situation.*

*Key words: professional self-development, future teachers, readiness of future teachers for professional self-development, pedagogical conditions, heuristic situation.*

***ВАЛЕНТИНА ФРИЦЮК***
г. Винница

## РЕШЕНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ

*В статье проанализированы эвристические педагогические ситуации как ситуации образовательной напряженности, которые возникают спонтанно или организовываются преподавателем. Акцентировано внимание на алгоритме решения педагогических ситуаций, в частности: знакомство с ситуацией и выяснение в чем заключается проблема; предложение собственной, педагогически целесообразной модели поведения учителя, направленной на решение проблемы; знакомство с предложенными вариантами разрешения ситуации и прогнозирование результатов каждого из вариантов; объяснение недопустимых с точки зрения студента, вариантов; объяснение лучших вариантов; обоснование собственного выбора; предложение собственного варианта решения ситуации. Доказана целесообразность использования эвристических квазипрофессиональных ситуаций в подготовке будущих педагогов к профессиональному саморазвитию.*

*Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, будущие педагоги, готовность будущих педагогов к профессиональному саморазвитию, педагогические условия, эвристические квазипрофессиональные ситуации.*

Стаття надійшла до редколегії 30.10.2016

УДК 378.011.78

***ЯН ЦЗЮНЬ***
м. Київ

# ХУДОЖНЬО-КОМПЕТЕНТНІСНЕ СПРЯМУВАННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Стаття розглядає питання методичної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до практичної діяльності на основі художньо-компетентнісного підходу. Розкрита сутність художньої компетентності майбутнього вчителя музики, визначена поетапність роботи. Виокремленні специфічні особливості цього важливого виду підготовки студентів мистецьких факультетів, адже компетентність включає знання, уміння, навички здійснення музично-педагогічної діяльності.*

*Ключові слова: художня компетентність, музично-педагогічна діяльність, специфічні особливості поетапність роботи.*

Нове тисячоліття визначається реформуванням освітньої сфери, інтегруванням її в освітній світовий простір, де одним з шляхів реформування професійної освіти є компетентнісний підхід. Актуалізуючи значення художньо-компетентнісного чинника у музично-виконавській діяльності деякі учені пов'язують його з культурологічною підготовкою студентів-музикантів (М. Берлянчик, Д. Кирнарський, Е. Просолов О. Щолоковата ін.). Автори такого підходу розуміють культурологічну підготовку як: естетичне відношення, асоціативно-образний компонент художньої культури, здатність узагальненого сприйняття змістовних образів різних мистецтв, естетична ерудиція і загально художня компетентність. Інший підхід більше орієнтований на концепцію інтерпретації художнього образу музичного твору (Е. Абдуллін, Є. Гуренко, Є. Йоркіна, В. Крицький, Г. Саїк та ін.).

*Мета статті* полягає в розкритті питань методичної підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів до практичної діяльності на основі художньо-компетентнісного підходу.

Специфіка художньо-компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів розкрита в працях В. Бондаря, Е. Бондаревської, Т. Браже, І. Зимньої, А. Козир, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, Д. Равена, Г. Серікова, А. Хуторського та ін. У контексті проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної діяльності на основі художньо-компетентнісного підходу – професійна компетентність розуміється як художня компетентність. Доречно зазначити, що формування художньої компетентності – пр.оцес поетапний. Однозначно виходить на перший план етап елементарного накопичення необхідної суми знань і умінь їх застосування в практичній діяльності.

Розкриваючи сутність художньої компетентності майбутніх учителів музики, визначаючи її структуру з урахуванням спеціальності в області мистецтва, ми виходимо з того, що вона: є функціональною для майбутніх фахівців художньо-освітнього профілю; що вона формується як цілісний професійний феномен, що забезпечує успішність навчальної діяльності майбутнього вчителя в художньо-освітньому процесі; що вона зачіпляє всі сфери навчальної діяльності й художньо-педагогічної процесу в цілому.

Художня компетентність майбутніх учителів музики є багатокомпонентною, всі її елементи взаємозв'язані в творчому виконавському процесі, проте можуть формуватися і як окремі самодостатні структури у навчальному процесі, адже вона є продуктом цілеспрямованих педагогічних дій, нормативних вимог, а також поліхудожнього середовища і активної пізнавально-творчої діяльності особистості.

Художня компетентність майбутнього вчителя музики становлять нормативно-регулятивне підґрунтя його продуктивної

професійної діяльності. З огляду на це, В. Сластьонін підкреслює, що структурні складові компетентності вчителя повинні співпадати із компонентами педагогічної діяльності, а єдність теоретичних і практичних педагогічних умінь повинні складати модель професійної компетентності вчителя. Педагогічні уміння він об`єднав у чотири групи: уміння «переводити» зміст об`єктивного педагогічного процесу в конкретні педагогічні завдання: вивчення особистості та колективу для визначення рівнів їх підготовленості до активного оволодіння новими знаннями, проектування на цій основі розвитку колективу та окремих учнів, виділення комплексу освітніх, виховних та розвиваючих завдань, їх конкретизація та визначення домінуючої задачі; уміння видобувати логічно завершену педагогічну систему: комплексне планування освітньо-виховних завдань; обґрунтований відбір змісту освітнього процесу; оптимальний вибір форм, методів та засобів його організації; уміння виділяти та встановлювати взаємозв`язки між компонентами та факторами педагогічного процесу, приводити їх в дію; активізація особистості учня, розвиток його діяльності, яка перетворює його з об`єкту в суб`єкт педагогічного процесу; організація та розвиток сумісної діяльності; забезпечення зв`язку школи з середовищем, регулювання зовнішніх не програмованих впливів; уміння враховувати та оцінювати результати педагогічної діяльності: самоаналіз та аналіз освітнього процесу та результатів діяльності вчителя; визначення нового комплексу домінуючих та другорядних педагогічних завдань [5, 161].

На думку А. Козир, компетентнісна складова професійної підготовки майбутніх учителів музики включає: широку ерудицію в галузі художньої культури, педагогіки, психології, мистецтвознавства, естетики; володіння практичними уміннями й навичками (педагогічними, хормейстерськими, інструментально-виконавськими, уміннями словесної інтерпретації музичних образів, тощо; сформованість особистісних якостей та здібностей, необхідних для успішного здійснення функцій учителя музики – педагогічних (толерантність, комунікативність, організаторсько-конструктивні здібності, зосередженість, тактовність, витримка, здатність до емпатії, ідентифікації); – музично-фахових (музичні якості та здібності, тощо) [2, 136].

Основою психолого-педагогічної компетентності вчителя є активне (дієве) знання закономірностей особистісного розвитку людини на різних вікових етапах. Психологічні аспекти компетентності виокремила Н. Кузьміна, а саме: диференційно-психологічний (знання про особливості засвоєння навчального матеріалу конкретними учнями у відповідності з індивідуальними та віковими характеристиками); соціально-психологічний (знання про особливості навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності групи та конкретного учня в ній, про закономірності спілкування); аутопсихологічний (знання про досягнення та недоліки власної діяльності, специфіки своєї особистості та її характерних якостей тощо) [3, 49]. На думку І. Зимньої компетентність – це сукупність новоутворень, знань, системи цінностей та відносин, що сприяють створенню ціннісно-смислових, поведінкових, мотиваційних, емоційно-вольових, когнітивних результатів діяльності особистості [1, 140]. О. Пєхота так визначає компетентність: це спеціально «структурований набір знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють особистості визначити, тобто ідентифікувати та розв’язувати, незалежно від контексту, проблеми, котрі характерні для певної сфери діяльності» [4, 118]. Компетентність доцільно розглядати як сукупність «знань та умінь, необхідних для ефективної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію».

Професійно значимі особистісно-психологічні якості викладача є системоутворюючим елементом компетентності, адже їх розвиток виступає важливою умовою формування та становлення його психолого-педагогічної компетентності. При цьому доцільно зазначити, що компетентним вважають такого вчителя, який володіє компетенцією, тобто колом повноважень будь-якої освіти, чи колом дій, питань, які підлягають вирішенню. З цієї позиції професійно-значимі

особистісні якості виступають у ролі тих внутрішніх умов, «проходячи» через які зовнішні характеристики та вимоги діяльності перетворюються в педагогічну компетентність.

Для структурування цієї дефініції важливим є осмислення фахової компетентності педагога, що є одним з провідних спрямувань дослідницької діяльності вчених. З цього приводу доцільно зазначити, що загальноприйнятого визначення компетентності у науковій літературі ще немає, але сталими є такі її ознаки: наявність знань для здійснення успішної діяльності, розуміння значення цих знань для практики, набір операційних умінь та творчий підхід до професійної діяльності. Компетенція, на думку вченого є невідривною від поняття професійної компетентності, що у сучасному розумінні розглядається у як оволодіння компетенцією; володіння знаннями, які дозволяють формувати судження тощо.

Тлумачення художньої компетентності студентів доцільно розглядати у двох аспектах: як оволодіння знаннями, уміннями й навичками, які дозволяють учителю проявляти професійно виважені судження, оцінки, думки; як здатність вчителя володіти компетентністю, спрямовуючи її на продуктивну діяльність, тобто компетентність – як право діяти. Компетентна особистість, яка не володіє компетенціями не зможе, в повній мірі й в соціально-значущих аспектах, її практично реалізувати. На цій основі у майбутнього фахівця можуть розвинутися передумови до виникнення статусно-рольового конфлікту, який руйнівно діє як на саму особистість, так і створює конфліктні ситуації в навчальній групі, педагогічному колективі тощо.

Компетентність це особлива якість учителя, яка визначається його включеністю до педагогічної діяльності та формується в процесі розвитку та саморозвитку всієї особистості в цілому, включаючи її пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери, системи відношень та ціннісних орієнтацій. Художня компетентність означає інформованість педагога про цілі, сутність, структуру, засоби й особливості педагогічної взаємодії; володіння технологією цієї діяльності; високий рівень розвитку індивідуально-психологічних якостей фахівця, котрі забезпечують усвідомлення вчителем важливості цього процесу; устремління до постійного вдосконалення комунікативної сторони педагогічної діяльності; орієнтацію на особистість, як на основну цінність (гуманістична позиція), а також здатність до нестандартного, творчого вирішення педагогічних завдань.

З позиції мистецької освіти художня компетентність визначається як сума психолого-педагогічних та мистецтвознавчих знань, умінь та навичок, творчого використання цінного досвіду, теоретико-прикладної готовності до його використання. Її не можна звести ні до педагогічних здібностей, ні до знань у галузі мистецької освіти, ні до особистих якостей та здібностей педагога. Основою фахової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є активний інтерес до мистецької галузі знань, якісне викладання предмету, й основне – дієве знання закономірностей особистісного розвитку фахівця.

Художня компетентність забезпечує використання вчителем музики інтерактивних методів спілкування, скерованих на творчу взаємодію та на ціннісне ставлення до музичного виконавства. Він характеризує готовність майбутнього вчителя музики до включення в активні форми музично-виконавської просвітницької діяльності. Особливістю діяльності вчителя музики як керівника творчого колективу є розвинуте уміння переконливо розкривати художньо-музичний зміст твору на основі партитури; вміння педагога адекватно себе представляти, спираючись на розвинуті індивідуально-типологічні особливості та здібності, компенсуючи існуючі недоліки.

Забезпечення студентів базовими знаннями основ художньої компетентності сприяє їх швидкому освоєнню і практичному застосуванню музичного тезаурусу, оптимізація трансформації художньої грамотності в художню компетентність. Засвоєння основ художньої компетентності дозволяє розкрити студентам сутність художньої грамотності як основи художньої компетентності для майбутньої професії. Це дозволяє оптимізувати процес засвоєння знань специфічної мови музики, засобів виразності, уміння використовувати знання в процесі сприйняття творів

мистецтва, в процесі їх обговорення, уміння спиратися на знання в усвідомленні образу художнього твору і його передачі (інтерпретації) під час виконання.

У *висновках* доцільно зазначити, що засвоєння основ художньої компетентності дозволяє розкрити студентам сутність художньо-творчої діяльності, дозволяє активізувати навчальний процес, сприяє швидкому освоєнню музично-навчального матеріалу. Художня компетентність означає інформованість майбутнього вчителя музики про цілі, сутність, структуру, засоби й особливості педагогічної роботи; володіння технологією цієї діяльності; високий рівень розвитку індивідуально-психологічних якостей фахівця.

**Список використаних джерел**

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для студ. вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. — М. : Логос, 2001. — 382 [1] с.
2. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / А. В. Козир. — К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. — 378 с.
3. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Нина Васильевна Кузьмина. — М. : ИЦПКПС, 2001. — 144 с.
4. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учащихся: монография / Н. Н. Пехота [под общ. ред. И. А Зязюна]. — К. : Вища школа, 1991. — С. 5—119.
5. Сластёнин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя : учеб. пособ. / В. А. Сластёнин, А. И. Мищенко. — М. : Прометей, 1997. — 200, [2] с.

***YANG CHUNG***
Kyiv

## ART-COMPE PETENCY DIRECTING THE PREPARATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS TO PRACTICE

*The article considers the questions of methodical preparation of students of pedagogical universities to arts practice on the basis of artistic and competent approach. The essence of the artistic competence of the future teacher of music, defined phasing.*

*It identifies the specific characteristics of this important species podgotovkistudentov because competence includes knowledge, skills, skills of the musical and pedagogical activity.*

*Key words: artistic competence, musical and pedagogical activity specifics, phased work.*

***ЯН ЦЗЮНЬ***
г. Киев

## ХУДОЖЕСТВЕННО-КОМПЕТЕНТНОСНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Статья рассматривает вопросы методической подготовки студентов факультетов искусств педагогических университетов к практической деятельности на основе художественно-компетентностного подхода. Раскрыта сущность художественной компетентности будущего учителя музыки, определена этапность работы. Выявлены специфические особенности этого важного вида подготовки студентов, ведь компетентность включает знания, умения, навыки осуществления музыкально-педагогической деятельности.*

*Ключевые слова: художественная компетентность, музыкально-педагогическая деятельность, специфические особенности, поэтапность работы.*

Стаття надійшла до редколегії 02.12.2016

УДК 378. 134(78)

***ЛАРИСА ЯРОШЕВСЬКА***
м. Миколаїв
yarosh702@mail.ru

# СУЧАСНИЙ СТАН ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ОСНОВІ ТРАДИЦІЙ ОДЕСЬКОЇ ХОРОВОЇ ШКОЛИ

*У статті висвітлюється сучасний стан диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, прагнення до його професійної усвідомленості. Проаналізовано стратегію розвитку мистецької освіти сьогодення, пов'язану із внесенням інноваційних перетворень до її змісту, яка має ґрунтуватись на вирішенні завдань щодо якісної професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта. Доведено, що найвищим надбанням української освіти ХХ століття стала Одеська хорова школа з продуманою педагогічною системою навчання і виховання хорових диригентів і педагогів. Розкрито шляхи удосконалення сучасної мистецької освіти.*

*Ключові слова: диригентсько-хорова підготовка, педагогічна система, виконавська майстерність, Одеська хорова школа, хормейстер, методика, диригентська техніка.*

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті передбачає створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України. Необхідність орієнтації педагогічного процесу на індивідуальність людини, узгодження її особистісного досвіду із змістом освіти вимагають переосмислення мети, завдань і методів фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, створення та втілення у практику як традиційних, так і нетрадиційних форм і методів навчання. В умовах демократичних перетворень усіх сторін суспільного життя проблема диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики стає дедалі актуальнішою і вирішення її багато в чому залежить від активізації навчального процесу в оновленій освіті.

Важливе місце у системі підготовки майбутнього педагога-музиканта займає цикл диригентсько-хорових дисциплін. Це визначається специфікою роботи фахівця, яка спрямована на практичне вирішення завдань формування духовності та естетичних потреб підростаючого покоління засобами хорового співу.

Вагомий внесок у розв'язання проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя-музиканта зробили такі вчені, як Л. Арчажнікова, Л. Коваль, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова, О. Апраксіна, А. Болгарський, С. Горбенко, І. Назаренко, Л. Хлебнікова. Науковці виокремлюють специфічні риси організації навчально-виховного процесу та накреслюють коло першочергових питань, від вирішення яких залежить здатність майбутнього спеціаліста до виконання професійних завдань. Суттєвим внеском у розвиток проблеми вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики стали праці А. Болгарського, С. Горбенка, А. Козир, А. Кречківського, А. Лащенко, О. Михайличенка, П. Ніколаєнко, Т. Смирнової та інших дослідників. Використання міжпредметних зв'язків у фаховій підготовці майбутніх педагогічних кадрів, зокрема вчителя музики, досліджується у працях Н. Гребенюк, А. Єрьомкіна, Т. Іванченко, С. Ілларіонова, В. Кирилова, Г. Первушиної, В. Стешенко та інших науковців.

У світлі сучасних підходів до вирішення проблеми диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва привертає увагу питання продуктивного використання багатовікового музичного світового та вітчизняного досвіду, як передумови становлення хорової культури України. Такими передумовами виступають відомості про історичний період розвитку хорового співу,

про українську музичну освіту та педагогіку – епохи українського Відродження.

Розгляд існуючої системи диригентсько-хорової підготовки в Україні, показує, що складалася й усталювалася вона протягом багатьох століть і набула сучасних рис в 40-х роках ХХ ст., коли були сформовані кафедри хорового диригування в консерваторіях Києва, Одеси, Львова, Харкова.

Відстежуючи генезис та еволюцію диригентсько-хорової освіти ми наголошуємо на тому, що саме в другій половині ХХ століття відбулося остаточне формування цієї галузі музичної педагогіки в системі вузів України.

Інтенсивний розвиток хорової культури України другої половини ХХ століття засвідчує непересічний потенціал напрацювань наших найближчих попередників. Після глибокої кризи хорової культури у другій половині 50-х на початку 60-х рр. спостерігаються ознаки її поступового відродження. В ці роки розпочалася надзвичайна плідна діяльність нової генерації митців – вихованців одеської хорової школи.

Феномен одеської хорової школи висвітлюється нерозривно з аналізом діяльності професора К. Пігрова. Він продовжував і розвивав кращі традиції вітчизняного співацького мистецтва. Диригент прийшов до професійної кар'єри майстра шляхом самовідданої праці, що було характерним для справжніх майстрів останньої чверті XIX – початку ХХ століття. Життя і творча діяльність К. Пігрова здійснювалися на межі двох культурних сфер – релігійної і світської, що дало йому змогу зв'язати дві традиції (церковного і світського співу) в єдності школи. Його праця була направлена на пошук «золотої середини» – єдиного власного виконавського стилю, що містить всередині різні, досить суперечливі, стилістичні тенденції. Головний методичний і педагогічний принцип майстра щодо виховання диригента хору полягає в тому, що хормейстер повинен виховуватися у високопрофесійному хорі зі всіма специфічними принципами кваліфікованої художньої одиниці, тобто хор повинен мати відмінний стрій, бездоганний ансамбль, чітку дикцію і тонке, емоційне нюансування, глибоке розкриття музичних образів. Це ті властивості хору, що завжди захоплювали і захоплюють слухача.

За теорією К. Пігрова, основою педагогічного процесу є повна свідомість сприйняття запропонованого до вивчення матеріалу. Другим вельми важливим чинником в процесі освоєння якогось твору служить художня зацікавленість. Виявляючи головні риси диригента як творчої особистості К. Пігров акцентує увагу на волі, бажанні оволодіти навиками і знаннями, педагогічною майстерністю.

Грунтовне знання хорового твору, за К. Пігровим, постає як його аналіз з позиції музиканта, спеціаліста-хормейстера, педагога і диригента. К. Пігров показує шляхи аналізу як самого виконання, так і виконуваної музики, причому йдеться не тільки про методику, у вузькому значенні цього слова, але і про розкриття природи феномена хорового мистецтва і хормейстерської роботи в їх єдності. Розбирається «техніка образних відкриттів пігровської школи» – як найважливіше в творчій діяльності хормейстера питання «про внутрішнє бачення», його методичне значення в розкритті художнього образу і втіленні в хоровому співі. Особлива цінність методичних засад Пігрова в тому, що зроблені вони були ще в 30-ті рр. і містили положення, які підтвердилися через десятиліття у фундаментальній праці «Керівництво хором».

К. Пігров був першим серед своїх сучасників автором праць по хорознавству, в яких розглядався хоровий стрій залежно від структури, ладу твору. Він розглядав інтервали в мелодійному і гармонійному оточенні, завжди враховуючи функціональне значення звуків інтервалу в ладу. Такий підхід до інтонації інтервалів гнучкіший, глибший, більш теоретично продуманий і обгрунтований. Якщо раніше галузь виховання строю в хоровому музичному виконанні засвоювалась суто інтуїтивно, то з дослідженням її закономірностей Пігровим підхід до неї став усвідомленим. Чистота інтонації виступає як художня категорія, стає виконавським символом.

К. Пігров був новатором в підході до роботи з хором над ансамблем. Багаторічний досвід дозволив йому дійти висновку, що хоровий гармонійний ансамбль – це не просто рівновага голосів, а рівновага в певній пропо-

рції, у відповідності фактурно-інтонаційним нормам і логіці акордового викладу; «Рівновагу» партій в хорі, що становить один з елементів ансамблю, К. Пігров справедливо замінює більш ємним поняттям «пропорційність», що точніше відображає нескінченну різноманітність динамічних взаємин хорових партій в партитурі. Підходячи до рішення цієї проблеми К. Пігров вводить термін вокально-ансамблева виконавська техніка: цей двоскладовий термін з необхідною чіткістю підкреслює особливу специфічну вокально-ансамблеву природу співацького мистецтва хорового виконавства. Перевага даного терміну для визначення виконавської хорової техніки порівняно із звичним, але достатньо невизначеним виразом – «вокально-хорова виконавська техніка» є безперечною.

Багато років праці присвятив К. Пігров справі виховання молодих диригентів хору. Велику увагу приділяв педагог організації і співацькій культурі хору, вважав, що найважливішою умовою справжнього виховання хорового майстра є зв'язок теорії з практикою. Із власного досвіду диригентської діяльності К. Пігров висловлює думку про те, що справжнього митця хорового співу можна виховати через хор, який повинен добре знати музично-технологічну структуру твору, мати власне бачення музичного образу, як диригент-хормейстер розбиратися у особливостях строю, ансамблю, партіях, вміти встановити ступінь складності твору, володіти прийомами подолання технічних труднощів, як диригент-керівник відчувати наміри автора, стиль письма і на цій основі укладати художню інтерпретацію твору, як диригент-педагог володіти майстерністю педагогічного спілкування, бути артистом і режисером.

Педагогічна система К. Пігрова синтезувала кращі традиції російської і української хорових шкіл. Музично-педагогічна діяльність К. К. Пігрова стала основою для розкриття засад української хорової школи (І. М. Гадалова, М. Г. Колос, А. К. Мартинюк, Л. Саржинська), предметом виявлення оригінальних музично-педагогічних принципів (Д. С. Загрецький, А. П. Серебрі, В. І. Шип). Творча діяльність таких диригентів, як Д. Загрецький, В. Іконник, Г. Ліознов, П. Горохов, В. Шип, В. Луговенко, А. Авдієвський, С. Дорогий, А. Мархлевський, В. Газінський є свідченням життєдайності цієї школи.

У становленні одеської хорової школи велику роль відіграє репертуар, який виступає як репрезентований стильовий зміст музичної культури здатний не тільки відображати суспільно-культурні пріоритети, а й формувати їх. Репертуарна основа хорової школи повинна відображати духовні запити часу і творчі прагнення даної школи, найкращим чином утілити і виразити хоровою звучністю художні задуми, відбираючи найхарактерніше з кожного жанру і стилю. Це й інтерпретація творів сучасної хорової музики – освоєння авангардної техніки, стародавня галузь нашої музичної культури – вітчизняні духовні твори, виконання великих форм – кантат, хорових концертів, циклів, сюїт,що дозволяє виконавцям реалізовувати потребу у високих ціннісних критеріях духовності.

Одеська хорова школи відіграла велику роль в історичній еволюції хорової творчості. Розвиток хорового виконавського мистецтва на основі спадкоємності – основна мета диригентсько-хорової школи. Життя традиції – в школі, в живих носіях традиції, а виконавські традиції виступають як складові виконавського стилю. Співацько-хоровий професіоналізм формується в умовах діалектичної наступності, відбирає і закріплює в собі кращий досвід музичної спадщини, збагачується новими прийомами вокально-ансамблевої техніки.

Пігровська школа – це струнка продумана педагогічна система навчання і виховання хорових диригентів і педагогів. Педагогічна і виконавська діяльність Пігрова з її методичного боку має чітко виражені структуру і принципи, що продовжують свій розвиток в діяльності його учнів і послідовників, які зберігають і розвивають традиції видатного диригента-виконавця К. Пігрова. Відзначимо: 1) прогресивність методу і можливість його широкого застосування (сфера діяльності учнів школи Пігрова – академічні, народні, оперні, церковні, учбові, дитячі хори, військові ансамблі); 2) новаторство ряду основних положень; 3) практичну спрямованість науково-методичних праць, що містять безліч цінних рекомендацій, перевірених багаторічним досвідом.

Центральним предметом в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва є хор, в якому акумулюються знання, що одержуються студентами в класах спеціального циклу: диригування, сольфеджіо, теорії і історії хорового мистецтва, хорознавства, методики, читання хорових партитур, сольного співу, хорового аранжування. Завданням вищої диригентської освіти, окрім придбання спеціальних і загальномузичних знань, вмінь і навиків в галузі методики роботи з хором, є також оволодіння диригентською технікою, що полягає в певній системі рухів, жестів і дій. Систематизацією питань диригування займався видатний хоровий диригент, представник і продовжувач школи Пігрова професор Д. Загрецький. Таким чином, Одеська хорова школа розвиває традиції К.Пігрова в галузі особливої вокально-ансамблевої природи мистецтва хорового співу – це й є те, що ми називаємо «Пігровська школа чистоти строю». А техніка диригування як система диригентських жестів і прийомів, як розвиток виразних можливостей диригентського апарату була успадкована від диригентської школи Д.Загрецького.

Пігровська хорова школа – це живе явище, що розвивається, про це свідчить успішна творча діяльність численних випускників хормейстерського відділу Одеської державної консерваторії (зараз – музичної академії) А. Нежданової. Можна назвати багато імен фахівців, що підтверджують застосування і розвиток методики К. Пігрова в діяльності академічних, народних, оперних, церковних, навчальних, дитячих хорах, таким чином – універсальність методологічних принципів школи Пігрова для всіх різновидів хорової творчості (Д. Загрецький, А. Авдієвський, В. Іконник, М. Гринішин, Е. Дущенко, В. Толканев, П. Горохов, В. Луговенко, В. Шип, А. Серебрі, А. Мархлевський, Г. Ліознов, С. Крижановський, І. Сльота, Л. Бутенко, Ж. Косинський, В. Газинський, Ю. Любович, Н. Макода, А. Вацек та ін.) При оцінці збереження і подальшого розвитку традицій Одеської хорової школи особлива увага приділяється А. Авдієвському, якому належить пріоритетна заслуга в застосуванні і розвитку методики К. Пігрова в діяльності народного хору; і В. Іконнику, чия творчість сприяла виникненню і подальшому розповсюдженню камерного хорового виконання в Україні.

Найвищим надбанням української освіти та музичної культури ХХ століття стали національні диригентсько-хорові школи. До найсуттєвіших компонентів їх функціонування ми відносимо джерела традиції, комплекс педагогічних та мистецьких засад і принципів у всій їх різноманітності, методика проведення диригентсько-хорової роботи, естетичні установки, процеси та тенденції у виконавстві, форми організації хорових колективів, своєрідність звукового еталону епохи.

Диригентсько-хорова освіта Одещини в ХХ столітті постає цілісним і динамічним явищем власне музичної освіти та важливим компонентом розвитку української музичної культури загалом. Інтенсивний розвиток українського хорового мистецтва зумовлений художніми традиціями нашого народу. Хорова культура сучасності постає як закономірний спадкоємець багатовікових традицій. Великий педагогічний досвід хорових діячів, українських композиторів має стати предметом детального вивчення в процесі підготовки хорового диригента.

Практична реалізація цілей диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики на основі традицій Одеської хорової школи ґрунтується на принципах означеного процесу, а саме: фахової спрямованості, інтегративності, емоційної взаємодії, творчої індивідуалізації. Досягнення мети педагогічної роботи, реалізація означених принципів передбачає створення та використання належних обставин диригентсько-хорової підготовки студентів, які б забезпечували можливості досягнення його результативності.

Розгляд сучасних тенденцій виховання творчої молоді свідчить про внесення до освітніх процесів вищої школи значних змін, покликаних наповнити навчання культуростворюючими, гуманістичними ідеями. Диригентсько-хорова освіта не є винятком. Йдеться про змістовне оновлення навчальних дисциплін у повному обсязі програмного матеріалу, апробацію нових методів й методик, перегляд концепції освіти та виховання фахівця. Диригентсько-хорова педагогіка в

сучасній Україні стає дедалі гнучкішою й глибшою, зберігаючи притаманну їй цілісну орієнтацію. Перед диригентсько-хоровою освітою постають завдання перебудови всієї системи, її змістовного, структурного та методологічного рівнів.

### Список використаних джерел

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Петрович Андрущенко. — К. : Знання України, 2004. — 804 с.
2. Анисимов А. И. Дирижёр-хормейстер / А. И. Анисимов. — Л. : Музыка, 1976. — 160 с.
3. Арчажникова Л. Г. Сущность профессионально педагогического мастерства учителя музыки: Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете / Л. Г. Арчажникова. — Свердловск, 1991.
4. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія / Алла Володимирівна Козир. — К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. — 378 с.
5. Козир А. В. Творча спрямованість вчителя музики у роботі зі співацькими колективами / Алла Володимирівна Козир // Наука і сучасність [зб. наук. праць]. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. — Т. 38. — С. 96—100.
6. Кошмина И. Как начать работу по введению духовной музыки в школе / И. Кошмина // Искусство в школе. — 1995. — № 4. — С. 59.
7. Отич О. М. Особливості реалізації принципів мистецької освіти у системі професійної підготовки фахівців / О. М. Отич // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: До 170-річного ювілею. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. — К. : НПУ , 2004. — Вип. 1(6). — С. 48—54.
8. Падалка Г. М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти / Галина Микитівна Падалка // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова [серія 14]. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. — Вип. 1 (6). — С. 15—20.

***LARYSA YAROSHEVSKA***
Mykolaiv

## THE CURRENT SITUATION OF CHORAL DYRYHENSKO TRAINING WITH PROSPECTIVE MUSIC ART TEACHER IN ACCORDING TO ODESSA'S CHORAL SCHOOL TRADITION

*Modern level of future musical teacher's training, aspiration for his professional consciousness, for the analyses and studying the specific work with children collective, constantly demands the sequence of aims and final educational results. According to the musical educations it means the orientations on the training of such a personality having the complex of important professional and personal qualities that fully reveals his special professional skills. Ihe successful solution of tasks of musical – aesthetical and artistic – creative development of children in a secondary school directly depends on the level of professional mastership, erudition and culture of the Music teacher. Under conditions of building a new society the problem of training of a creative, professionally competent teacher's personality, able to new search and discoveries, becomes especially urgent.*

*Key words: conductor-chorus training, educational system, performer's skill, Odessa's choral school, choirmaster, methodology, kapellmeister's technic.*

***ЛАРИСА ЯРОШЕВСКАЯ***
г. Николаев

## СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ДИРИЖЕРСКО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ ОДЕССКОЙ ХОРОВОЙ ШКОЛЫ

*В статье освещается современное состояние дирижерско-хоровой подготовки будущего учителя музыкального искусства, стремление к его профессиональной осознанности. Проанализировано современную стратегию развития искусства в области образования, связанную с внесением инновационных преобразований в ее содержание, которое должно основываться на решении задач качественной профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта. Доказано, что высшим достоянием украинского образования XX века стала Одесская хоровая школа с продуманной педагогической системой обучения и воспитания хоровых дирижеров и педагогов. Раскрыты пути усовершенствования современного искусства в области образования.*

*Ключевые слова: дирижерско-хоровая подготовка, педагогическая система, исполнительское мастерство, Одесская хоровая школа, хормейстер, методика, дирижерская техника.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

# Розділ 7

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

УДК 378.147

***ЛАРИСА ВАСИЛЬЄВА***
м. Миколаїв
ms.vasylyeva@mail.ru

## КОНЦЕНТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН (НА ПРИКЛАДІ СОЛЬФЕДЖІО)

*У статті висвітлено можливості застосування концентричного підходу у викладанні музично-теоретичних дисциплін як ефективного засобу побудови музично-професійного навчання. Доведено, що концентричний підхід до викладання сольфеджіо має ряд переваг перед традиційним лінійним принципом: педагогічно цілевідповідним є оточення основ курсу більш складним матеріалом, зростає ефективність сполучення сольфеджіо з паралельними курсами теоретичних предметів, сприяючи своєчасному слуховому усвідомленню студентами елементів музичної мови, що в них вивчаються. Це забезпечує діяльнісну спрямованість сучасної професійної музичної освіти і сприяє формуванню професійних компетенцій майбутнього музиканта.*

*Ключові слова: концентричний підхід, музично-теоретичні дисципліни, сольфеджіо.*

Метою сучасної професійної музичної (музично-педагогічної) освіти є загальний і професійний розвиток особистості, становлення її професійної культури. [6]. Тривалість набуття повної музичної (музично-педагогічної) освіти в Україні складає 12–16 років (6–8 років навчання в музичній школі (середня музична освіта), 3–4 роки в коледжі культури, педагогічному або музичному училищі (професійна музична освіта на рівні молодшого спеціаліста), 3–4 роки у виші (ступінь бакалавра). Проходження усіх названих етапів забезпечує досягнення поставленої мети.

На сьогоднішній день існує практика вступу до вищих професійних навчальних закладів I–II та III–IV рівнів акредитації абітурієнтів з різним рівнем попередньої музичної підготовки (неповний курс музичної школи, вечірня музична школа, студія або гурток). За таких умов найменший період професійного музичного (музично-педагогічного) навчання може скласти 4 роки. Таким чином, актуальність досліджуваної проблеми обумовлена ситуацією значного зменшення реального часу, відведеного на формування професійних компетенцій майбутнього музиканта (педагога-музиканта), що вимагає відповідної перебудови навчального процесу та його орієнтації на інші підходи, прийоми і методи професійного навчання.

Проблему фахової підготовки музиканта (педагога-музиканта) в системі мистецької (художньо-педагогічної) освіти досліджували такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як Є. Абдулін, О. Апраксіна, Н. Гузій, О. Щолокова, Д. Кабалевський, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька. Вітчизняними педагогами-музикантами створено ґрунтовні навчально-методичні матеріали з різних дисциплін музично-теоретичного циклу, серед яких можна назвати підручники

і навчальні посібники С. Павлюченка, Г. Смаглій, Л. Маловик з теорії музики, І. Дубініна, М. Лемішка з гармонії, С. Шипа, Л. Осадчої з аналізу музичних творів, І. Пясковського, Н. Супрун-Яремко, М. Демчишина з поліфонії, А. Писаревського, В. Флиса, Я. Якубяка, Г. Побережної, Т. Щериці, Т. Павленко, О. Афоніної з сольфеджіо. Усі вони розраховані на повний термін професійного становлення музиканта і побудовані за лінійним принципом. Окремо необхідно назвати навчальний посібник Г. Виноградова з елементарної теорії музики і сольфеджіо, розрахований на «слухачів підготовчих курсів вокальних факультетів консерваторій» [1], підручник Г. Смаглій з сольфеджіо, який «може бути використаний студентами 1–2-х курсів гуманітарних навчальних закладів різного рівня, які починають вивчати сольфеджіо» [4]. Останні два посібника враховують можливість більш інтенсивного засвоєння музично-теоретичних дисциплін, але також побудовані за лінійним принципом.

На цьому тлі виділяється навчальний посібник М. Калашник з теорії музики [2]. Циклічний принцип його побудови, запропонований та апробований авторкою в педагогічній практиці, став основою описаного нижче концентричного підходу до викладання сольфеджіо.

Метою статті є висвітлення можливостей застосування концентричного підходу у викладанні музично-теоретичних дисциплін (на прикладі сольфеджіо) як ефективного для сучасного музично-професійного навчання.

За лінійним принципом викладання кожна тема навчального курсу отримує на сторінках підручників багатоплановий та вичерпний виклад, що передбачає заглиблення в конкретний предмет, та його досконале знання в межах даної академічної дисципліни. На думку М. Калашник, продуктивнішим є такий підхід, «коли учень або студент мають можливість вивчати теми не лише послідовно, з тривалими зупинками на кожній з них, а так би мовити, циклічно, повертаючись до пройденого раніше на якісно новому рівні пізнання та практичних навичок. Завдяки такому підходові ... в учня та студента у досить стислі строки складається цілісна панорама знань, усі частини якої взаємопов'язані, а не ізольовані, як при тривалому та скурпульозному вивченні кожної з них» [2, 10].

Визначення «циклічний», для характеристики свого підходу, на наш погляд, не є достатньо точним. Циклом називають послідовність подій, процесів або явищ, яка повторюється в часі. З цієї точки зору, пропозиція вивчати теорію музики, розподіливши матеріал на дві частини аналогічні за темами (ритм, метр, лад, тональність, інтервали, акорди), відповідає визначенню циклічності (повторення в часі), однак уточнення, що частини мають бути різними за глибиною наповнення (музична грамота – теорія музики), виходить за межі простої циклічності, адже теми повторюються, але матеріал в них ускладнюється. Так, в розділі «Ритм і метр» на першому етапі пропонується вивчати прості і складні розміри, прості ритмічні малюнки, а на другому – змішані і змінні метри, синкопи, особливі види поділу тривалостей. У розділі «Лад. Тональність» спочатку подаються мажорні та мінорні тональності до 7 знаків, а потім – квінтове коло, енгармонізм, лади народної музики, штучні лади, хроматична гама. В розділі «Інтервали» на першому етапі йдеться про кількісну і якісну величину інтервалів, інтервали в натуральному і гармонічному мажорі і мінорі, складені інтервали та явище обернення інтервалів. На другому етапі вивчаються консонанси, дисонанси, розв'язання інтервалів. У розділі «Акорди» першими йдуть мажорні та мінорні тризвуки та їх обернення, другими – дисонуючі тризвуки, септакорди, нонакорди [2, 10–13].

На наш погляд, більш точним визначенням описаного підходу буде «концентричний». Слово «концентр» утворене з латинських слів kon- (префікс, що означає об'єднання, спільність, сумісність) і centrum (центр, зосередження). Отже, концентричний – такий, що має спільний центр. Концентричний принцип побудови навчального курсу полягає в тому, що основні теми вивчаються в кілька етапів, причому кожне повернення до вивчення тієї чи іншої теми супроводжується розширенням понятійного апарату, збагаченням практичних навичок, вищим ступенем узагальнення. Структура викладення нагадує серію кілець, в центрі якої головна точка –

ідея, до якої колами сходяться ближчі, а потім дальші питання. Концентричний метод викладу активно використовується у науково-навчальному стилі. На думку Мацько Л. І., Мацько О. М., він надає можливість поступово нарощувати по колах матеріал однієї освітньої галузі [3].

Застосування вказаного принципу при викладанні, наприклад, гармонії полягає в поступовому оточенні базових засобів (акордів) іншими, віддаленішими від «центру». Нам уявляється наступна структура: в центрі розташовані головні тризвуки тональності (тоніка, субдомінанта, домінанта), перше коло («діатоніка») утворюють функціональні групи, до складу яких входять побічні тризвуки і головні септакорди ладу (Д7, II7, VII7) а також відхилення і модуляції в тональності першого ступеню спорідненості. Друге коло («хроматика») складається з відомостей про подвійну домінанту і модуляції тональності другого ступеню спорідненості. Третє коло («мажоро-мінор») утворюють альтеровані акорди субдомінантової та домінантової груп, тональності далекої спорідненості, прискорені та раптові модуляції, еліпсис. Четвертим колом може стати вивчення напрямків еволюції тональності та вчення про неї в ХХ столітті.

Концентричний підхід при викладанні гармонії, на думку О. Степанова, може бути застосований як для курсу взагалі, так і при вивченні конкретної теми. Наприклад, при вивченні неакордових звуків спочатку відбувається робота із звуками, що відмічені «зірочками» (прохідні, допоміжні), пізніше в гармонізацію включаються затримання. Наступний етап – вивчення неакордових звуків в декількох голосах [5, 23].

У переліку музично-теоретичних дисциплін виділяється «Сольфеджіо» – практичний предмет, метою якого є організація та розвиток музичного слуху студента, навчання активному використанню слуху в творчій та виконавській практиці, розвиток музичних здібностей, музичного мислення і творчої уяви музиканта, розвиток творчого потенціалу особистості.

У перелік основних завдань сольфеджіо як навчальної дисципліни входять: слухове та інтонаційне опанування елементів музичного мовлення (що складають предмет вивчення теорії музики), фонізму акордів та акордових послідовностей (що є предметом теорії музики і гармонії), підголоскової, контрастної, імітаційної поліфонії, а також формування вміння визначати жанр та головні смислові структури письмової та усної музичної мови (складові аналізу музичних творів) тощо.

Використання концентричного підходу до побудови курсу сольфеджіо має враховувати наступні особливості: необхідність розташування матеріалу від простого до складного; включення до кожного заняття вивчених раніше елементів музичної мови та способів їх організації; використання на кожному занятті всіх основних форм роботи (вокально-інтонаційних та метро-ритмічних вправ, сольфеджування, читання з аркуша, слухового аналізу, музичного диктанту, вправ на фортепіано, творчих завдань); необхідність йти паралельно вивченню музично-теоретичних дисциплін.

На наш погляд, можливе наступне втілення концентричного підходу до побудови курсу. На першому етапі, паралельно із вивчення теорії музики відбувається: *формування* інтонаційних, метро-ритмічних умінь, ладового відчуття; розвиток інтервального слуху, гармонічного слуху, метро-ритмічних умінь. На другому етапі, паралельно із засвоєнням основ гармонії, триває *розвиток* гармонічного та мелодичного ладового слуху. Третій етап: паралельно із вивченням аналізу музичних творів здійснюється *розвиток* поліфонічного слуху, інтервального та гармонічного позаладового слуху, виховання «відкритого» слуху, здатного сприймати музику різних стилів в тому числі ХХ та ХХІ століття. На четвертому етапі відбувається *вдосконалення* ладового та позаладового слуху, навичок сольного та ансамблевого інтонування, метро-ритмічних навичок.

Наведемо приклад заняття з сольфеджіо, розробленого з урахуванням концентричного підходу.

Тема заняття: Інтервали м6, в6, м7, в7 в ладу та поза ладом.

Навчальні питання:

1. Інтервали м6, в6, м7, в7 в ладу та поза ладом: побудова, інтонування.

2. Виражальні можливості секст і септим.

3. Використання секст і септим в підголосковій та контрастній поліфонії.

Протягом опанування теорії музики студенти знайомились із секстами і септимами двічі: під час вивчення інтервалів поза ладом і в ладу. Одночасно з цим, за розробленими нами спеціальними таблицями на заняттях з сольфеджіо відбувалося інтонаційне засвоєння інтервалів поза ладом, інтервалів в натуральних та гармонічних видах мажору і мінору, а також сольфеджування одноголосних учбових прикладів та уривків з музичних творів, в яких використані сексти і септими, за хрестоматіями. В процесі вивчення гармонії та гармонічного сольфеджіо опановувалися стрибки на сексту і септиму в мелодії, можливості їх гармонізації, виразні можливості широкого розташування тризвуків (гармонічна секста) та септакордів (гармонічна септима). Таким чином, перше навчальне питання є повторенням вивченого на попередніх етапах. Виражальні можливості секст і септим не акцентувалися спеціально в теорії музики або гармонії. У сольфеджіо, в процесі розвитку інтервального слуху та слухового аналізу, студенти знаходили приклади використання даних інтервалів у відомих піснях.

Повертаючись до цих інтервалів та третьому етапі, одночасно з вивченням системи засобів музичної виразності в аналізі музичних творів, є можливість поглибити розуміння студентами виражальних можливостей широких інтервалів. З цією темою була застосована вправа «Збери пазли» (розрізані на частки фрагменти з відомих музичних творів, в яких використані висхідні та низхідні сексти та септими і які прослуховувалися та аналізувалися на заняттях з аналізу музичних творів). Далі пропонувалося виконати (сольфеджувати або зіграти на фортепіано) отриману мелодію, впізнати твір і визначити коло виразних можливостей використаних широких інтервалів. Для виконання вправи були обрані фрагменти «Ялинка» Л. Бекмана, «Історія кохання» Ф. Лея, «До Елізи» Л. Бетховена, «Німецька пісенька» П. Чайковського. Також, відбувалося транспонування написаних раніше музичних диктантів із використанням секст і септим (П. Чайковський «Солодка мрія», Й. Штраус «На прекрасному блакитному Дунаї»).

Студенти закономірно доходять висновку, що великі і малі сексти поширені в ліричній музиці. Вони надають мелодіям широти, розмаху, яскравого ладового забарвлення. Великі септими у мелодіях зустрічаються рідко через складність інтонування, значну напруженість інтонації і тяжіння до октави. Малі септими звучать м'якше, і набули поширення у мелодіях різних епох та стилів. Подальший поступовий рух у протилежному напрямку знімає напругу широкого мелодичного ходу, надає рівноваги.

Наступним навчальним питанням є використання секст і септим в підголосковій та контрастній поліфонії. Студентам пропонувалося виконати двохголосні фрагменти з музичних творів дуетами або одночасно співати один з голосів граючи інший на фортепіано. Для роботи були використані № 337 з посібника В. Флиса, Я. Якубяка Сольфеджіо для 5 кл. ДМШ та № 45 з посібника В. Флиса, Я. Якубяка Сольфеджіо для 7 кл. ДМШ. Перший з них викладений паралельними секстами і утворює вт*о*ру – різновид підголоскової поліфонії, другий – приклад контрастної поліфонії, в якому сексти і септими складали більшість співзвуч за горизонталлю та вертикаллю. Таким чином, відбувається перехід від вивчення інтервалів в гармонії до опанування їх виражальних можливостей в поліфонічній фактурі.

Відповідаючи на запитання щодо особливостей виявлення виражальних можливостей широких інтервалів в поліфонічній фактурі, студенти дійшли висновку, що вони втілюються через консонантність або дисонантність. Сексти є основою багатоголосної музики, як народної, так і професійної різних епох і країн. Гармонічні септими зустрічаються у вокальному двоголоссі переважно як прохідні.

Після усвідомлення виражальних можливостей секст і септим у одноголоссі та поліфонічному багатоголоссі, студентам було запропоновано творче завдання: завершити музичні побудови із використанням вивчених інтервалів.

Отримані результати переконують, що концентричний підхід до викладання музично-

теоретичних дисциплін взагалі і сольфеджіо зокрема має ряд переваг перед лінійним принципом: педагогічно цілевідповіднішім є оточення основ курсу все складнішим матеріалом, таке розташування матеріалу сприяє ефективному сполученню сольфеджіо з паралельними курсами теоретичних предметів, допомагаючи своєчасному та ефективному слуховому усвідомленню елементів музичної мови, що в них вивчаються. Це забезпечує діяльнісну спрямованість сучасної професійної музичної освіти і сприяє формуванню професійних компетенцій майбутнього музиканта.

**Список використаних джерел**

1. Виноградов Г. Елементарна теорія музики і сольфеджіо. Ч. 2 / Г. Виноградов. — К. : Музична Україна, 1972. — 362 с.
2. Калашнік М.П. Уроки елементарної теорії музики : навчальний посібник. — Вид. 3-тє, випр., доп. — Х. : Фактор, 2011. — 352 с.
3. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: Навч. Посіб. — 2-ге вид., стер. — К. : Вища шк., 2006. — 311 с.
4. Сольфеджіо [Ноти] : підручник у 4-х частинах. Ч. 2 / Г. А. Смаглій. — 2-е вид. — Х. : Факт, 2005. — 79 с.
5. Степанов А. А. Методика преподавания гармонии. — М. : Музыка, 1984. — 135с., нот.
6. Теорія і методика професійної освіти : навчальний посібник / [І. О. Бартєнєва, І. М. Богданова, О. А. Галіцан та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. — К. : Знання, 2012. — 390 с.

***LARYSA VASYLIEVA***
Mykolaiv

## CONCENTRIC APPROACH TO TEACHING MUSIC THEORY COURSES (FOR EXAMPLE EAR TRAINING)

*In the article the possibility of using concentric approach to teaching music theoretical courses as an effective means of musical training. Proved that the concentric approach to teaching ear training has several advantages over traditional linear principle: pedagogically correct is complication fundamentals course more challenging material, increases the effectiveness of a combination of ear training with parallel courses of musical theoretical courses, helping timely aural awareness of the students elements of musical language that they study. It provides practically focus of modern professional musical education and promotes the professional competence of the future musician.*

*Key words: concentric approach, musical-theoretical courses, ear training.*

***ЛАРИСА ВАСИЛЬЕВА***
г. Николаев

## КОНЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН (НА ПРИМЕРЕ СОЛЬФЕДЖИО)

*В статье освещены возможности применения концентрического подхода в преподавании музыкально-теоретических дисциплин как эффективного способа построения музыкально-профессионального обучения. Доказано, что концентрический подход к преподаванию сольфеджио имеет ряд преимуществ перед традиционным линейным принципом: педагогически целесообразным является окружение основ курса более сложным материалом, растет эффективность сочетания сольфеджио с параллельными курсами теоретических предметов, способствуя своевременному слуховому осознанию студентами элементов музыкального языка, которые в них изучаются. Это обеспечивает деятельностную направленность современного профессионального музыкального образования и способствует формированию профессиональных компетенций будущего музыканта.*

*Ключевые слова: концентрический подход, музыкально-теоретические дисциплины, сольфеджио.*

Стаття надійшла до редколегії 30.11.2016

УДК 78.036.9

***АНЖЕЛІКА КОРОЛЬ***
м. Кривий Ріг
Angel4@ua.fm

# ДЖАЗ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

*У становлення та розвитку джазу пройшов довгий шлях. Вважається, що Новий Орлеан у США є містом, де зародився джаз. Основою джазу є імпровізаційні форми афроамериканської народної музики: спірічуэлс, блюз, регтайм, а також, танцювально-побутова музика білих переселенців. Поступово джаз розширює свої межі, об'єднавшись з музичними традиціями європейських народів, джаз набуває нових форм, стилів, жанрів та напрямків. З'являються «чорні» та «білі» оркестри, що грають у стилі диксиленд, свінг, кул, бі-боп; розрізняють новоорлеанський, чикагський, «гарячий» та «холодний» джаз, тощо.*

*Український джаз значно відстає від європейського, це пов'язане з тим, що раніше він був заборонений. Розвиток джазу в Україні почався у 60–70 роки ХХ ст. На сучасному етапі існує достатньо джазових груп, фестивалів, виконавців. Зараз з певністю можна сказати, що в Україні джаз став самостійним видом музичного мистецтва.*

*Ключові слова: джаз, стиль, напрямки, джазове мистецтво, культура.*

Сьогодні можна сказати, що джаз утвердився як самостійний вид музичного мистецтва як в Америці, так і в Європі. Але якщо в Америці він ґрунтується на різних музичних культурах і національних традиціях афроамериканського населення, то у Європі – на традиціях європейської культури. Професор класу джазового фортепіано у консерваторіях Веймара і Мюнхена Л. Чижик стверджує: «Сьогодні всі цивілізовані народи вийшли з віку національної самосвідомості і…світ прагне єдності. І джаз, як ніяке інше мистецтво, несе цю ідіоматику». [4, 24–26].

Становлення та розвиток джазу дослідники розглядають з різних боків. Так, історичні аспекті досліджували Є. Барбан, Ю. Временич, В. Власова, Дж. Л. Коллієр, В. Конен, О. Овчинніков, К. Ушаков, В. Фейєртаг, І. Юрченко. Взаємовплив джазу і популярних мистецтв розглядають О. Вишняк, Є. Дукова, В. Конен, Н. Костенко, А. Ручка, В. Степененко, М. Шульга й ін. Біографічні дослідження виконавцям джазової музики присвячені роботи А. Галицького, Г. Гараняна, М. Медведєва, Л. Переверзєва, В. Фейєртага.

Серед українських дослідників джазу можна назвати таких науковців як Л. Аза, М. Булда, О. Вишняк, Є. Головаха, А. Горбатюк, С. Золкина, О. Кизлова, Н. Костенко, В. Олендарьов, В. Романко, В. Симоненко, Л. Скокова, Б. Слющинський, О. Супрун, М. Шульга й ін.

Разом з тим проблема становлення і розвитку джазу, особливо в Україні, потребує подальшого дослідження.

Мета дослідження – розглянути трактування поняття «джаз», проаналізувати розвиток джазу в Америці і Європи, стан та розвиток джазової музики в Україні.

Джаз – це особливий різновид музики, яка набула особливо велику популярність в США. Спочатку джаз був музикою чорношкірих громадян Сполучених Штатів, але пізніше цей напрямок увібрав до себе абсолютно різні музичні стилі, які розвивалися в багатьох країнах. Джаз виник як поєднання декількох музичних культур і національних традицій.

Джерелами джазу були імпровізаційні форми афроамериканської народної музики – спірічуел, блюз, регтайм, а також танцевально-побутова музика білих переселенців. Для джазу характерні імпровізаційність, синкопований ритм, використання різноманітних тембрових барв, підвищена емоційність, особливий склад виконавців та інструментів. Основними стилями джазу є диксиленд, свінг, біг-біт, прогресив, кул тощо, а також такі напрями, як «гарячий», «холодний», новоорлеанский, чикагський джаз та інші [2, 43].

Джаз прибув з африканських земель. Витоки джазу слід шукати з моменту завезення

рабів з Африки на територію Нового Світу. Необхідність консолідації привела до об'єднання безлічі культур, як наслідок – до створення єдиної культури (в тому числі і музичної) афроамериканців. Процеси змішування африканської музичної культури і європейської відбулися починаючи з XVIII століття і в XIX столітті призвели до виникнення «протоджазу», а потім і джазу в загальноприйнятому розумінні.

Існує багато трактувань поняття «джаз». Так, українська Вікіпедія пише: «Джаз (англ. jazz) – вид музичного мистецтва, що виник на межі XIX–XX століття в США як синтез африканської та європейської культур та отримав згодом поширення» [1].

«Слово «jazz» (походить від фр. chasser – полювати) у креолів означало полювання, а також хвилювання, збудження. У 1860-ті роки в північноамериканській літературній мові з'являється слово «jasm», що означає піднесення, натхнення. Невдовзі йому на зміну приходить слово «jass», а також аналогічне дієслово, що означало «ловити», «збуджуватись» тощо. Все частіше починають використовувати звороти «jazz around» (блукати, мандрувати) і «jazz up» (впадати у веселий стан). Як музичний термін, слово «jazz» вперше з'явилося 1915 року у з'вязку з білим оркестром, що грав у новоорлеанському стилі, пізніше – в назві новоорлеанського оркестру Тома Брауна – «Том Браун Диксиленд Джаз Бенд», після чого термін «джаз» швидко поширюється в Північній Америці, а згодом і по всьому світу» [1].

Генрі Плезентс дає таке визначення джазу: «Це вплив різноманітних музичних стилів, винайдених у спільнотах темношкірих Нового Орлеану та інших американських міст, у спільнотах темношкірих сільського Півдня і в спільнотах темношкірих чи змішаних Карибських островів та деяких інших місць Південної Америки в перших декадах двадцятого століття» [3].

Джазовий дослідник Маршалл Стернс в книзі «Історія джазу» виділяє 6 принципових джерел синтезу джазу: 1. Ритми Західної Африки; 2. Негритянські робітничі пісні (work songs, field hollers); 3. Негритянські релігійні пісні (spirituals); 4. Негритянські світські пісні (blues); 5. Американська народна музика минулих століть; 6. Музика менестрелів та вуличних духових оркестрів [1].

Другий дослідник, Дж. Коллиер, виділяє три джерела, три складові, звідки розвивався джаз: 1. Спірічуел і госпелз – духовні співи негрів; 2. Блюз – розважальна музика, яка виконувалась бродячими виконавцями, як правило, з текстом про нелегке життя чорношкірих; 3. Регтайм – фортепіанна танцювальна музика [5, 12]. Розглянемо ці три складові, що запропонував Дж. Коллиер.

Найбільш відома форма ранньої афроамериканської музики – це спірічуел, релігійні наспіви з текстами із Старого Заповіту. Відомо, що негри практично не одержували освіти в Америці до скасування рабства. Для малоосвічених негрів концепція Старого Заповіту виявилася доступною і зрозумілою. Ці чудові, зворушливі релігійні наспіви практично збереглися тільки у південних містах США. Те, що зараз багато відомих виконавців видають за цей напрямок, є дуже вихолощеною версією спірічуел.

Більш пізніше утворення – госпелз, з текстами із Нового Заповіту (Gospel – Євангеліє) збереглися у більш первозданному вигляді і їх можна почути на наявних тепер записах.

Інші ранні музичні форми, які виникли до скасування рабства, містять у собі робітничі пісні, а також дитячі пісні та танці, що особливо сприяло легалізації негритянської музики.

Після звільнення рабів афроамериканська музика почала стрімко розвиватися. Особливу роль зіграли розпродані після Громадянської Війни духові, ударні й інші інструменти, що широко використовувалися у військових оркестрах. Ці, майже дармові інструменти, стимулювали виникнення духових танцювальних оркестрів, а також виникнення блюзу.

Блюз, незважаючи на удавану простоту музичної форми, за своєю природою завжди виконується з нескінченними варіаціями. Він став невід'ємною частиною кожного стилю джазу, але існує й у своїй оригінальній формі – таким, яким він виник.

З самого початку блюз (розважальна музика, на відміну від духовних співів госпелз і спірічуел) виконувався одним-двома виконавцями під акомпанемент гітари, губної

гармоніки, банджо або будь-якого іншого наявного інструмента. Виконавці – безробітні негри (тоді тільки чоловіки) – ходили від села до села, заробляючи своїм співом. Як правило, будь-який виконавець блюзу був і його автором.

Наприкінці 1880 років практично у кожному з південних міст США були розважальні чорні духові оркестри. Приблизно в цей час з'являється регтайм. Спочатку це була фортепіанна музика, яка складалася автором і не передбачала жодної імпровізації, але духові оркестри підхоплювали всякі популярні мелодії, у тому числі і регтайм, і досить широко їх виконували. Музика духових оркестрів була імпровізаційною – здебільшого музиканти не знали нот.

Золотий вік регтайму припадає приблизно на 1898–1908 роки, але виник він раніше, а виконується дотепер. Сам регтайм схожий на польку, однак він практично не містив блюзових елементів [5, 39].

Музика, яка ще не називалася джазом (тоді вимовляли Jass, а не Jazz) зародилася у чорних робочих кварталах південних міст США в останнє десятиліття XIX століття. Як і регтайм, ця музика насамперед була орієнтована на танці. Легенда зробила одне з міст на півдні США синонімом раннього джазу. Це був Новий Орлеан.

Новий Орлеан зіграв ключову роль у народженні джазу. Однак, навіть якщо в цьому місті був кращий джаз у проміжку від 1895 до 1919 року, Новий Орлеан жодним чином не був єдиним інкубатором нових музичних ідей. У кожному місті на півдні США з достатнім чорним населенням звучала така музика: Сент-Луїс став центром регтайму; Мемфіс – центром блюзів; в Атланті, Балтіморі й інших містах гралась різна музика. Що було унікальним саме для Нового Орлеана, так це дуже відкрита і вільна соціальна атмосфера. Люди різних рас і націй вільно спілкувалися один з одним, створюючи сплав французької, німецької, іспанської, ірландської, африканської музичних традицій. Не дивно, що це космополітичне місто стало родючим грунтом для джазу [6, 183].

Так, наприкінці XIX століття в Новому Орлеані з'явився перший джаз-бенд, якій організував Бадді Болден, один з королів серед новоорлеанських музикантів. Саме для його оркестру, а також для інших колективів, що з'являлися в Новому Орлеані, стали звичними ансамблеві імпровізації.

Варто зазначити, що незадовго після появи «чорних» оркестрів почали з'являтися і «білі». Білі музиканти поклали основу тому, що почали називати стилем джазу «діксіленд». Діксіленд вперше з'єднав воєдино мотиви блюзу, церковні пісні чорношкірих, а також елементи європейської народної музики.

Перший бенд, що використовував термін «джаз», був оркестр Тома Брауна, білого жителя Нового Орлеана. Однак слово «джаз» потрапило на перші шпальти газет завдяки іншому оркестру, який також склався тільки з білих музикантів – Original Dixieland Jass Band. Цей оркестр був першим джазовим оркестром, який у 1917 році здійснив перший джазовий звукозапис.

Відправною точкою розвитку джазу вважається Новоорлеанський джаз. Терміном «новоорлеанський джаз» окреслюється як хронологічний період, що охоплює період приблизно від початку 1900-х до кінця 1910-х років, так і характерний музичний стиль, який вважається історично першим джазовим стилем. Для Новоорлеанського джазу характерна колективна імпровізація, де головну партію виконує кларнет на тлі басової лінії тромбону, а кларнет «обвиває» їхніми орнаментальними переплетеннями. У такий спосіб виникає своєрідна поліфонія. Сольні інструменти протистоять ритмічній групи: банджо, тубі й ударним. Гармонічна мова Новоорлеанського джазу проста і використовує, головним чином, тризвуки.

Серед провідних джазменів Нового Орлеану – Джо «Кінг» Олівер, Луї Арстронг, Кід Орі. У 1917 році із вступом США у Першу світову війну центр джазової культури переміщується у Чикаго.

У 1935 році в Америці починається ера свінгу (ще він носить назву джаз у стилі «бігбенд»), що мав небувалий успіх. Тоді у джазі домінували ансамблі свінгу, тобто естрадні оркестри великого складу, що виконували популярну танцювальну музику та джазові аранжування у стилі Бенні Гудмена.

Продовженням розвитку джазу після ери естрадних джазів був бі-боп. Він народився у 1941 році у гарлемському нічному клубі під назвою «Мінтонс плейхаус». Причетними до цієї події були Діззі Гілеспі та інші музиканти. Гілеспі не лише визначив його музичні форми, але й ввів форму одягу артистів «бопу»: берет, темні окуляри, шарф замість краватки і козлячу борідку.

Боп процвітав недовго, але неоднозначно вплинув на подальший розвиток джазової музики. По-перше, він відродив малі форми джаз-бенда і повернув їх туди, звідки їх свого часу витіснили джази великого складу ери свінгу. По-друге, він перетворив джаз із музики для танців на музику для слухання.

Щодо українського джазу, то він у своєму розвитку значно відстає від європейського. У той час, колі у Європи джаз всебічно розвивався, в СРСР він був майже заборонений. Існує вислів сталінського ідеолога Данова: «Сегодня он играет джаз, а завтра Родину продаст». Тому грати джаз було дуже небезпечно.

З. Рось стверджував, що існують такі причини відставання розвитку вітчизняного джазу від західноєвропейського:

- джаз був таврований як буржуазне занепадництво і замовчувався;
- джаз – це економічна проблема (мало осередків, де звучить джаз; мізерне фінансування та ін.);
- джаз – «культурологічне поле»: джазові книжки, підручники, журнали, радіо- і телепростір тощо;
- відсутність національної джазової освіти (мала кількість джазових відділень і факультетів у навчальних закладах;
- відсутність джазових програм, методичних розробок, посібників, інструментарія тощо);
- відсутність налагодженої системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Існують і інші причини, все це привело до того, що українській джаз відстав від європейського на багато років [7].

З хрущовською відлигою починається етап розвитку української джазової музики. З'являються джазові колективи, гурти, виконавці, джазові фестивалі, центрі, джаз-клубі тощо. У ряді навчальних закладів починають функціонувати джазові відділення, факультеті джазу, джазові школи. У 60–70 рр. джазовими центрами в Україні стають Дніпропетровськ, Донецьк, Київ, Львів, Одеса, Харків та інші міста.

Одним з перших засновників джазу в України був Ігор Хома, який у повоєнний час заснував у Львові джаз-бенд «Медікус». Джаз-бенд грав авторську музику, засновану на місцевому, національному мелосі [8]. У даний час в Україні досить багато яскравих джазових гуртів. Це Dislocados (Київ), Acoustic Quartet (Харьків), Constantin Ionenko Quintet (Київ), Shockolad (Львів), French Connection (Київ), Er. J. Orchestra (Київ), ManSound (Київ), Маніфест (Дніпро) та ін. А також багато джазових фестивалів: Alfa Jazz Fest, Jazz In Kiev, JazzFest, Kharkiv Za Jass Fest, Джаз Дилижанс, Джаз на Дніпрі, Запорізький Джем, Літо на Ринку ін.

На жаль, брак коштів не дозволяє більшості фестивалів виходити за межі України. Тому український джаз виявляється «закритим» для зарубіжжя і про нього за кордоном майже не знають [7].

Народженій в Америці джаз швидко розповсюдився у Європі. Він пройшов складній шлях – від вуличних оркестрів до величезних концертних і фестивальних залів, перетворившись у складну сучасну музику, яка стала улюбленою для багатьох людей. У листопаді 2011 р. міжнародне співтовариство від імені Генеральної Конференції ЮНЕСКО оголосило 30 квітня Міжнародним днем джазу.

Безумовно, цей день буде сприяти розширенню контактів між людьми, підвищенню їх інформованості про розвиток різних напрямків джазу, знайомству з новими гуртками, виконавцями. Слід сподіватися, що той розрив, який зараз існує між українським й європейським джазом, поступово буде ліквідований і він впевнено завоює публіку, стане обличчям нашої музичної культури.

**Список використаних джерел**

1. Вікіпедія. Джаз [Електронний ресурс] / Вікіпедія. — Режим доступу: http://uk.wikipedia.org/wiki.
2. Волошина О. В. Музичне мистецтво: Підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. В. Волошина, А. В. Левченко, О. В. Мільченко. — Х. : Веста, 2008. — 192 с.
3. Історія джазу [Електронний ресурс]. — Режим доступу: htt://xreferat.ru/47/2016-1.
4. Кизлова О. Пианист Леонид Чижик о джазе и не только / О. Кизлова. — Джаз. — 2006. — № 1. — С. 21—26.

5. Коллиер Дж. Л. Становление джаза / Дж. Л. Коллиер. — М. : Свинг, 2001. — 468 с.
6. Конен В. К. Пути американской музыки / В. К. Конен. — М. : Искусство, 1999. — 552 с.
7. Рось З.П. Український джаз [Електронний ресурс] / З. П. Рось. — Режим доступу: http://old.dyvensit.articles/5333.html.
8. Український джаз [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.elektrozahid.ua/uk/news/487-jazz.html.

***ANGELIKA KOROL***
Krivoy Rog

## JAZZ AS A FORM OF MUSIC ART

*The formation and development of jazz has come a long way. It is believed that New Orleans in the United States is one of the cities where jazz was originated. At the heart of jazz there are some improvisational forms of African American folk music such as spirituals, blues, ragtime as well as dance and ordinary life music of white settlers. Gradually, jazz expands its boundaries. Teaming up with the musical traditions of the peoples of Europe, jazz takes on new forms, styles, genres and trends. There are «black» and «white» bands playing in the Dixieland style, swing, cool, bebop; they distinguish New Orleans, Chicago, «hot» and «cool» jazz, etc.*

*Ukrainian jazz largely lags behind European one. This is due to the fact that jazz used to be banned in Ukraine. The development of jazz in Ukraine started in the 60–70 years of the XX century. Currently, there are a lot of jazz bands, festivals, performers there. It is safe to say that jazz has become an independent type of music art in Ukraine.*

*Key words: jazz, style, direction, jazz art, culture.*

***АНЖЕЛИКА КОРОЛЬ***
г. Кривой Рог

## ДЖАЗ КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

*Становление и развитие джаза прошло длинный путь. Считается, что Новый Орлеан в США является одним из городов, где зародился джаз. В основе джаза лежат импровизационные формы афроамериканской народной музыки: спиричуэлс, блюз, регтайм, а также танцевально-бытовая музика белых переселенцев. Постепенно джаз расширяет свои границы. Объединившись с музыкальными традициями европейских народов, джаз обретает новые формы, стили, жанры и направления. Появляются «черные» и «белые» оркестры, играющие в стиле диксиленд, свинг, кул, бибоп; различают новоорлеанский, чикагский, «горячий» и «холодный» джаз и т.д.*

*Украинский джаз во многом отстает от европейского. Это связано с тем, что раньше он был запрещен. Развитие джаза в Украине началось в 60-70 годы XX ст. В настоящее время существует достаточно много джазових групп, фестивалей, исполнителей. Сейчас с уверенностью можно сказать, что в Украине джаз стал самостоятельным видом музыкального искусства.*

*Ключевые слова: джаз, стиль, направления, джазовое искусство, культура.*

Стаття надійшла до редколегії 13.11.2016

УДК 786.2(477)

***НАТАЛЯ РЕВЕНКО***
м. Миколаїв
mirey69@mail.ru

# ВИКОРИСТАННЯ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ ФОЛЬКЛОРНОГО СПРЯМУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З «ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА»

*У статті розглянуто фортепіанні твори українських композиторів фольклорного спрямування з метою вивчення їх на заняттях з «Інструментального виконавства» в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Проаналізовано інтонаційні, ладові, метроритмічні, фактурні та інші художні особливості жанрів веснянки і коломийки у фортепіанній творчості вітчизняних авторів минулого та сучасності. Висвітлено методи роботи над творами українських композиторів в процесі їх виконавської інтерпретації студентами-музикантами*

*Ключові слова: фортепіанні твори, фольклорне спрямування, веснянка, коломийка, виконавська інтерпретація.*

Метою викладання навчальної дисципліни «Інструментальне виконавство» (фортепіано) у вищих педагогічних закладах освіти є виховання широко досвідчених фахівців, які здатні вільно використовувати музичний інструмент при проведенні уроку з музичного мистецтва та позакласної музично-виховної роботи в загальноосвітній школі, здібні розкрити художній зміст музичних творів, мають необхідний досвід самостійної роботи з педагогічним та концертним репертуаром і готові до практично-виконавської та педагогічної діяльності.

Одним із завдань при проходженні даної дисципліни є засвоєння студентами найбільш типових рис музики різних епох, стилів, художніх напрямків та національних шкіл вітчизняної та світової музичної культури. Включення в репертуар студентів-піаністів творів українських композиторів є обов'язковою умовою при проходженні даного курсу.

У сучасній вітчизняній педагогічній літературі лише окремі статті порушують деякі питання стосовно включення творів українських композиторів у репертуар студентів-піаністів у вищих навчальних закладах. Стаття З. Юзюк, що присвячена характеристиці образної сфери, кола жанрів, засобів музичної виразності авторських збірників фортепіанних творів для дітей та юнацтва композиторів України та української діаспори другої половини ХХ століття, спрямована на опрацювання цих творів учнями-школярами. У статті С. Глушкової і Г. Пужай надано лише загальна інформація про фортепіанні твори представників української національної композиторської школи ХХ–ХХІ століть щодо впровадження цих творів у репертуар майбутніх вчителів музичного мистецтва; висвітлено творчі здобутки та просвітницька діяльність окремих українських композиторів сучасності – М. Кармінського, В. Птушкіна, М. Степаненка. На жаль, насьогодні не має жодної праці, що була б присвячена проблемі опрацювання фортепіанних творів українських композиторів фольклорного спрямування студентами-піаністами на заняттях з «Інструментального виконавства».

Актуалізація значення фортепіанного доробку українських композиторів фольклорного спрямування для студентів – майбутніх вчителів музичного мистецтва – визначило мету статті. Серед основних завдань, що постали відповідно цієї мети, – усвідомлення студентами на індивідуальних заняттях з «Інструментального виконавства» інтонаційних, ладових, метроритмічних, фактурних та інших художніх особливостей фортепіанних творів українських авторів та самостійне оперування ними в процесі інтерпретації.

Відомо, що українська фортепіанна музика завжди була складовою галуззю націона-

льної культури. У національному художньому доробку вона постає як потужна сфера мистецтва, що має власну історію, визначена у системі культурних цінностей.

При ознайомленні студентів на заняттях з «Інструментального виконавства» з фортепіанною творчістю українських композиторів минулого і сучасності викладач повинен розповісти про те, що певне місце у фортепіанному доробку багатьох митців посідають теми історії українського народу, його життя, звичаїв та обрядів. У саме таких творах з національними мотивами великого значення набуває відображення фольклорних першообразів, серед яких домінують пісня – від стародавніх календарно-обрядових до сучасних частівок та ліричних, танок – традиційно фольклорного походження та народний інструменталізм – частіше у формі імітації гри на традиційних народних інструментах.

Серед пісенно-танцювальних жанрів в галузі фортепіанної музики увагу вітчизняних композиторів привертають такі споконвічно фольклорні жанри, як веснянка і коломийка. До цих жанрів в українській фортепіанній літературі звертались Л. Ревуцький, Н. Ніжанківський, М. Колесса, Ж. Колодуб, Л. Дичко, М. Скорик, В. Птушкін, О. Некрасов.

Приступаючи до вивчення на індивідуальних заняттях з «Інструментального виконавства» «Веснянки» Л. Ревуцького G-dur, спочатку треба ознайомити студента з історією виникнення цього жанру. Відомо, що у давні часи веснянки супроводжували обряди закликання весни і проводів зими. В них оспівується пробудження природи, повернення тепла, надії на врожай, на кохання. Веснянки відзначаються світлим ліризмом, життєстверджуючим характером, іноді урочистістю.

«Веснянка» Л. Ревуцького представляє собою невелику двочастинну композицію з перемінним розміром, з тональними зрушеннями. При роботі над цим твором увага студента повинна бути спрямована не тільки на виразне виконання мелодійної лінії в партії правої руки, але й на постійні фактурні зміни в партії лівої: у першому реченні це терцово-квинтові сполучення половинними та чвертними тривалостями, далі – розкладені по акордових звуках послідовності, за якими прямує одноголосна хроматична лінія у поєднанні з кварто-квінтовими інтервалами.

При вивченні «Веснянки» G-dur сучасної авторки Ж. Колодуб треба звернути увагу студента на різнохарактерне виконання частин композиції. Крайні частини, не зважаючи на мажорний лад, більш схвильовані. Це підкреслено постійним спрямуванням мелодійної лінії, яка переривається паузами, то к основному тонічному, то к основному домінантовому звукам. Середня частина – спокійніша, пісенна, мелодійна лінія більш виразніша.

При знайомстві з «Веснянкою» h moll з «Української сюїти» І. Шамо, викладач повинен з перших занять звернути увагу студента на поєднання у композиції твору двох жанрів – танцю та пісні. Після чотирьохтактового вступу у вельми швидкому темпі розпочинає свій рух перша заклично-танцювальна вихрова тема. З двадцять першого такту ніжно і співучо вступає друга. З двадцять дев'ятого такту в партії правої руки знов з'являється перша заклична тема, але вона тут проходить на фоні остинатного басового звуку «сі», який супроводжував проведення другої теми. Середній розділ, який розпочинається в більш спокійному темпі, поєднує розспівні інтонації, що звучать на «mf», з легкими награваннями у верхньому регістрі штрихом стакато на «sub.p». Після ritenuto з'являється перша тема, проведення якої приводить до кульмінації на «ff». Потім динаміка знижується до «p» й на органному пункті домінанти основної тональності декілька разів повторюється основний мотив першої теми, який призводить до репризного проведення першої частини п'єси.

Включаючи у фортепіанний репертуар студентів коломийки українських композиторів, треба також зупинитися на історії виникнення цього жанру. Відомо, що коломийка, як жанр народної пісні, виникла в кінці XVII – на початку XVIII століть і була характерною для західних областей України; це невеликі, найчастіше дворядкові пісні з текстами найрізноманітнішого змісту, з короткою мелодичною строфою, переважно двочастинною, з чітким і гострим, нерідко пунктирним синкопованим ритмом, з дводольним тактом. Здебільшого коломийки виконувалися у

жвавих, рухливих темпах. Коломийка викристалізувалася в народному мистецтві і збереглася до нашого часу у різних формах: пісня, танець та інструментальна п'єса.

Найпростішими варіантами коломийок у фортепіанній творчості українських композиторів можна вважати п'єси І. Берковича і А. Лазаренка.

Фортепіанні коломийки М. Колесси відносяться до більш складних п'єс у цьому жанрі. Змістовно-формотворчі особливості «Трьох коломийок» українського композитора представляють ознаки не одного, а двох жанрових коренів: коломийки-пісні та коломийки-танцю. Студент, який знайомиться з даним циклом, повинен звернути увагу на тематизм кожної з коломийок. У третій п'єсі циклу пісенний і танцювальний тематизм емоційно наближуються, у другій п'єсі – тематизм різко відмінний; сумний роздум музики початкового наспіву завершує форму через смисловий контраст з гостродинамічною активністю середнього розділу. Ладову основу кожної із п'єс становить гуцульський чи думний лад, звукоряд якого розширено в результаті взаємодії з елементами інших ладових структур. Колорит першої коломийки створюється використанням IV високого ступеня, варіантного VI та півторатоновою секундою між IV–III-ми ступенями в мелодичному русі. Розширення ладового звукоряду, як засобу смислового колорирування характеру музики, здійснено М. Колессою і в третій «Коломийці», де композитор ніби пов'язує на відстані гуцульський мажор і мінор.

При виконавській інтерпретації циклу «Три коломийки» студент повинен чітко уявляти три образні різновиди кожної із п'єс. Вогняно-темпераментний образ першої коломийки, пісенно-ліричний другої та примхливо-граціозний третьої, відтіняючи один одного, повинні утворити при виконанні єдине драматургічне ціле.

Інтерпретація «Коломийки» О. Некрасова із циклу «Гуцульська сюїта» має бути максимально наближеною до особливостей пісенно-танцювального жанрового еталону. Інтонаційна сфера даної п'єси демонструє образність жартівливого характеру. Рухливий темп, пунктирний ритм, що притаманний гуцульському фольклору, наявність скерцозних інтонацій у мелодійній тканині репрезентують образ дійовий і активний. Це вимагає від студента напружено-вольового виконання. Дана п'єса є прикладом мішаного, токатно-лінеарного письма, тому студент вже на першому занятті повинен звернути увагу на домінування токатної основи в творі. Але не слід залишати поза увагою пісенно-танцювальну жанровість п'єси: різноманітні ритмоформули не повинні затьмарювати виразності мелодичних фраз. Треба також звернути увагу на авторське пояснення – «гобелени», що надається у назві циклу. Кожна п'єса «Гуцульської сюїти», за авторським задумом, повинна поставати перед виконавцем і слухачем як барвисте полотно гобелена. Звідси – кожна п'єса циклу сприймається у два етапи: загальне охоплення колориту полотна і стеження за деталями гобеленів у їх процесуальності. Це також повинен враховувати студент при опрацюванні «Коломийки».

У фортепіанному циклі київської композиторки Л. Дичко «Карпатські фрески» «Коломийка» є завершальним номером композиції, яка складається з шести номерів. Студенту треба пояснити, що у п'єсах цього циклу відображається взаємопроникнення музичного і образотворчого мистецтв та нагадати про те, що одним із перших творів у вітчизняній фортепіанній музиці, присвячених саме українському живописному мистецтву, була п'єса Г. Жуковського «Фрески» з циклу «П'ять п'єс», навіяного розписами Софії Київської. При роботі над «Коломийкою» Л. Дичко треба звернути увагу на пісенний характер п'єси, який у поєднанні з багатоплановою фактурою, поступовим фонічним насичуванням, відіграє велику роль, узагальнюючи основну ідею твору, що пов'язана із «зображенням» картин народного життя у його розмаїтості.

«Коломийка» fis-moll Н. Ніжанківського є типовим зразком подолання композитором прикладного характеру у трактовці коломийки як фольклорного жанру. При першому знайомстві з даним твором викладач повинен акцентувати увагу студента на дещо специфічній формі твору. Незважаючи на

активний варіаційний розвиток теми, форма даного твору тяжіє до тричастинності. У крайніх розділах дводольна пульсація, синкопований ритм, типізована фактура у поєднанні з темою, що написана композитором у гуцульському ладі, підкреслюють танцювальний характер твору. Студенту треба окремо попрацювати над партією супроводу у лівій руці, яка витримана на остинатному повторенні основного тону (fis) з різноманітним гармонічним насиченням. У середньому розділі характер твору трохи змінюється: ліричний центр твору дещо пригальмовує віруючу танцювальну стихію експозиції. На фоні глибоких басів та мелодизованого середнього голосу проходить лірико-меланхолічна тема. Насичена арпеджіоподібними віртуозними пасажами батопланова фактура у репризі вимагає від студента-виконавця доброго володіння всіма видами техніки.

Своєрідністю форми, оригінальністю тематизму відрізняється від попередніх творів «Коломийка» М. Скорика, що була написана у 1962 році. Форма твору являє собою традиційно репризну тричастинну структуру з контрастною серединою, але з типовим для народної пісні варіантно-варіаційним принципом розгортання музичного матеріалу. Мелодика твору, що спирається на гуцульський лад, зберігає характерні для автентичної коломийки специфічні прийоми ритміки: гострий пунктирний ритм, перемінність метроритмічних акцентів, синкопованість. За словами мистецтвознавця Л.Кияновської, композитор у даному творі надав знайомим і ««прикладним» ритмічним та інтонаційним зворотам картинно-випуклого, експресивного, а подекуди навіть іронічно-перебільшеного відтінку» [1, 41]. Студенту при роботі над даним твором важливо окремо попрацювати у крайніх розділах над інтонуванням внутрішньо мінливої теми, яка складається з двох контрастних елементів, що є інтонаційним узагальненням мелодико-ритмічних особливостей фольклорних зразків коломийки. У середньому розділі на фоні пустих басових квінт важливо прослухати проведення мелодійного сопілкового награвання у партії правої, що нагадує зразок колористичного пейзажу в типово імпресіоністичній манері. «Коломийка» М. Скорика є сьогодні найбільш віртуозним зразком цього жанру в української фортепіанної літератури, технічні завдання якого підпорядковані смисловим завданням звукового збагачення фольклорної основи тематизму.

Отже, осягнення на заняттях з «Інструментального виконавства» фортепіанних творів українських композиторів фольклорного спрямування, а саме – веснянки та коломийки, усвідомлення характерних інтонаційних, ладових, метроритмічних, фактурних особливостей цих споконвічно фольклорних жанрів, дозволяє діткнутися глибинного коріння та стильової самобутності природи українського національного мистецтва.

Впровадження у репертуар студентів фортепіанних творів фольклорного спрямування сприяє розвитку у майбутніх вчителів музичного мистецтва національної свідомості, історичного осмислення та розуміння минулого свого народу. У фортепіанних зразках коломийок та веснянок закладена енергія сили українського народу і потенційна енергія для нового музичного відродження.

### Список використаних джерел

1. Кияновська Л. Мирослав Скорик: творчий портрет композитора в дзеркалі епохи. — Львів : Сполом, 1998. — 216 с.

***NATALIA REVENKO***
Mykolaiv

## THE USE OF PIANO PIECES BY UKRAINIAN COMPOSERS FOLK DIRECTION IN THE CLASSROOM FOR «INSTRUMENTAL PERFORMANCE»

*The article considers piano pieces by Ukrainian composers folk direction to study them in the classroom for «Instrumental performance» in the process of training of the future teacher of music. Analyzed the intonation, modal, metrorhythmic, texture and other artistic features of the genres of vesnianki and kolomyyki in the piano works of Ukrainian authors of the past and present. Lit methods of work on the works of Ukrainian composers in the process of performing the interpretation of student musicians.*

*Key words: piano pieces, folk direction, vesnianka, kolomyyka, performing the interpretation.*

***НАТАЛЬЯ РЕВЕНКО***
г. Николаев

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРТЕПИАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ УКРАИНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ ФОЛЬКЛОРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО «ИНСТРУМЕНТАЛЬНОМУ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВУ»

*В статье рассмотрены фортепианные произведения украинских композиторов фольклорного направления с целью изучения их на занятиях по «Инструментальному исполнительству» в процессе профессиональной подготовки будущего учителя музыкального искусства. Проанализированы интонационные, ладовые, метроритмические, фактурные и другие художественные особенности жанров веснянки и коломыйки в фортепианном творчестве отечественных авторов прошлого и современности. Освещены методы работы над произведениями украинских композиторов в процессе их исполнительской интерпретации студентами-музыкантами.*

*Ключевые слова: фортепианные произведения, фольклорное направление, веснянка, коломыйка, исполнительская интерпретация.*

Стаття надійшла до редколегії 02.12.2016

УДК 371.016:78

***ХУ МАНЛІ***
м. Київ

# СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ ДО КЕРІВНИЦТВА ВОКАЛЬНИМИ АНСАМБЛЯМИ

*У статті розглянуто структурні особливості підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями учнів. Компонентна структура визначеного феномена охоплює: адаптацію до нових освітніх умов навчання (адаптаційно-особистісний компонент), володіння музично-мистецькою ерудованістю й певною системою знань щодо керівництва вокальним ансамблем (компетентнісно-операційний компонент), наявність внутрішньої потреби у керівництві творчим колективом, зумовленої розвинутими комунікативними уміннями і вокальними навичками (емоційно-рефлексивний компонент), творчу активність керівника вокального ансамблю на усіх стадіях роботи з учнівським колективом (креативно-регулятивний компонент). Виокремлено критерії оцінювання підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями учнів.*

*Ключові слова: майбутні вчителі музики, компонентна структура, керівництво вокальними ансамблями учнів, критерії оцінювання.*

На сучасному етапі розвитку мистецької освіти вчитель музики повинен уміти працювати з усіма різновидами учнівських вокальних ансамблів на високому професійному рівні, бути готовим до постійного самовдосконалення, враховуючи сучасні тенденцій світової вокально-хорової культури. Теоретичні засади підготовки керівника вокального ансамблю в системі вищої музично-педагогічної освіти України та Китаю дозволяють визначити основні елементи означеного педагогічного явища у складі компонентної структури.

*Мета статті* полягає у визначенні структурних особливостей підготовки майбутніх учителів музики до керівництва вокальними ансамблями учнів.

Аналіз психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури з проблеми підготовки майбутніх учителів до практичної діяльності з учнями (Б. Бондаренко, С. Гончаренко, А. Козир, А. Маркова, А. Маслоу, С. Науменко, Г. Падалка, В. Петрушин, І. Підкасистий, П. Якобсон, В. Яконюк та ін.) дозволив визначити інтерес учених до вирішення цієї проблеми.

Обгрунтування компонентів підготовки керівника вокального ансамблю передбачає формування у студентів факультетів мистецтв особистісної потреби в реалізації себе як

керівника вокального колективу, адаптації до нових освітніх умов навчання (адаптаційно-особистісний компонент), володіння музично-мистецькою ерудованістю й певною системою знань щодо керівництва вокальним ансамблем (компетентнісно-операційний компонент), наявності внутрішньої потреби у керівництві творчим колективом, зумовленої розвинутими комунікативними уміннями і вокальними навичками (емоційно-рефлексивний компонент), творчою активністю керівника вокального ансамблю на усіх стадіях практичної роботи з творчим учнівським колективом (креативно-регулятивний компонент).

Проведений аналіз переконує, що фахова підготовка майбутнього керівника вокального ансамблю буде ефективною у випадку, коли результати даної діяльності матимуть особистісно вмотивоване значення для студента. Як зазначає В. Яконюк, «мотивація до конкретної діяльності визначається важливою для особистості соціальною спрямованістю» [5, 22]. Така спрямованість відповідає її суттєвим домаганням, стає мотивуючим началом у подоланні труднощів у навчанні, в утворенні особистісної готовності до роботи з вокальними колективами.

За класифікацією М. Матюхіної, до широких мотивів соціального спрямування керівників вокальних ансамблів можемо долучити: а) мотиви обов'язку та відповідальності перед суспільством, школою, однокурсниками, педагогами, батьками, тощо; б) мотиви фахового самовизначення (розуміння значення знань, умінь і навичок для здійснення керівництва вокальним ансамблем, бажання підготуватися до формування стилю майбутньої музично-педагогічної діяльності) [3, 16].

Мотивація процесу фахового навчання китайських студентів в Україні пов'язана з почуттям обов'язку перед власною країною, батьками та усвідомленням того, що навчання в іншій країні забезпечить можливість стати затребуваним, конкурентноспроможним фахівцем на батьківщині, віднайти своє призначення у житті. Водночас, якщо у процесі навчання вказана спрямованість не буде підкріплена вузькими особистісними мотивами (прагнення отримати схвалення, позитивні оцінки (мотивація благополуччя), бажання бути першим, зайняти гідне місце серед однолітків (мотивація престижу), авторитет конкретних осіб (особистість педагога, вплив відомих виконавців), – вона не забезпечить достатнього ефекту.

Оскільки фахова підготовка майбутніх керівників вокальних ансамблів здійснюється у процесі навчання, особливої значимості у формуванні особистісної вмотивованості набувають мотиви навчання. Музичні психологи вказують, що мотив (від франц. motif – спонукальна причина) – це спонукання до діяльності, пов'язане з задоволенням певної потреби. У навчанні це мотиви, які характеризуються внутрішньою спонукальною силою (потребами, інтересами, прагненнями, емоціями) навчальної діяльності і стимулюють пізнавальну діяльність особистості. До них належать: а) мотиви, пов'язані із змістом навчання (студента спонукає до навчання прагнення пізнати нові вокальні твори, виконавські стилі, оволодіння знаннями, способами виконавських дій у взаємозв'язку із педагогічним спрямуванням); б) мотиви, зумовлені самим процесом учіння, коли студента спонукає вчитися прагнення систематично виявляти творчу активність і обдарованість, педагогічні і виконавські здібності, долати художньо-технічні й організаційні труднощі у процесі керівництва вокальним колективом, тобто студента захоплює сам процес навчання, а не тільки отримані результати.

Пізнавальний інтерес майбутнього вчителя музики слугує внутрішнім стимулом та рушійною силою учіння, виявляється як цілеспрямований психічний стан студента, обумовлений накопиченим досвідом та знаннями, системою творчої діяльності, яка дає позитивний результат. Науковці характеризують його як готовність до активної діяльності, що сприяє виникненню насолоди, позитивних емоцій [1, 136].

Як зазначає А. Маслоу, стійкий пізнавальний інтерес дозволяє долати стани пригніченості й роздратування, притаманні будь-якому творчому процесу у його кінцевій стадії [4]. Стійка особистісна мотивація до отримання якісної вокальної підготовки, досягнення успіху у фаховому становленні сприяє більш швидкій адаптації китайських студентів до нових умов навчання в іншій країні. Натомість, потреба в адаптації іноземних студентів пов'язана не лише із процесом їх

навчання у зарубіжних вищих навчальних закладах, а й у пристосуванні до нових умов соціально-комунікативної сфери – побуту, спілкування, культури, традицій, специфіки дозвілля, тощо.

У науковій літературі процес адаптації особистості розглядають як «звикання організму людини до нових умов»; «форму пристосувальної поведінки людини, її індивідуальних і особистісних якостей до життя і діяльності в змінених умовах існування», тощо. Під адаптацією студента до навчання у вищому навчальному закладі ми розуміємо процес самостійного пристосування особистості майбутнього фахівця до змісту, умов, організації, режиму навчання і навчального колективу. За І. Підкасистим, успішна адаптація є одним із показників обгрунтованості вибору професії і сприяє розвитку позитивного ставлення студента до навчання, зближенню соціальної й особистісної мотивації фахової діяльності.

У галузі музичної освіти, за визначенням Ма Сюй, сфери фахово-освітньої і соціально-комунікативної адаптації китайських студентів реалізуються у мистецько-пізнавальній, виконавсько-практичній і музично-творчій формах художньо-навчальної діяльності. Автор виокремлює першочергові напрямки адаптації студентів-іноземців: створення психологічно-комфортного клімату на заняттях, сприяння орієнтації студентів у особливостях музично-освітньої системи та українських мистецько-культурних традицій, цінностей і здобутків, сприяння мовленнєвій адаптації та залучення до участі у позанавчальних культурно-масових заходах.

Процес адаптації майбутніх учителів музики до майбутньої фахової діяльності в процесі фахового навчання передбачає розвиток адаптивної готовності. Досліджуючи дану проблему у рамках диригентсько-хорової діяльності, Д. Бондаренко визначає адаптивну готовність як складну інтегративну особистісну якість, що характеризується стійкою фаховою спрямованістю на здійснення педагогічної роботи, позитивним ставлення до музично-естетичного розвитку школярів, наявністю фахово-необхідних знань, умінь і навичок, певного практичного досвіду роботи з хоровим колективом, що сприяє успішному творчому самовиявленню. Набуття адаптивної готовності як особистісної якості забезпечує формування у студентів особистісної готовності до роботи з вокальними ансамблями.

Домінантним у підготовці керівника вокального ансамблю є формування здатності фахового самовизначення, яке характеризується як процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої музично-педагогічної діяльності. С. Гончаренко зазначає, що фахове самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста [1, 275]. Пов'язуючи власну фахову діяльність із керівництвом вокальним колективом, студент має усвідомлювати індивідуальні психологічні особливості своєї особистості, власні нахили та інтереси, володіти адекватною самооцінкою себе як майбутнього фахівця даної спеціалізації. У зв'язку з цим, великого значення набуває здатність педагога допомогти студенту усвідомити і розвинути свої здібності, які необхідні для самовизначення власного стилю художньо-творчої діяльності з вокальним ансамблем й подальшої особистісної творчої самореалізації.

На успішність впливу на музичний колектив значно впливає стиль керівництва. За кваліфікацією К. Левіна існує три стилі керівництва: авторитарний, демократичний, ліберальний, кожен з яких має як позитивні, так негативні фактори. В. Петрушин виокремлює наступні стилі управління творчим колективом: авторитарний (більшість рішень приймається керівником, а думки членів колективу ігноруються); демократичний (оснований на визнанні права підлеглих брати участь у прийнятті рішень і дій колективу, членам колективу дається змога проявити ініціативу і самостійність); анархічний тип керівництва (при якому ні керівник, ні колектив не обговорюють і не беруть участі у поступовому просуванні колективу і не намічають перспективи його розвитку).

Найбільш ефективним стилем керівництва вокальним ансамблем є демократичний стиль, при якому можливий перехід з формальної сфери навчання у неформальну, і навпаки. Дотепний жарт, комічна розповідь дозволяють знизити напругу, подолати бар'єр між учасниками та керівником творчого колективу, налаштувати колектив на

доброзичливу атмосферу, довірливий стиль спілкування. Демократичний стиль керівництва передбачає створення у колективі атмосфери співтворчості, яка є необхідною в успішному функціонуванні вокального ансамблю. Творче самовираження студента у процесі керівництва вокальним колективом сприяє формуванню «Я-концепції», оцінних суджень, що набувають особливої значимості для досвіду мистецької діяльності, проявів самостійності у пошуках власного стилю художньо-творчої діяльності.

У науковому дослідженні Чжан Лу найбільш ефективними чинниками формування стилю роботи з вокальним колективом визначено: мажорно-оптимістичну атмосферу в роботі з колективом; демократизм; опікунство; авторитетність. А. Маркова зазначає, що у самовизначенні власного стилю художньо-творчої діяльності особливої значимості набувають такі особистісні якості вчителя, як: «розвинута здатність інтересу до іншої людини, прагнення до індивідуальності, усвідомлення того, що ефективним є той стиль, який супроводжується стійкими позитивними результатами; підхід до індивідууму як засобу переборювати шаблони в своїй діяльності» [2, 87].

У *висновках* доцільно зазначити, що ефективна підготовки керівника вокального ансамблю передбачає формування у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів особистісної потреби в реалізації себе у практичній діяльності, адаптації до нових освітніх умов навчання, володіння музично-мистецькою ерудованістю й певною системою знань щодо керівництва вокальним ансамблем, активності та ініціативності в досягненні поставленої мети.

### Список використаних джерел

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
2. Маркова А. К. Психология труда учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 312 с.
3. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. — М., 1984. — С. 15—16.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу — СПб. : Питер, 2003. — 351 с. — (Мастера психологии).
5. Яконюк В. Л. Музыкант. Потребность. Деятельность / В. Л. Яконюк. — Минск, 1993. — С. 19—55.

***HU MANLEY***
Kyiv

## STRUCTURAL FEATURES OF TRAINING STUDENTS TO MANAGEMENT FACULTY OF ARTS VOCAL ENSEMBLE

*The article examines the structural features of the training of future music teachers to guide vocal group of students. Component structure defined phenomenon include: adapting to new educational learning environment (adaptive-personal component), possession musical and artistic erudition and certain system of knowledge about leadership vocal ensemble (Competency-operating component), the presence of domestic demand in the leadership of the creative team, due to advanced communication skills and vocal skills (emotional and reflexive component), creativity vocal ensemble leader at all stages of work with the student group (creative and regulatory component). Thesis there is determined evaluation criteria of training future music teachers to guide vocal group of students.*

*Key words: future teachers of music piece structure, management vocal group of students, evaluation criteria.*

***ХУ МАНЛИ***
г. Киев

## СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ИСКУССТВ К РУКОВОДСТВУ ВОКАЛЬНЫМИ АНСАМБЛЯМИ

*В статье рассмотрены структурные особенности подготовки будущих учителей музыки к руководству вокальными ансамблями учеников. Компонентная структура определенного феномена включает: адаптацию к новым образовательным условиям обучения (адаптационно-личностный компонент), владение музыкально-художественной эрудицией и определенной системой знаний по руководству вокальным ансамблем (компетентно-операционный компонент), наличие внутренней потребности в руководстве творческим коллективом, обусловленной развитыми коммуникативными умениями и вокальными навыками (эмоционально-рефлексивный компонент), творческую активность руководителя вокального ансамбля на всех стадиях работы с ученическим коллективом (креативно-регулятивный компонент). Выделены критерии оценивания подготовки будущих учителей музыки к руководству вокальными ансамблями учеников.*

*Ключевые слова: будущие учителя музыки, компонентная структура, руководство вокальными ансамблями учеников, критерии оценки.*

Стаття надійшла до редколегії 02.12.2016

УДК 371.134.016

***ШЕНЬ ЦЗІНЬ ГЕ***
м. Київ

# ОСОБЛИВОСТІ СПІВАЦЬКОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ У МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розкритті питання співацького розвитку школярів підліткового віку в музичній діяльності. Наданні загальні та музичні характеристики підліткового віку, узагальнений співацький розвиток старшокласників. Виокремлено цілий ряд характерних психолого-педагогічних особливостей учнів старшого шкільного віку. Визначено основні підходи до розвитку співацького голосу старшокласників.*

*Ключові слова: співацький розвиток, школярі підліткового віку, музична діяльність, психолого-педагогічні особливості.*

Процес відродження української державності вимагає не лише розбудови сучасної політичної та економічної системи України, але й комплексного вивчення її музичної культури, повернення народу духовних цінностей, створених попередніми поколіннями. З цієї позиції співацьке навчання підлітків вимагає ретельного вивчення для успішного впровадження у практичну діяльність.

Доцільно зазначити, що підлітковий вік є складним життєвим етапом і для навчання, й для виховання. Узагальнюючі психологічні матеріали сучасних наукових досліджень слід виділити ті психолого-педагогічні ознаки віку, які необхідні для співацького навчання. Особливості розвитку учнів-старшокласників полягають у тому, що старший шкільний вік (15–18 років) – це етап стабілізації особистості. Характерними ознаками цього періоду є фізична зрілість, формування стійкого типу характеру, намагання до самоствердження, відкриття власного світу, великий обсяг різного роду захоплень, формування цінностей та моральних принципів, розвиток самосвідомості. Саме ці ознаки юнацького віку наближують старшокласника до стану дорослої людини.

Старший шкільний вік (юнацький) охоплює дітей з 15 до 18 років (IX–XI класи). Старший шкільний вік характеризується продовженням процесу росту і розвитку, що визначається у спокійному і рівномірному його протіканні в окремих органах і системах. Науковці відзначають, що у фізичному відношенні старшокласники наближуються до фізичного розвитку дорослих. Це період завершення і фізичного розвитку, і, загалом, становлення особистості. В учнів старшого шкільного віку закінчується статевий розвиток. Опікуючись вокальним розвитком учнів цього віку, слід зважати на те, що зростання ваги тіла стає більшим відносно збільшення росту. Зникають диспропорції окремих частин тіла та підліткова невпевненість рухів. Інтенсивно йде розвиток мускулатури (ріст м'язів у довжину та ширину), збільшується об'єм грудної клітини, підвищується фізична працездатність. Продовжується розвиток мозку, проходять процеси внутрішньоклітинного ускладнення та розвитку відповідних функцій. Все це впливає на їх співацький розвиток. Водночас не слід забувати, що під час значних тривалих навантажень у старшокласників прослідковується підвищена вразливість серцево-судинної системи.

Проведений аналіз робіт Л. В. Волинської, І. С. Кона, З. В. Огороднійчук, О. В. Скрипченко, Т. Б. Тарасової, Л. Д. Столяренко та інших, дає нам можливість виокремити ряд характерних психолого-педагогічних особливостей учнів старшого шкільного віку.

По-перше, розвиток особистості в цьому віці тісно пов'язаний із соціальним статусом юнаків та дівчат, з їх положенням у колективі групи, навчального закладу, тощо. В учнів юнацького віку формується самосвідомість, тобто уявлення про самого себе, самооцінка своєї зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей та відбувається зіставлення себе з ідеалом, з'являється можливість самовиховання. Заняття у вокальному гуртку є шлях для реалізації свого потенціалу.

У старшокласників свідомо і цілеспрямовано формуються такі якості характеру, як сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль, обдуманість, критичність тощо. Водночас, продуктивність зусиль молоді в ранньому юнацькому віці залежить часто від настрою. Під час даного періоду декому важко переходити від неробочого стану до праці, дехто часто лінується, відволікається. Заняття співами допомагає виховати наполегливість та дисциплінованість. Як сильним мотиваційним важелем є, наприклад, бажання учнів брати участь у вокальних конкурсах.

У юнаків та дівчат в цьому віці виникає перше почуття любові, дружби, відбувається істотна перебудова емоційної сфери. Вивчення вокальних творів допомагає зрозуміти власну почуттєво-емоційну сферу.

По-друге, саме у старшому шкільному віці проявляється свідоме позитивне ставлення до навчання: продовжує удосконалюватися інтелектуальна сфера, розширюються розумові можливості юнаків та дівчат, пізнавальні інтереси становляться більш глибокими та стійкими, зростає концентрація уваги, збільшується обсяг пам'яті, формується абстрактно-логічне мислення. В учнів старшого шкільного віку з'являється вміння самостійно розбиратися в складних питаннях: формування власного світогляду як цілісної системи поглядів, знань, переконань, своєї життєвої філософії; створення власних теорій життя; любові; політики тощо.

По-третє, старший шкільний вік відзначається прагненням до самоствердження своєї незалежності, оригінальності, зневагою до порад старших; прагнення до самоврядування, потреба осмислити все навколишнє. Для юності характерна вікова інтровертованість, коли самотність дає можливість реалізувати здібності (музичні, художні, літературні, технічні, тощо). Отже, головною ознакою періоду ранньої юності є потреба знайти внутрішню позицію дорослої людини, придбати певний ступінь психологічної зрілості, обрати професію, усвідомити себе членом суспільства, виробити світогляд, вибрати свій життєвий шлях. Все це дає можливість у цей віковий період здійснювати пошуки сенсу життя.

Вчені (Є. Калініна, О. Юрко, Ю. Юцевич) наголошують, що юнацький є післямутаційним, який охоплює час післямутаційного розвитку співацького голосу до дорослого стану, приблизно не менше двох-трьох років. Водночас у деяких учнів старшого шкільного віку в цей період ще можуть зберігатися залишкові явища мутації (неповний діапазон, фальцетне звучання головного регістру у дівчат, недостатньо сформовані верхні або нижні ноти, нерівність звучання протягом усього голосу та інше). Голоси юнаків та дівчат, пройшовши перелом, але продовжують ще формуватися.

Юнацький період характеризується поступовим збільшенням діапазону й сили співацького голосу, його тембрового збагачення. У хлопців зникають хворобливі відчуття під час співу та виявляються більш-менш чіткі типологічні ознаки голосу. Вони починають користуватися новими нижніми нотами, переходячи на спів у теситурі чоловічого голосу. Діапазон тенорів, як правило, не перевищує децими, у баритонів і басів (останніх доцільно називати «підбасками» через несформованість тембрового забарвлення), голос рідко виходить за межі октави, виявляючи тен-денцію до «зсування» вниз за діапазоном, і лише пізніше з'являються ознаки типологічного розширення – у баритонів – угору, у басів – униз [1, 48]. У дівчат у цей період залежно від типу голосу (сопрано чи альт) відбувається розширення діапазону вгору або вниз таким чином, що він досягає не менше, ніж півтори октави. Темброве забарвлення повільно набуває рис дорослого голосу, рівень високої співацької форманти зростає дуже повільно. Отже, можна зазначити, що старший шкільний вік відзначається зміцненням співацького голосу та набуттям характерних ознак повнолітньої людини (чоловіка та жінки), що сприяє подальшому успішному його розвитку.

Важливим аспектом співацького навчання є аналіз особливостей побудови та функціонування голосового апарату в учнів старшого шкільного віку. При вихованні співацького голосу важливо спиратися на знання анатомії та фізіології голосового апарату – це допоможе зрозуміти складний процес голосоутворення,

визначити порушення голосової функції і вивчити засоби їх запобігання. Спів – складаний фізіологічній процес, який поєднує у собі побудову всього голосового апарату. Голос – інструмент, яким володіти нелегко, бо це зумовлено тим, що співацький голос пов'язує роботу різних органів людського організму. Голосовий апарат – сукупність органів, які беруть участь в утворенні співацького голосу и діють взаємозв'язано й одночасно. Він складається з: ротової і носової порожнини, глотки, гортані з голосовими складками, трахеї, бронхів, легень, грудної клітки з дихальними м'язами та діафрагмою, м'язами черевної порожнини. Виходячи з того, що у старшому шкільному віці основні голосоутворювальні системи знаходяться у стані формування, це накладає певні обмеження на акустичні можливості голосу, що має бути враховано педагогом вокального гуртка.

Вокально – педагогічна робота із старшими школярами полягає у тому, що організм дитини знаходиться у процесі змін. Майже всі органи та системи у цьому віці, будуть здатні виконувати повністю свої функції та проходять тривалий шлях розвитку. Складність роботи з дитячими голосами полягає у тому, що значна частина органів, які беруть участь у голосоутворенні, позбавлені паралелізму в зростанні та розвитку власних функцій. Скоріше цей процес можна схарактеризувати як стрибкоподібній, причому зміна цих стрибків відбувається неодночасно і може набувати як інтенсивного характеру, так и послаблень.

Спостерігається диспропорція окремих органів голосового апарату, коли одні органи вже завершили свій розвиток, а інші продовжують розвиватися. Відомо, що зростання носоглотки й придаткових пазух носу в основному завершується до закінчення процесу статевого дозрівання, тобто приблизно до 14 років, а всі інші органи голосоутворення завершують зростання із закінченням періоду статевого дозрівання (до 19 років). Виняток становіть лише гортань, яка продовжує зростати й далі, хоча інтенсивність її росту стає більш слабкою. Розвиток гортані відбувається паралельно з розвитком нервової системи, однак, що дуже важливо, процес цей протікає нерівномірно, а стрибкоподібно. У цей період спостерігається найбільша рівномірність у розвитку нервової та м'язової систем, що дозволяє вчителю музики поступово ускладнювати та урізноманітнювати вокальні вправи та пісенний репертуар.

Прагнучі наслідувати дорослий спів й не маючі підготовленого звукоутворюючого апарату, достатнього досвіду та уяви про вимоги до гарного співу, старші школярі часто переходять на відкритий звук, набуваючи неправильних вокальних навичок, у результаті набуття яких псують, а нерідко й зривають голоси. Особливо часто набуті дефекти зустрічалися у таких учнів, які, маючі гарні природні голосові дані, активно експлуатували їх, використовуючи складний для віку репертуар. І, як наслідок, це впливало на характер співу, подачу звуку тощо. Непоодинокими є випадки, коли у цей період учень прагне активно використовувати грудні звуки, що призводить до втрати головного звучання. Ю. Юцевич зазначає, що у «голосів, які нормально розвиваються, зміна регістрів, тобто перехід з грудного на головний, зазвичай має місце на нотах «сі-бемоль – сі», тоді як іноді співаки заходять далеко за межі цього природного переходу, доходячи у деяких випадках до соль, тобто до крайніх меж діапазону» [2, 17].

Важливо у вихованні співацького голосу активно використовувати знання анатомії та фізіології голосового апарату, що допоможе зрозуміти всі складні процеси. Так, носова порожнина зігріває, зволожує і очищує повітря, яке ми вдихаємо, а також, певною мірою, нейтралізує бактерії, шкідливі хімічні речовини. Зігрівання повітря відбувається завдяки великій кількості кровоносних судин. Сприяє цьому також і уповільнене проходження повітряного струменю. Зволоження відбувається за рахунок випарування слизу, що виділяється слизовою оболонкою. Великі частинки механічно затримуються біля входу в ніс волосинками, а дрібніші проходять углиб, осідають на стінках, обгортаються слизом, а потім проковзуються. Дихання носом надзвичайно корисне для охорони організму людини. Важко переоцінити значення носової порожнини і в голосоутворенні. Учень старшого шкільного віку співставляє отриману інформацію з попередньою,

помічає відмінність (або помилку) і намагається її виправити. Таким чином здійснюється координація між слухом і голосом учня. Під час цього процесу утворюються і закріплюються умовно-рефлекторні зв'язки, які при багаторазових повтореннях перетворюються в динамічні стереотипи, які лежать в основі співацьких умінь та навичок.

У процесі розвитку співацьких здібностей учнів старшого шкільного віку важлива взаємодія слухових і голосових органів, яка стає настільки тісною, що зливається в єдину функцію, на базі якої формується і співацька функція. Зв'язок між слухом і голосом двобічний: голос не може формуватися без участі слуху, але і слух також не може розвиватися без участі голосових органів. Слухове сприйняття здійснюється через діяльність органів голосового апарату. Слухаючі мову музику або спів, ми про себе (а іноді й вголос) повторюємо їх, і лише після цього їх сприймаємо. При формуванні і розвитку співацьких здібностей весь час відбувається корегування роботи органів: відмічаються зайві, закріплюються потрібні рухи. Весь цей процес неможливий без знань про те, як здійснюють роботу звукоутворюючі органи, в якому вони стані знаходяться. Численні дослідження зазначають, що за наявності в учня старшого шкільного віку бажання співати, всі частини голосового апарату приходять в стан готовності до виконані цієї дії. Процес співу починається з вдиху, під час якого повітря набирається через ротову порожнину, проходить через глотку, гортань, трахею, бронхи і надходить у легені. Потім під впливом нервових сигналів (імпульсів) головного мозку голосові зв'язки змикаються і відбувається закриття голосової щілини.

У *висновках* доцільно зазначити, що співацька діяльність у підлітковому віці є вкрай важливою, адже вона дозволяє учню розкритися як особистості, виявити власні уподобання та відчуття, подолати складні вікові процеси. Адже розвиток співацького голосу – цілеспрямований процес, обумовлений роботою дихального голосового апарату і центральної нервової системи, що впливає на весь процес формування гармонійної особистості підлітка.

**Список використаних джерел**

1. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособ. для студ. пед. и-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» / Ольга Александровна Апраксина. — М. : Просвещение, 1983. — 222, [2] с.
2. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу / Ю. Юцевич. — К, 1998. — 160 с.

***SHEN JING GE***
Kyiv

## FEATURES OF TEENAGERS SINGERS IN MUSICAL ACTIVITIES

*The article questions the singers disclosure of teenage students in the music business. And to provide general musical characteristics of adolescence, generalized singers development of high school students. Thesis there is determined a number of specific psychological and educational characteristics of students high school age. The basic approach to the singers voice of seniors.*

*Key words: development singers, students of adolescence, musical activities, psychological and pedagogical features.*

***ШЕНЬ ЦЗИНЬ ГЕ***
г. Киев

## ОСОБЕННОСТИ ПЕВЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ В МУЗЫКАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье раскрытии вопросы певческого развития школьников подросткового возраста в музыкальной деятельности. Предоставлены общие и музыкальные характеристики подросткового возраста, обобщено певческое развитие старшеклассников. Выделен целый ряд характерных психолого-педагогических особенностей учащихся старшего школьного возраста. Определены основные подходы к развитию певческого голоса старшеклассников.*

*Ключевые слова: певческое развитие, школьники подросткового возраста, музыкальная деятельность, психолого-педагогические особенности.*

Стаття надійшла до редколегії 02.12.2016

# Розділ 8

# ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

УДК 378(09)(477)“190/191”

***ЛАРИСА КОРЖ-УСЕНКО***
м. Суми
korzhusenko.lv.73@gmail.com

## ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА З ІСТОРІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*У статті подано кількісну та якісну характеристику джерельної бази з історії вищої освіти України на початку ХХ століття, розкрито її структуру, змістове наповнення та інформаційний потенціал. Згідно з типолого-видовим і змістовим критеріями, виокремлено основні групи джерел: нормативно-правові документи, що регламентували діяльність вищих навчальних закладів; внутрішня документація ВНЗ; джерела особистого походження; довідниково-статистична література; періодичні видання; фотоматеріали з історії вищої школи початку ХХ століття. Встановлено, що основу джерельного масиву сконцентровано у центральних державних архівах та Інститутах рукописів України в м. Київ та м. Львів, Державному архіві м. Києва, обласних державних архівах. Відзначено наукову цінність архівних зібрань Австрії і Росії для вивчення історії вищої школи на початку ХХ століття.*

*Ключові слова: історія вищої освіти, джерельна база, статути, звіти, щоденники, архів, інститут рукописів, колекції документів.*

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень та публікацій. За переконанням академіка О. Сухомлинської, серед найбільш перспективних і актуальних напрямів розвитку історико-педагогічної науки є здійснення ґрунтовних джерелознавчих досліджень [7]. Однак на відміну від більшості дисертацій з історії України, аналогічні праці з історії педагогіки, за рідкісними винятками, досі не містять окремого підрозділу, присвяченого систематизації джерельної бази дослідження. Водночас обізнаність із першоджерелами, здатність авторів до ретельного критичного аналізу різноманітних за походженням і характером документів та матеріалів слугує репрезентативним критерієм рівня сучасних наукових праць.

Мета статті – схарактеризувати джерельну базу з історії вищого шкільництва України на початку ХХ століття, розкрити її структуру, змістове наповнення та інформаційний потенціал.

Виклад основного матеріалу. Згідно з типолого-видовим і змістовим критеріями, доцільно окреслити таку структуру джерельної бази з обраної проблеми: нормативно-правові документи, що регламентували розвиток вищої школи; справочинна документація вищих навчальних закладів щодо організації навчальної і наукової роботи; довідниково-статистичні видання; джерела особистого походження (автокомулятивні і джерела міжособистісної комунікації); періодичні видання досліджуваного періоду; фотоматеріали з історії вищої школи на початку ХХ століття.

Нормативно-правове забезпечення діяльності вищих навчальних закладів початку ХХ століття відображено в документах законодавчо-розпорядчого характеру Російської

та Австро-Угорської імперій, українських урядів 1917–1920 рр. (закони, укази, рескрипти, статути, положення, правила, циркуляри, розпорядження, підписані імператором, урядом, відповідним міністерством, уповноваженими місцевими структурами). Курс російського уряду в галузі вищої освіти зафіксовано в загальноуніверситетських статутах [5], статутах і положеннях окремих ВНЗ, конкретизовано у підзаконних актах. Вищі навчальні заклади на території підавтрійської України діяли на основі «Статуту організаційного», прийнятого в 1874 р. і доповненого в 1886, 1890 і 1907 роках, що закріплював пріоритетність професорських колегій. Серед законодавчих актів, ухвалених українськими урядами, найважливішими є: закони про створення державних українських університетів [8], проголошення державними існуючих в Україні вищих навчальних закладів, про право писання та оборони дисертацій на вчені ступені в усіх школах України української мовою (1918 р.), Статут державних українських університетів (1919 р.) [2].

Змістовний матеріал можна почерпнути із внутрішньої документації вищих начальних закладів. Це, насамперед, звіти про діяльність університетів, мережі приватних вищих шкіл; протоколи засідань вчених рад, сенату, навчальних комітетів, факультетів, попечительних і педагогічних рад, наукових і громадських товариств; положення і правила внутрішнього розпорядку, навчальні плани і програми, розклад занять та протоколи іспитів, огляди викладання [3], правила для студентів і вільнослухачів, звіти про організацію практичних занять, протоколи комісій щодо проведення випробувань на ступінь кандидата і звання дійсного студента. Серед опублікованих джерел з історії вищих навчальних закладів на західноукраїнських землях інформативністю вирізняються «університетські хронічки» (латиною, польською та німецькою мовами).

Суттєве значення мають видання довідниково-інформаційного характеру, присвячені ювілеям вищих навчальних закладів та їх структурних підрозділів, за редакцією або авторством професорів Д. Багалія, В. Бузескула, М. Владимирського-Буданова, Л. Загурського, А. Маркевича, М. Сумцова, М. Халанського, М. Чубинського, Л. Фінкеля [10]. Серед довідниково-статистичної літератури ґрунтовністю вирізняються керівництва для абітурієнтів Д. Марголіна [4].

Унікальну групу джерельного масиву становлять «приватні джерела»: біографічні матеріали, спогади, щоденники, мемуари, некрологи професорів В. Антоновича, Д. Багалія, М. Василенка, М. Грушевського, Д. Дорошенка, Б. Кістяківського, М. Ковалевського, Ю. Липи, І. Лучицького, Л. Плевако, Н. Полонської-Василенко, В. Романовського, С. Русової, С. Смаль-Стоцького, С. Тимошенка, В. Щербаковського, видатних громадських та освітніх діячів (А. Жука, О. Коваленка, Ю. Колларда, Б. Мартоса, К. Серебрякової-Антонович, О. Степанів, Є. Чикаленка, І. Франка), родинні фонди представників інтелектуальної і культурної еліти України, епістолярії викладачів і студентів.

Інформативним джерелом є часописи й газети досліджуваного періоду: «Буковина», «Відродження», «Вільна українська школа», «Вісник Генерального Секретаріату», «Вісник Української Народної Республіки», «Державний Вісник», «Журнал Министерства Народного Просвещения», «Зоря», «Киевская старина», «Літературно-науковий вісник», «Світло», «Сніп», «Рада», «Україна», «Украинская жизнь», «Южный край», цінність яких полягає в наданні «громадської експертизи» здатності вищих шкіл виконувати суспільні функції з підготовки кваліфікованих фахівців, генерування знань, реалізації прав на вільний розвиток особистості. Вагоме значення мають власні видання ВНЗ: «Записки» Харківського і Новоросійського імператорських, Кам'янець-Подільського українського державного университетів, «Университетские известия» університету св. Володимира [6], «Известия Киевского коммерческого института», «Сборник Харьковского историко-филологического общества», «Труды Педагогического отдела Харьковского историко-филологического общества». Унаочнити панораму розвитку вищої школи на початку ХХ століття дозволяють фотоматеріали (у вигляді окремих світлин, ювілейних і випускних альбомів).

Значну частину джерельної бази з історії вищої освіти сконцентровано в рукописних зібраннях та архівосховищах України і зарубіжжя. Суттєвий інтерес становить корпус документів Центрального державного історичного архіву України в м. Києві: ф. 274 «Київське губернське жандармське управління», ф. 442 «Канцелярія Київського, Подільського, Волинського генерал-губернатора», ф. 707 «Управління Київського навчального округу», ф. 2162 «Канцелярія попечителя Харківського навчального округу», що засвідчують жорсткий контроль за непохитністю державних засад і політичною благонадійністю студентсько-викладацького складу. Ф. 711 – «Київська духовна академія», ілюструє особливості розвитку вищої духовної освіти. Інформативними є особисті фонди професорів Д. Багалія, Є. Іванова, М. Пильчикова, О. Потебні, М. Сумцова, М. Халанського та фонд Грушевських.

У колекції Центрального державного історичного архіву України у м. Львові особливо змістовними є ф. 146 «Галицьке намісництво», ф. 165 «Крайовий комітет», ф. 178 «Крайова шкільна рада у м. Львів», ф. 639 «Міністерство віросповідань і освіти (м. Відень)», ф. 725 «Медико-хірургічний заклад при Львівському університеті», що зберігають свідчення про місцеві ВНЗ.

Рух інтелігенції за створення першої високої школи для українців, організацію лекцій для населення краю репрезентують фонди «Українське наукове товариство імені Т. Шевченка» (ф. 309), «Український університет у Львові» (ф. 310), товариство «Просвіта» (ф. 348), Український національний музей (ф. 750), особисті фонди громадських діячів, викладачів: Ю. Бачинський, А. Вахнянин, В. Дорошенко, І. Крип'якевич, А. Крушельницький, О. Маковей, Ю. Медвецький, К. Студинський, О. Тисовський, С. Томашівський, Г. Хоткевич, А. Шептицький. Низка фондів уможливлює висвітлення діяльності молодіжних спілок, створених для підтримки студентів-українців, розвитку їхніх духовних потреб та національних обов'язків: «Товариство взаємодопомоги студентів сільськогосподарської Академії в м. Дубляни» (ф. 146) «Сокіл-батько» (ф. 312), «Ватра» (ф. 349), «Український студентський союз» (ф. 400), «Український студентський інтернат для студіюючої молоді» (ф. 571), «Товариство українських наукових викладів ім. Петра Могили» (ф. 736), «Українська академічна поміч» (ф. 766), «Січ» (ф. 834).

Серед зібрань Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України в м. Києві цікавими є документи, що свідчать про діяльність вищих навчальних закладів періоду національного державотворення: ф. 1063 «Генеральний секретаріат Української Центральної Ради», ф. 1064 «Рада Міністрів Української Держави», ф. 1065 «Рада Міністрів Директорії УНР», ф. 1115 «Центральна Рада», ф. 2201 «Міністерство народної освіти та мистецтва Української Держави», ф. 2581 «Генеральне секретарство освіти УНР», ф. 2582 «Міністерство народної освіти Директорії УНР».

В Інституті рукописів Національної бібліотеки України імені В. Вернадського заслуговують на увагу ф. I «Літературні матеріали», Ф. II «Історичні матеріали», Ф. III «Листування», Ф. VIII «Київський університет»; особисті фонди викладачів (В. Антоновича, Д. Багалія, М. Бережкова, М. Василенка, М. Владимирського-Буданова, Б. Грінченка, В. Данилевського, М. Довнар-Запольського, В. Доманицького, М. Драгоманова, В. Іконникова, О. Кістяківського, А. Кримського, М. Кулябко-Корецького, О. Левицького, І. Лучицького, О. Русова, С. Шелухіна та інших) і вихованців вищих навчальних закладів України (С. Маслова, О. Назаревського, С. Щеглової).

У складі Центрального державного архіву громадських об'єднань у м. Києві цікавими є матеріали Д. і К. Антоновичів, С. Русової, І. Огієнка, С. Смаль-Стоцького. В Інституті мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Рильського зберігаються особисті фонди О. Кістяківського, О. Марковича.

Репрезентативністю характеризуються зібрання документів регіональних архівосховищ. Це насамперед фонди «Львівський університет» (ф. 26) і «Львівська політехніка» (ф. 27) у колекції Державного архіву Львівської області, що зберігає десятки тисяч одиниць інформації: директивні матеріали, звіти про діяльність ВНЗ, справочинну

документацію ректорату і факультетів, протоколи засідань сенату й екзаменаційних комісій, магістерські та докторські роботи, відгуки і рецензії, залікові книжки, особові справи професорсько-викладацького і студентського складу, тексти лекцій, рукописи наукових праць, тематику досліджень, матеріали студентських товариств, реферати слухачів, контрольні роботи, оголошення про конкурси на стипендії, каталоги успішності та премії студентам, звіти про роботу семінарів (зокрема українських), правління публічних університетських лекцій. Винятковий інтерес становлять документи щодо спроб реалізації ідеї українського національного університету у Львові.

Вагому цінність мають зібрання Державного архіву Чернівецької області, а саме фонди Буковинської крайової управи (ф. 3) та Чернівецького університету (ф. 216), аналіз яких дозволяє з'ясувати рівень організації навчального процесу в Чернівецькому університеті та Народному університеті, імені С. Смаль-Стоцького, пріоритети культурно-освітньої роботи українського академічного товариства «Союз», «Руська школа», «Руська бесіда», «Український Народний Дім».

До найсолідніших належить корпус документів Київського університету (ф. 16) у складі Державного архіву м. Києва, серед яких затребуваними є протоколи засідань учених рад, документація факультетів, конспекти лекцій викладачів і студентів, відомості про закордонні стажування. Фонди Київської політехніки (ф. 18) і Київського комерційного інституту містять статути цих закладів, наукових товариств і гуртків, студентських земляцтв, програми, розклади, схеми викладання, звіти, протоколи засідань навчальних комітетів, матеріали про діяльність знаних учених і педагогів. Змістовністю характеризуються ф. 244 «Київські вищі жіночі курси», що містить Положення 1878, 1911, 1917 рр., звіти про якість викладання, семінарські заняття, розмовну практику слухачок за кордоном, ф. 216 «Київський Фребелівський інститут» і ф. 297 «Київська консерваторія». Для з'ясування особливостей творення національної вищої школи в період українського державотворення унікальним є фонд Р-936 «Український народний університет. Київський державний український університет», що проливає світло на діяльність громадської комісії з розробки статутних документів, роботу ради лекторів щодо формування лекторського складу і вдосконалення навчальних планів.

У складі Державного архіву Харківської області відклалися фонди окремих ВНЗ: ф. 667 «Харківський університет», ф. 770 «Харківський технологічний інститут» і ф. 772 «Харківський жіночий Політехнічний інститут, заснований Південно-Російським товариством технологів». Хоча основу університетського архіву було втрачено в період другої світової війни, однак серед зібрань фонду 667 цікавим є перелік стипендій і навчально-допоміжних установ закладу на 1917 р., статут і протоколи засідань харківської групи молодших викладачів вищих навчальних закладів у 1905–1906 рр., справи, що засвідчують спроби професора М. Сумцова передати архіви Гетьманщини до Харківського історичного архіву. У складі ф. 770 викликають інтерес правила навчання в інституті, проект статуту ХТІ (1915 р.), журнали засідань ученого комітету, звіти про роботу закладу, розподіл навчальних занять, виробничу практику та екскурсії студентів, матеріали студентських організацій, протоколи нарад викладачів, листування з міністерством щодо реформи вищої школи, зміну програм іспитів. Ф. 45 «Харківська міська дума», ф. 3 «Канцелярія харківського губернатора», ф. 226 «Дирекція народних училищ Харківської губернії» містять низку справ, що характеризують розвиток Харківського університету, становлення комерційного, жіночого медичного та агрономічного інститутів, вищих жіночих курсів, Народного університету, моральність і політичну благонадійність професорів.

Вагомими є фонди Новоросійського університету (ф. 45), «Одеських вищих жіночих курсів» (ф. 334), «Одеських вищих медичних жіночих курсів» (ф. 62) у зібраннях Державного архіву Одеської області. Фонди «Канцелярія Одеського градоначальника» (ф. 2) і «Канцелярія попечителя Одеського навчального округу» (ф. 42) містять статути студентських товариств (зокрема, українських),

матеріали про суспільно-політичну активність студентської молоді і викладачів. Допоміжне значення мають фонди «Управління Новоросійського і Бессарабського генерал-губернатора» (ф. 1), «Канцелярія опікуна Одеського навчального округу» (ф. 42), «Одеське товариство історії і старожитностей» (ф. 93), «Особистий фонд І. Мечникова» (ф. 331).

Унікальним для дослідників є фонд Р-582 Державного архіву Хмельницької області, що проливає світло на діяльність Кам'янець-Подільського державного українського університету, його структурну розбудову, роботу правління, професорської і факультетських рад, органів студентського самоврядування, гуртків і кооперативів.

У складі Державного архіву Дніпровської області змістовністю вирізняється ф. 2065 «Приватний політехнічний інститут у Катеринославі», що зберігає інформацію про студентсько-викладацький склад закладу, засвідчує прагнення колективу закладу до вдосконалення навчального процесу.

Філія Державного архіву Чернігівської області у м. Ніжині містить фонди ф. 1105 «Ніжинський історико-філологічний інститут князя Безбородька» і ф. 1334 «Ніжинське історико-філологічне товариство».

У Державному архіві Полтавської області викликають інтерес особисті фонди М. Драгоманова і М. Скліфасовського щодо закордонних стажувань викладачів і міжнародну співпрацю в галузі науки та освіти.

Серед зарубіжних архівосховищ винятково цінність має колекція Австрійського державного архіву у Відні, насамперед фонд Міністерства освіти та віросповідань. Фонд ревізійної навчально-освітньої комісії зберігає звіти про діяльність вищих шкіл Галичини і Буковини, документи про роботу професорів. У фонді Міністерства зовнішніх справ Другого нового політичного архіву відклалися матеріали щодо Чернівецького університету та Українського таємного університету у Львові. Архів Віденського університету у фонді «Ригоризи» містить інформацію про українців, які навчалися й габілітувалися у столиці Австро-Угорської імперії і професорів, які читали українознавчі курси, здійснюючи наукове керівництво написання дисертацій з відповідної проблематики.

Суттєвий потенціал мають зібрання Російського державного історичного архіву в м. Санкт-Петербург, де у фонді 733 «Департамент народної освіти» зберігаються звіти про діяльність Харківського, Київського, Новоросійського університетів, клопотання вчених рад перед міністерством, пропозиції щодо вдосконалення навчального процесу, статути Катеринославських вищих жіночих курсів, Київського та Харківського народних університетів, проект статуту Київських неурядових вищих медичних курсів для жінок, звіти Київських приватних вечірніх курсів А. Жекуліної, Одеських вищих жіночих курсів. Фонд 368 «Звід уложень Російської імперії Російської імперії (1861–1917 рр.)» у складі Центрального державного історичного архіву в м. Москва містить низку нормативних документів щодо Київських і Харківських приватних вищих комерційних курсів за 1917 р.

Висновки і перспективи досліджень. Таким чином, основу джерельного масиву з обраної проблеми сконцентровано у вітчизняних та зарубіжних зібраннях: центральних державних архівах, Інститутах рукописів України в м. Київ та м. Львів, Державному архіві м. Києва, обласних державних архівах та їх філіалах (Харків, Одеса, Львів, Чернівці, Дніпропетровськ, Ніжин, Полтава), в архівосховищах Австрії і Росії. Активна апеляція до різних «носіїв інформації», їх критичний аналіз дозволить здійснити комплексне дослідження розвитку вищої школи в Україні, з'ясувати особливості організації навчального процесу на початку ХХ століття. До маловивчених напрямів наукових досліджень доцільно віднести узагальнення нормативно-правової бази вищої освіти у Східній Галичині та Північній Буковині, з'ясування джерельного потенціалу архівосховищ і книгозбірень Польщі, Чехії, Німеччини для вивчення зазначеної проблеми.

**Список використаних джерел**

1. Багалій Д. І. Вибрані праці : в 6 т. Т. 1 : Автобіографія. Ювілейні матеріали / Д. І. Багалій. — Х. : ХГІ «НУА», 1999. — 600 с.
2. Державний архів м. Києва. — Ф. Р-936. — Оп. 1. — Спр. 24. — 104 арк.
3. Державний архів Харківської області. — Ф. 770. — Оп. 1. — Спр. 807. — 33 арк.

4. Марголин Д. Справочник по высшему образованию : руководство для поступающих во все высшие учебные заведения России / Д. Марголин. — К. : Сотрудник, 1911. — 507 с.
5. Общий устав Императорских российских университетов. — Х. : Университетская типография, 1884. — 64 с.
6. Систематический указатель к «Университетским известиям» за 1861–1912 гг. — К. : Корчак-Новицкий, 1913. — 202 с.
7. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес в Україні : регіональний вимір / О.Сухомлинська // Шлях освіти. — 2007. — № 2.
8. Ухвалений Радою Міністрів Закон про перетворення Київського Народнього Українського Університету в Київський Державний Український Університет. Затверджую : Павло Скоропадський. 17 серпня 1918 року. Київ // Державний вісник. — 1918. — № 41, 29 серпня. — С. 2.
9. Finkel L. Historya Uniwersytetu lwowskiego / L. Finkel, S. Starzyński. — Lwów, 1894. — 820 p.

***LARYSA KORZH-USENKO***
Sumy

## SOURCES FOR RESEARCH IN HISTORY OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE AT THE BEGINNING OF 20TH CENTURY

*Sources for research in history of higher education in Ukraine at the beginning of 20th century are characterized in the paper. Their structure, content and informational potential are revealed. According to typology, particulars and content criteria the following groups of sources in the investigated issue were singled out: normative documents that defined development of education; internal documentation of higher education establishments; sources of personal nature; informational and statistical literature; periodicals; photographical materials. As for geographical criterion, the resource base is concentrated in central state archives and manuscripts repositories of Ukraine in Kyiv and Lviv, the state archive in Kyiv, regional state archives. Scientific value of archive collections in Austria and Russia for research of history of higher education at the beginning of 20th century is noted.*

*Key words: history of higher education, base of resources, normative documents, statutes, reports, diary, archive, manuscript repositories, funds, collections of documents.*

***ЛАРИСА КОРЖ-УСЕНКО***
г. Сумы

## БАЗА ПЕРВОИСТОЧНИКОВ ПО ИСТОРИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ В НАЧАЛЕ ХХ ВЕКА

*В статье охарактеризованы первоисточники по истории высшего образования Украины в начале ХХ века, раскрыты их структура, содержательное наполнение и информационный потенциал. Соответственно с типолого-видовым и содержательным критериями выделены такие основные группы первоисточников по исследуемой проблеме: нормативно-правовые документы, которые определяли развитие высшей школы; внутренняя документация высших учебных заведений; источники личного происхождения; справочно-статистическая литература; периодические издания исследуемого периода; фотоматериалы по истории высшей школы начала ХХ века. Основной массив первоисточников сконцентрирован в центральных государственных архивах и Институте рукописей Украины в г. Киев и г. Львов, Государственном архиве г. Киев, областных государственных архивах. Отмечено научную ценность архивных собраний Австрии и России для изучения истории высшей школы в начале ХХ века.*

*Ключевые слова: история высшего образования, база первоисточников, статуты, отчеты, дневники, архив, институт рукописей, коллекции документов.*

Стаття надійшла до редколегії 15.10.2016

УДК 373.2(091)(477)

***СВІТЛАНА ВАСИЛЬЄВА***
м. Київ
vasilievasa@i.ua

# КРИТЕРІЇ ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ РІЗНИХ ТИПІВ В УКРАЇНІ

*У статті окреслено критерії періодизації розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.): цілі та специфіка функціонування ДНЗ різних типів (навчання, виховання, розвиток, здоров'язбереження дітей раннього та дошкільного віку, структура ДНЗ різних типів (організаційні засади функціонування ДНЗ різних типів або внутрішня організацію) та зовнішнє середовище (наукові і методичні установи, органи управління освітою), внутрішнє середовище (розвивальне середовище в ДНЗ, що забезпечує умови для реалізації цілей та специфіки функціонування ДНЗ різних типів для дітей раннього та дошкільного віку, управління ДНЗ різних типів) у контексті визначених А. Аверьяновим основних форм взаємодії систем у притаманних для них протиріччях: взаємодії якісно-тотожних систем, взаємодії системи з джерелом існування.*

*Ключові слова: критерії періодизації розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів, взаємодія якісно-тотожних систем, взаємодія системи з джерелом існування, система дошкільних навчальних закладів різних типів, якісно-тотожні елементи.*

Актуальність питання сучасного розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні та перспектив її подальшого функціонування обумовили здійснення історико-педагогічного дослідження, метою якого є вивчення та розкриття еволюційних змін в системі дошкільних навчальних закладів різних типів України впродовж другої половини ХХ століття (1950) – початку ХХІ століття. Виявлення тенденцій, взаємозв'язків та суперечностей у розвитку системи ДНЗ різних типів зумовлює до вибору методологічного забезпечення дослідження. Методологія історико-педагогічного дослідження вмотивовує до визначення та характеристики періодів й етапів розвитку ДНЗ різних типів в Україні впродовж другої половини ХХ на початку ХХІ-го століть у контексті системного підходу як провідного для нашого дослідження.

Відповідно контексту порушеної проблеми, ми здійснили аналіз наукових досліджень у царині історії педагогіки, історії дошкільної педагогіки, історії України, спеціальної педагогіки та встановили, що у працях Л. Березівської, Т. Бондаренко, З. Борисової та В. Кузьменко, В. Золотоверх, Л. Медвідь, Т. Поніманської, О. Сухомлинської визначено періодизації з питань історії педагогічної думки, персоналій та здійснено їх характеристики. Аналіз питання змісту освіти, дошкільної та спеціальної зокрема, сприяв виокремленню періодизацій у наукових працях А. Артемової, В. Бондаря та Л. Одиниченко, Л. Пісоцької, Т. Степанової. Разом з тим, слід відзначити, що суспільно-політичні, економічні та педагогічні фактори або чинники, досліджені науковцями та використані при визначенні періодизацій, сприяли уточненню періодів та етапів у вказаних вище наукових працях та стосуються окремих досліджуваних феноменів. Водночас більшість дослідників спирається у наукових працях на нормативно-правове забезпечення розвитку освіти, дошкільної та спеціальної зокрема, яке, на їх погляд, є вагомим фактором у розвитку закладів для дітей.

Так Н. Гупаном запропоновано періодизацію розвитку історико-педагогічної науки як окремої ланки загального процесу національної освіти. В основу періодизації лягли зміни у змісті, методології та підходах до розгляду педагогічних явищ на тому чи іншому етапі розвитку самої науки; поступова зміна парадигм наукового мислення; персоналії, які працювали над історико-педагогічними

проблемами; історичні та культурні умови розвитку національної освіти; визначальні явища та факти, досягнення чи прорахунки в розвитку національної історико-педагогічної думки [3].

В. Курило вважає, що при розробленні періодизації потрібно враховувати суттєві характеристики об'єкта дослідження. Науковцем висвітлено систему критеріїв, модель критеріально-комплексного підходу, які можуть бути універсальними для аналізу різних педагогічних систем у різні періоди часу в країні загалом; обґрунтовано думку про те, що ці критерії відображають найсуттєвіші характеристики системи освіти, які обумовлюють зміну парадигм: спрямованість цілей освіти, зміст навчально-виховного процесу в освітніх закладах, доступність освіти та інші характеристики [4, 39]. Зокрема із системи критеріїв, визначених автором, варто виокремити науковість освіти, що визначається через показники-індикатори: наукова обґрунтованість системи закладів освіти; відповідність методики навчально-виховного процесу сучасному рівню психологічно-педагогічної науки та дидактична й методична забезпеченість навчально-виховного процесу в освітніх закладах, яка визначається через: забезпеченість підручниками, навчально-методичними посібниками, роздатковими, наочними матеріалами; наявність і застосування навчальних приладів, обладнання, технічних засобів навчання; наявність різноманітних методичних матеріалів для викладачів [4, 22].

Результати аналізу наукових поглядів щодо організації дослідження історико-педагогічних фактів і явищ із загальної та дошкільної педагогіки, наукових розвідок зі спеціальної та корекційної педагогіки дозволили дійти висновку, що праці Л. Артемової, Л. Березівської, Т. Берник, Т. Бондаренко, В. Бондаря, С. Дітковської, В. Курила, Л. Лохвицької, С. Мартиненко, І. Погорілої, В. Сидоренко, О. Таранченко, І. Улюкаєвої побудовані із використанням системного підходу, що надало змоги авторам розглянути об'єкти дослідження як цілісні системи із притаманними для них взаємозв'язками та суперечностями.

Водночас, здійснений аналіз сучасних державних документів, наукових праць, періодичних та фахових видань дозволяє говорити про існування процесів модернізації та реформування системи дошкільних навчальних закладів різних типів в сучасній Україні, які нагально потребують підтримки за рахунок виявлення та впровадження позитивного досвіду її функціонування у минулі роки та визначення провідних тенденцій подальшого розвитку, відповідно зумовлюють до здійснення дослідження процесу розвитку системи ДНЗ різних типів у визначених нами хронологічних межах. З огляду на сучасний стан розвитку даної системи, доцільним є вивчення порушеної проблеми у контексті системного підходу, визначення періодизації розвитку дошкільних навчальних закладів різних типів (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) як однієї із структурних складових здійснення історико-педагогічного дослідження.

Метою статті є розкриття критеріїв періодизації розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.) у контексті системного підходу та наукових поглядів А. Аверьянова.

Термінологічний аналіз довідкової літератури дозволив зорієнтуватись у загальній характеристиці понять «період», «періодизація», «критерій періодизації». Критерій періодизації – історичний фактор, який розкриває основний зміст визначеного відрізку часу, конкретного історичного процесу, або основа для оцінювання, визначення критерію або класифікації чогось; міра. Період – проміжок часу, обмежений датами, подіями; час, коли відбувається яка-небудь подія, продовжується дія, розгортається чиясь діяльність; відтинок часу, означений існуванням, наявністю чогось; певна стадія, фаза чого-небудь; історичний етап у суспільному та культурному розвитку країни, народу, який характеризується важливими подіями, явищами або процесами; проміжок часу, протягом якого відбувається який-небудь процес або рух, що регулярно повторюється. Періодизація – розподіл на періоди [2, 753].

З метою уточнення сутності поняття критерій періодизації, варто звернутись до

поняття «критерій істини». Питання про критерій істини пов'язане з основним питанням філософії. Критерієм істини називають міру для визначення достовірності наших знань про предмети, явища об'єктивної дійсності. Критерієм істини є людська практика, практична похідна діяльності людей. З огляду на філософське розуміння критерію істини, у нашому дослідженні передбачено вивчення явищ історичної об'єктивної дійсності як міри достовірності наших знань про предмет, який вивчаємо.

Водночас, з огляду на діалектику виникнення та становлення систем (за А. Аверьяновим), та з метою отримати нове знання про об'єкт дослідження, відтворити процес його розвитку, розглядаємо виникнення як і становлення системи дошкільних навчальних закладів різних типів, як процес, самостійний історичний період розвитку; кожне виникнення нового елемента – дошкільного навчального закладу – поява того, чого не було раніше. Виникнення системи ДНЗ різних типів розуміємо як процес, який є діалектичною єдністю протилежностей поступовості та стрибка. У період поступовості з'являються нові елементи – дитячі ясла, дитячі садки, ясла-садки, дитячі будинки всередині старої системи, їде їх кількісний зріст, що звичайно ще не означає появи нової системи ДНЗ різних типів. Послуговуючись науковими поглядами А. Аверьянова, появу нових ДНЗ в надрах старої системи закладів для дітей раннього та дошкільного віку у вигляді окремих нових елементів та їх кількісний зріст розуміємо як етап виникнення нової якості системи різних типів ДНЗ , «без врахування якої момент стрибкоподібної появи нової системи уявляється чимось раптовим, наче містичним» [1, 94]. Водночас, ми маємо враховувати, що одна система може перетворюватись в іншу систему при збереженні одних і тих самих дошкільних навчальних закладів, про що дозволяють стверджувати історіографічні джерела. В даному випадку виникнення нової якості, нової системи відбувається в силу зміни структури старої системи за існування кількісних накопичень ДНЗ різних типів, зміни їх типів, руху елементів системи [1, 94].

Варто врахувати діалектичний характер виникнення нової якості, нової системи. З огляду на вище зазначене, виникнення ДНЗ розуміємо як діалектичну єдність процесів з'єднання та роз'єднання. З'єднання та роз'єднання є дві сторони одного процесу. У процесі пізнання та дослідження системи ДНЗ різних типів вдаємось до аналізу, виділення елементів системи, які подумки можна з'єднати, інтегрувати в єдину систему. Тому розгляд процесу діалектики виникнення системи ДНЗ різних типів маємо починати із розгляду відштовхування, саме з відштовхування як «розщеплення одного», «як породження багатьох інших» [1, 95–98].

У контексті використання системного підходу та з огляду на об'єкт нашого дослідження, коли ми досліджуємо взаємодію систем, маємо на увазі ДНЗ як системи, які наявні у історичному часі нашого дослідження. Відповідно, маємо дослідити протиріччя між такими системами, зокрема між ДНЗ різних типів (наприклад ДНЗ для дітей та ДНЗ для дітей із хворобами ока). Сторони протиріччя – це ДНЗ з усім захованим під цим поняттям багатством змісту та індивідуальними якісними особливостями [1, 99–100]. Водночас ДНЗ різних типів, як взаємодіючі системи, можуть бути тотожними (наприклад ДНЗ для дітей із хворобами опорно-рухового апарату). Таким чином, уточнення поняття ДНЗ як системи, для визначення сторін протиріччя обумовлено системністю об'єктивної реальності і відповідно допомагає точніше відобразити його сутність. Тож ДНЗ розуміємо як систему взаємопов'язаних елементів з притаманними для неї якісними особливостями, протиріччями, суперечностями.

А. Аверьяновим виокремлено основні форми взаємодії систем у притаманних для них протиріччях:

- взаємодія системи з джерелом існування;
- взаємодія системи з якісно різноманітними системами;
- взаємодія якісно-тотожних систем.

Науковець також виокремлює протиріччя, як форму взаємодії, притаманну не тільки протилежностям та розглядає діалектичне протиріччя як таку взаємодію між системами, в процесі якої вони взаємозаперечують,

перебувають у боротьбі, взаємовиключають одна одну, що призводить до зміни та перетворення або самих систем або їх функцій, або просторового розміщення, форми, властивостей, забезпечуючи розвиток того елементу, який вони самі утворюють [1, 101–103]. Варто, на нашу думку, загострити увагу на функціональних особливостях ДНЗ різних типів, які є специфічними для кожного окремого закладу для дітей раннього чи то дошкільного віку та водночас поєднують такі заклади у якісно-тотожні.

Послуговуючись науковими поглядами А. Аверьянова, розгляд виникнення системи дошкільних навчальних закладів різних типів у хронологічних межах нашого дослідження як нової є одночасно розглядом виникнення нової системи руху або нового виду визначеної (певної) форми руху. У ході дослідження доцільним є врахування процесу виникнення нової форми руху, який пов'язаний із тим, що стара форма руху в даних умовах вичерпала себе. Це виражається у тому, що подальша організаційна перебудова ДНЗ та елементів у рамках даної форми руху веде не до укріплення та удосконалення цієї системи, а навпаки, до її перетворення. Системі, яка завершує ту чи іншу форму руху характерний кількісний ріст елементів. Оскільки, люди, зокрема діти раннього та дошкільного віку це соціальна форма руху, елементи системи ДНЗ різних типів, відповідно, на основі історіографічних джерел, саме їх кількісний ріст ми відстежували упродовж історичного часу нашого дослідження з одного боку та кількісний ріст ДНЗ різних типів з іншого.

У контексті діалектики виникнення та становлення систем, за А. Аверьяновим, розглядаємо ДНЗ різних типів як систему та вважаємо систему такою, яка вже виникла тільки тоді, коли між елементами – дошкільними навчальними закладами різних типів – носіями нової форми руху, утворюється взаємозв'язок, тобто має прояви нова форма руху. Нова якість системи вже існує, проте невизначено, але саме таке існування є можливим. Воно має утвердитись, проявитися у повній мірі, стати стійкою, тобто «нова система, яка виникла, має ще стати» [1, 108].

Процес становлення системи, яка виникла, вважаємо одним із етапів в розвитку системи ДНЗ різних типів, в ході якого вона перетворюється в розвинену систему або ціле. Причому цей процес ускладнений присутністю та суперечливістю тенденцій, зокрема тенденцією до кількісного збільшення якісно-тотожних елементів, а саме основних типів: дитячих ясел, дитячих садків, ясел-дитячих садків, дитячих будинків, як елементів системи ДНЗ різних типів [1, 112–113].

При аналізі процесу виникнення системи дошкільних закладів різних типів в Українській РСР та системи ДНЗ різних типів в Україні в історіографічних джерелах була виокремлена присутня даним системам закономірність появи множини якісно-тотожних елементів. Тотожний – такий самий, однаковий з чимсь, цілком подібний до чогось, схожий один з одним за своєю суттю й зовнішніми ознаками та виявом. Мова іде про тотожність між елементами системи, наприклад, між дитячими яслами загального типу або тотожність між дитячими яслами для дітей із захворюваннями верхніх дихальних шляхів або тотожність між дошкільними закладами для дітей із хворобами очей. Функціонуванню кожного із вказаних якісно-тотожних елементів притаманні мета, специфіка (наприклад здоров'язбережувальна функція), структура (внутрішня організація), взаємодія із внутрішнім та зовнішнім середовищем. Враховуючи, що абсолютної тотожності предметів немає, проте чим більша тотожність окремих якісних ознак, які належать окремим елементам, тим більш вони тотожні. Відповідно, якщо у ДНЗ як елементів є єдиними мета, специфіка (функції), структура, внутрішнє та зовнішнє управління, тоді можемо їх вважати якісно-тотожними [1, 115].

Водночас, ДНЗ як система володіє функціональною якістю – це специфічні якості, які вона набуває в результаті її способу зв'язку із середовищем. Під функціональною якістю елементів розуміємо їх внутрішню визначеність, яка становить специфіку, що відрізняє елемент від інших або вказує на його тотожність. Також враховуємо, що функціональна якість може змінюватись у відповідності до зовнішніх умов [1, 116].

Ми погоджуємось із науковими поглядами А. Аверьянова про те, що якщо елементи якісно-тотожні, то тенденція розвитку їх одна і таж сама: вони існують за рахунок поглинання, переробки інформації однієї якості, одного порядку, однієї сутності, в один і той же спосіб. Відповідно вони не можуть знаходитись в одному і тому ж місці простору одночасно в силу тотожності їх способів існування. Між ними виникають протиріччя, боротьба за джерело існування. Кожен елемент системи ДНЗ різних типів, щоб зберегти себе, має або віддалитися від інших тотожних йому елементів, або змінити спосіб існування, тобто змінити своєю функціональну якість, що вкінці кінців призводить до диференціації ДНЗ, яка пов'язана з внутрішньо типологічною боротьбою [1, 116]. Проте, маємо враховувати, що кожен елемент системи ДНЗ різних типів, будучи тотожним іншому елементу системи в той же час може відрізнятися від собі подібних за функціональними ознаками (ДНЗ комбінованого типу із групами для дітей із хворобами верхніх дихальних шляхів та із хворобами опорно-рухового апарату).

З огляду на те, що протиріччя між якісно-тотожними елементами є одним із джерел розвитку системи та визначаючи розвиток системи ДНЗ різних типів внутрішньо типологічними протиріччями (функціональні протиріччя, які існують між ДНЗ різних типів або ДНЗ однакових типів), маємо наголосити на протиріччях між елементами, які виникли на основі тотожності їх сутності, а відповідно тотожності взаємодії з джерелом існування, яке веде до боротьби між ними за джерело [1, 123–124]. Щоб прослідкувати розвиток системи ДНЗ різних типів та здійснити її періодизацію маємо визначити *критерії*, які відображають внутрішньо типологічні протиріччя між якісно-тотожними елементами. У контексті системного підходу визначаємо функціональні якості тотожних елементів, які є основою внутрішньо типологічних протиріч між якісно-тотожними елементами. Послуговуючись науковими поглядами А. Аверьянова щодо основних форм взаємодії систем у притаманних для них протиріччях, виокремлюємо компоненти: взаємодія системи з джерелом існування; взаємодія якісно-тотожних систем до яких відносимо критерії періодизації розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні ( друга половина ХХ – початок ХХІ століття): цілі та специфіку функціонування ДНЗ різних типів (навчання, виховання, розвиток, здоров'язбереження дітей раннього та дошкільного віку, структуру ДНЗ різних типів (організаційні засади функціонування ДНЗ різних типів або внутрішню організацію) та зовнішнє середовище (наукові і методичні установи, органи управління освітою), внутрішнє середовище (розвивальне середовище в ДНЗ, що забезпечує умови для реалізації цілей та специфіки функціонування ДНЗ різних типів для дітей раннього та дошкільного віку, управління ДНЗ різних типів).

У контексті системного підходу, зокрема діалектики виникнення та становлення систем, маємо враховувати, що виникнувши, якісно-тотожні елементи намагаються розійтися у просторі. Це прагнення обумовлено двома причинами: неперервним кількісним ростом якісно-тотожних елементів; протиріччями, які виникають між елементами [1, 123–124]. Враховуємо, що одним із наслідків протиріч між ДНЗ різних типів є тенденція до просторового розширення їх як системи та ДНЗ як систем.

Варто наголосити на іманентному зв'язку під кутом наукових поглядів А. Аверьянова. Зокрема, при дослідженні процесу розвитку системи ДНЗ різних типів зосереджуємо увагу на тому, що на знову створені елементи системи впливають ДНЗ як системи та зовнішні системи, які існували у даному середовищі до їх появи. Вони перешкоджають появі нових елементів в середовище свого існування. Таким чином, з одного боку, ДНЗ як елементи нової системи знаходяться в протиріччі один з одним, з іншого – під тиском зовнішнього середовища та умов існування вони перебувають у взаємозв'язку, в єдності. Причому тенденція розвитку така, що внутрішні протиріччя між якісно-тотожними елементами приводять до іманентного взаємозв'язку. Розміщені у просторі різним чином, що зумовлено їх кількісним зростанням, елементи підлягають різним впливам оточуючого

середовища і в силу цього набувають специфічних якостей. Проте, можливий розвиток, коли у процесі взаємодії між собою у ДНЗ закріплюються та розвиваються тільки ті якості, які відсутні у інших (прикладом є ДНЗ санаторного типу) і це відбувається за рахунок того, що функціональна якість (наприклад, функція здоров'язбереження), яка відрізняє даний ДНЗ від інших, перша отримує засоби для існування [1, 124–125].

В силу просторового розподілу ДНЗ різних типів як елементів системи та протиріч між ними відбувається їх диференціація. Варто врахувати, що разом із тим іде процес ускладнення зв'язків між диференційними елементами, їх супідрядність, що призводить до становлення системи як цілого. Супідрядність розуміємо як підпорядкування двох чи кількох типів груп у ДНЗ одному типу ДНЗ. Прикладом можуть бути дошкільні навчальні заклади для дітей із хворобами ока у яких функціонують групи для дітей із різними групами захворювань. Із збільшенням кількості дітей за одним видом захворювання спочатку збільшується кількість груп, з часом такі типи груп об'єднуються в єдиний заклад для дітей із косоокістю чи іншим захворюванням або у заклад у якому функціонують групи для дітей із різними групами захворювань ока. Іншими словами іде інтеграція диференційних елементів – об'єднання груп в один тип закладу для дітей раннього чи то дошкільного віку. Проте, диференціація не закінчується утворенням елементів із різними або тотожними функціональними якостями. Протиріччя між елементами залишаються та продовжують сприяти подальшій диференціації елементів системи. Доцільно врахувати, що саме у період диференціації груп або закладів роль протиріч, їх гострота неминуче вирівнюється, послаблюються, але не зникає. На думку А. Аверьянова, виникнення субординації (підпорядкування ДНЗ як системи зовнішнім системам) знову посилює протиріччя між різними елементами, так як вона (субординація) веде до появи елементів, чиї функціональні якості корінним чином відрізняються від функціональних якостей інших елементів, тобто іде мова про появу елементів з протилежними функціональними якостями – як один із шляхів виникнення протиріч (розпорядження про відкриття у закладах для дітей різних типів груп, особливо для дітей з особливими потребами). Відбувається підкорення ДНЗ системі ДНЗ різних типів, що є однією із ознак становлення системи [1, 128–135].

Під час дослідження розвитку системи дошкільних навчальних закладів варто розглянути дію зупинення диференціації ДНЗ в процесі її становлення, що спостерігається у всіх системах – носіях одного руху. Це означає, що функціональна відмінність ДНЗ різних типів як систем та як системи досягла протилежності. Проте, так як в системі ДНЗ різних типів відбувається неперервне виникнення нових та зміна існуючих елементів, про що свідчать історіографічні джерела, то відповідно продовжує відбувається їх диференціація. Така неперервна диференціація можлива лише у межах досягнутої протилежності між елементами, що дозволить довести процес розвитку дошкільних навчальних закладів як системи.

Отже, у процесі дослідження виникнення та становлення системи ДЗ різних типів та системи ДНЗ різних типів як систем, із урахуванням виокремлених нами протиріч як критеріїв та тенденцій їх розвитку, можемо припустити, що при спостереженні кількісного зросту нових елементів основним рухаючим розвиток протиріччям є протиріччя між ДНЗ різних типів та старою системою дошкільних закладів в УРСР. Це протиріччя вирішується перемогою нового, тобто виникненням нової системи ДНЗ різних типів в Україні, її нової якості. Водночас, в цей період існують інші протиріччя між новими елементами, але нова якість, нова система на цьому етапі розвитку знаходиться ще в простому стані. ДНЗ різних типів як елементи нової системи іще несуть в собі те, що складало їх сутність як завершальної системи попередньої форми руху. Тобто в них залишаються елементи функціональних якостей, які були притаманними для них у етапах існування старої системи – системи дошкільних закладів різних типів. У цьому їх протиріччя самих із собою та між собою, бо вони є якісно-тотожними. Проте, щоб стати дійсними елементами нової системи ДНЗ

різних типів, такі ДНЗ мають лишиться своєї самостійності, вони підкорюються зовнішнім системам, залишаючи за собою власну специфічність (у функціях). Кожен ДНЗ отримує можливість існувати як система, тільки за існування в ньому специфічних функціональних якостей. Послуговуючись науковими поглядами А. Аверьянова, маємо враховувати, що протиріччя між тотожними елементами знаходять вирішення в диференціації. Диференційно-інтеграційний процес, який відбувається в системі дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні, є процесом організаційним. ДНЗ різних типів організуються таким чином, що їх взаємозалежність стає неможливо більш повною в даних умовах. Таким чином система дошкільних навчальних закладів різних типів перетворюється в організовану систему або в ціле. Перетворення системи дошкільних закладів різних типів в УРСР як акт її переходу в нову якість вважаємо завершальним етапом розвитку даної системи, що дозволяє визначити загальну тенденцію, яка спрямована в сторону самопоновлення, виникнення нових ДНЗ, диференціації ДНЗ та їх руху, в сторону підвищення організованості системи, яка ґрунтується на вічній взаємодії взаємопов'язаних суперечливих сторін, процесів, зміна, рух елементів в системі.

З метою відтворення процесу розвитку системи ДНЗ різних типів, у контексті системного підходу, розглядаємо даний процес як виникнення та становлення при врахуванні діалектичної єдності поступовості та стрибка, за появи нових якостей у елементах системи та самій системі та за збереження старих елементів; при існуванні змін у структурі за єдності процесів з'єднання та роз'єднання, виявлення протиріч у якісно-тотожних елементах, боротьбі між елементами, виникнення нової форми руху та процесу утвердження, які відбуваються за присутності тенденцій: кількісного збільшення якісно-тотожних елементів; існування протиріч між ДНЗ як якісно-тотожними елементами; якщо елементи якісно-тотожні, то вони існують за рахунок поглинання, переробки інформації однієї якості, одного порядку, однієї сутності, в один і той же спосіб; тенденції до просторового розміщення елементів; існування іманентного взаємозв'язку між елементами; ускладнення зв'язків між диференційними елементами, їх супідрядність, інтеграція диференційних елементів, які декларують присутність диференційно-інтеграційного процесу між елементами, як організаційного; загальної тенденції, яка спрямована в сторону самопоновлення, виникнення нових ДНЗ, диференціації ДНЗ та їх руху, в сторону підвищення організованості системи, яка ґрунтується на вічній взаємодії взаємопов'язаних суперечливих сторін, процесів, зміна, рух елементів в системі.

У статті, на основі наукових поглядів А. Аверьянова, визначено критерії періодизації розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів (друга половина ХХ століття – початок ХХІ століття): цілі та специфіка функціонування ДНЗ різних типів (навчання, виховання, розвиток, здоров'язбереження дітей раннього та дошкільного віку, структура ДНЗ різних типів (організаційні засади функціонування ДНЗ різних типів або внутрішня організацію) та зовнішнє середовище (наукові і методичні установи, органи управління освітою), внутрішнє середовище (розвивальне середовище в ДНЗ, що забезпечує умови для реалізації цілей та специфіки функціонування ДНЗ різних типів для дітей раннього та дошкільного віку, управління ДНЗ різних типів) у контексті основних форм взаємодії систем у притаманних для них протиріччях: взаємодії якісно-тотожних систем, взаємодії системи з джерелом існування. Перспективою подальшої розвідки є дослідження історіографічних джерел та визначення періодизації розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні у заявлених хронологічних межах.

### Список використаних джерел

1. Аверьянов А. Н. Система: философская категория и реальность / А. Н. Аверьянов. — М. : Мысль, 1976. — 188 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. — К. ; Ірпінь : Перун, 2004. — 1440 с.
3. Гупан Н. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні / Нестор Гупан // Шлях освіти. — 1999. — № 1. — С. 45—49.
4. Курило В. С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону в ХХ столітті : дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.01 — загальна педагогіка та історія педагогіки / Віталій Семенович Курило; Ін-т

педагогіки АПН України. — Луганськ, 2000. — 507 с. — Бібліогр.: с. 426—467.
5. Березівська Л.Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія / Лариса Березівська // Шлях освіти. — 2010. — № 1. — С. 37—42.
6. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : навч. посіб. / Ірина Гереєвна Улюкаєва. — Вид. 3-е, доп. — Донецьк : ЛАН-ДОН-XXI, 2011. — 238 с.

***SVITLANA VASILIEVA***
Kyiv

## CRITERIA FOR PERIODS OF DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF VARIOUS TYPES IN UKRAINE

*The article indicated by the criteria of periodization of the development of preschool education establishment systems of different types (the second half of the twentieth century – beginning of the XXI century): the purpose and specificity of functioning of CEI types (training, development, health saving infants and preschool age, CEI different types of structure (organizational the basic operation of CEI type or internal organization) and external environment (research and teaching institutions, education authorities), the internal environment (developing environment in the CEI, which provides conditions for the implementation of the objectives and the specific functioning of CEI type for infants and preschool children, CEI management of various types) in the context of certain A. Averyanov basic forms of interaction systems in the inherent contradictions: the interaction of qualitatively identical systems, interaction with the source of existence.*

*Key words: criteria of periodization of development of the system of pre-school educational institutions of different types, interaction qualitatively identical systems, the interaction of the system with the source of existence, the system of pre-school educational institutions of different types, qualitatively identical elements.*

***СВЕТЛАНА ВАСИЛЬЕВА***
г. Киев

## КРИТЕРИИ ПЕРИОДИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ В УКРАИНЕ

*В статье обозначены критерии периодизации развития системы дошкольных учебных учреждений разных типов (вторая половина XX века – начало XXI века): цели и специфика функционирования ДУУ различных типов (обучение, воспитание, развитие, здоровьесбережение детей раннего и дошкольного возраста, структура ДУУ различных типов (организационные основы функционирования ДУУ различных типов или внутренняя организация) и внешняя среда (научные и методические учреждения, органы управления образованием), внутренняя среда (развивающая среда в ДУУ, что обеспечивает условия для реализации целей и специфики функционирования ДУУ различных типов для детей раннего и дошкольного возраста, управления ДОУ различных типов) в контексте определенных А. Аверьянов основных форм взаимодействия систем в присущих им противоречиях: взаимодействия качественно-тождественных систем, взаимодействия системы с источником существования.*

*Ключевые слова: критерии периодизации развития системы дошкольных учебных заведений разных типов, взаимодействие качественно-тождественных систем, взаимодействие системы с источником существования, система дошкольных учебных учреждений разных типов, качественно-тождественные элементы.*

Стаття надійшла до редколегії 01.12.2016

УДК 378.147 (73)

***МАРИНА ІКОННІКОВА***
м. Хмельницький
ikonnikova@ukr.net

# ТЕХНОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

*У статті проаналізовано основні форми, методи і технології професійної підготовки філологів в університетах США. Наголошено на основних підходах (індуктивний, дедуктивний та функціональний), які становлять основу організації навчання філологів. Схарактеризовано переваги електронної та змішаної моделей навчання майбутніх філологів. Розкрито специфіку використання в американській освітній практиці інтерактивних та рефлексивних методів навчання. Особливу увагу приділено використанню інформаційно-комунікаційних технологій та мультимедійних засобів навчання. Зроблено висновок про ефективність впливу цих технологій на формування професійних компетенцій майбутніх філологів.*

*Ключові слова: філолог, організація навчання, моделі навчання, інтерактивні методи і технології, медіазасоби, США.*

На сучасному етапі розвитку філологічної освіти американські університети докладають зусиль для оптимізації навчального процесу в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх філологів здійснюється на основі науково обґрунтованої методології, побудованої на засадах філософії, психології, лінгвістичної когнітивістики, медіапедагогіки, лінгводидактики. У системі вищої філологічної освіти в США за останні роки відбувся конструктивний перерозподіл функцій між студентами та викладачами. Студенти посіли центральне місце у навчальному процесі: вони отримали змогу самостійно обирати зміст та методи навчання, визначати послідовність засвоєння навчального матеріалу. Викладачі взяли на себе функції тьюторів, які спрямовують студентів до джерел фактичної інформації, стимулюють до отримання знань про процеси, інструменти та стратегії самостійного або, як його називають, автономного (з англ. autonomous) навчання. Цьому сприяє широка диверсифікація форм, методів та технологій навчання.

Упродовж останніх десятиліть українськими науковцями активно здійснюються дослідження з проблем професійної підготовки філологів у вітчизняному і зарубіжному досвіді. Наукову і практичну цінність мають дослідження українських (Л. Базиль, Н. Бідюк, С. Данилюк, О. Зіноватна, О. Мартинюк, О. Семеног та ін.) та американських учених (P. Kastberg, W. Lewis, R. Moore, W. Neuman, V. Santibanez, L. Tomei, та ін.). Попри численну кількість наукових розвідок, присвячених проблемі професійної підготовки фахівців філологічного профілю, виявлення процесуальних та технологічних особливостей професійної підготовки філологів в американському досвіді потребує детальнішого вивчення.

Мета статті – розкрити процесуальні засади професійної підготовки майбутніх філологів у системі вищої освіти США.

Інтенсивне впровадження інформаційних технологій в американському освітньому середовищі зумовило використання *традиційної* (відбувається очний контакт між студентами та викладачем), *електронної* (з англ. e-learning) та *змішаної* (з англ. b-learning) моделей навчання. Науково-практичний інтерес становлять електронна та змішана моделі. *Електронна* модель охоплює усі форми комп'ютерно-фасилітованого аудиторного або самостійного (синхронного, асинхронного) навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій: у режимі «онлайн», за допомогою локальних комп'ютерних мереж, віртуальних аудиторій, цифрових засобів навчання. Модель найбільш ефективно застосовується для дистанційної форми навчання філологів. *Змішане навчання* поєднує традиційні та Інтернет-орієнтовані

технології, що одночасно задовольняє потреби студентів в очній та інтерактивній комунікації. До переваг такої моделі, порівняно з традиційною, віднесено практику асинхронного навчання, незалежно від місцезнаходження учасників навчального процесу, а також можливість ефективної адаптації форм організації навчання до індивідуальних потреб студентів. Значний обсяг інформації подається шляхом комбінування традиційних та гіпертекстових матеріалів з мультимедійними засобами (звуками, відеофайлами, посиланнями на інші електронні джерела інформації). Така організація навчання дає змогу студентам-філологам обирати послідовність опрацювання інформаційних джерел, розглядати матеріали, що містять суперечливі погляди на вирішення тих чи інших проблем. Існування локальних та глобальних інформаційних мереж сприяє обміну інформацією між учасниками навчального процесу, активному обговоренню проблемних питань у будь-який зручний для користувачів час.

Ураховуючи особливості кожної з моделей навчання, видозмінюються і традиційні форми організації навчального процесу (навчальні заняття (лекції, практичні заняття, семінари, лабораторні роботи, індивідуальні заняття, консультації), самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи), методи та технології навчання. Враховуючи специфіку професійної підготовки філологів, найбільш популярними визнано: класичні лекції-розповіді, лекції-дискусії, лекції-аналізи окремої ситуації, лекції-консультації, лекції-презентації [7; 8]. Ці лекції *характеризується* пожвавленням навчального процесу, *високим ступенем* зворотнього зв'язку між викладачем та студентами, активним обміном думками, високим рівнем розвитку пізнавальної діяльності студентів, розвитком аргументованого, образного та критичного мислення тощо. Практичні заняття та семінари мають на меті безпосереднє формування вмінь та навичок професійної діяльності, визначених тематикою навчальної програми. Вони передбачають виконання та перевірку практичних завдань, обговорення помилок, пропозицій студентів щодо шляхів вирішення поставлених завдань, порівняння та оцінювання отриманих результатів роботи.

На думку Н. Бідюк, концепція навчання мови і літератури у зарубіжній освітній практиці реалізується за допомогою інтерактивних та рефлексивних форм і методів навчання, а саме: мікрогрупового обговорення, асинхронних дискусій, групової роботи над проектами («project-based learning»), візуалізації, брейнстормінгу, семантичних графів, інтелект-мап, методу ланцюгових асоціацій, імітації, симуляції, «ситуації успіху», презентації наукових відкриттів («discovery-based learning») тощо. Для формування іншомовної компетентності викладачі використовують інноваційні дослідницькі методи викладання, а саме: дослідницько-кероване («r*esearch-led teaching*»), *дослідницько-орієнтоване («research-oriented* teaching*»), дослідницько-пошукове («research-based* teaching»), дослідницько-інформаційне («research-informed teaching»), дослідницько-практичне *(«research-tutored* teaching») викладання, що спрямовані формування навичок здійснення самостійних досліджень; залучення до процесу пізнання і формування самомотивації до наукової дискусії; розвиток аналітичного, критичного і компетентнісного мислення; формування наукового світогляду [1, 110–111; 2].

Вивчення теоретичного та практичного досвіду підготовки філологів в університетах США показало, що організація навчання таких фахівців здійснюється на основі трьох підходів: індуктивного, дедуктивного та функціонального. *Індуктивний* підхід полягає в опрацюванні попередньо підібраних викладачем текстових матеріалів. Викладач перевіряє, виправляє помилки та обговорює їх разом зі студентами. На основі розглянутих матеріалів формулюються рекомендації щодо вирішення тих чи інших проблем і наприкінці узагальнюються результати роботи. Тексти обираються за такими критеріями: тематикою, жанрами, рівнем складності. В останньому випадку складність тексту може визначатися його лексичним наповненням (кількістю спеціалізованої термінології), структурою (мовним дискурсом) та культурним навантаженням (розбіжністю традицій комунікації). Перевагою цього підходу, на нашу думку, є «реалістичність» лінгвістичних проблем, оскільки вони розглядаються у

цілісному контексті, що максимально наближує навчальну діяльність до професійної. *Дедуктивний* підхід передбачає оволодіння технікою аналізу окремих мовних та літературних явищ. Завдання викладача – визначити основні проблеми та підібрати навчальні матеріали, які б належним чином ілюстрували ці проблеми. Труднощі полягають у необхідності пошуку цілісних текстів, а не виокремлених з контексту речень, оскільки робота з окремими реченнями з методичної точки зору вважається малоефективною. Перелік проблем формується на основі результатів порівняльно-лінгвістичних досліджень (різниця між вихідною та цільовою мовами), порівняльної лінгвістики (різниця між дискурсами текстів вихідної та цільової мов: наприклад, позначення початку і закінчення дискурсу, часових і просторових відношень, логічних зв'язків між подіями, ідентифікація учасників подій, смисловий наголос, авторські ремарки тощо), прийомів перекладу лексичних одиниць (наприклад, запозичення, калькування, буквальний переклад, транспозиція (використання однієї мовної форми у функції іншої), модуляція (смисловий розвиток при перекладі), еквівалентний переклад, адаптація тощо). Перевагою цього підходу є можливість охоплення широкого спектру мовних та літературознавчих проблем. Недолік полягає у використанні невеликих (часто не більше одного-двох речень) не пов'язаних між собою уривків текстів для розгляду окремої проблеми, тоді як професійний філолог-словесник працює з більшими за обсягом цілісними за своєю структурою матеріалами. *Функціональний* підхід орієнтується на формування системи навичок професійної діяльності. Викладач визначає, які саме навички потрібно розвинути у студентів і спрямовує навчальний процес на досягнення поставленої мети. Так, наприклад, навички відходження від лінгвістичної форми можна розвивати з допомогою внутрішньомовних трансформацій (перефразувань) у вихідній або цільовій мовах, навички визначення основної думки тексту – пошуком ключових слів, реферуванням, написанням анотацій до текстів тощо. Перевагою такого підходу є його орієнтування на систему навичок практичної діяльності майбутнього фахівця. Недоліком вважаємо недостатню готовність студентів до вирішення важливих мовних проблем, що враховуються дедуктивним підходом [4, 89].

Як показує практика окремих американських університетів, у процесі підготовки філологів доцільними є використання соціально-педагогічних підходів, а саме: *«менеджменту власних знань»* (personal knowledge management) та *кількісно-якісного* (qualitative and quantitative approach) [3; 6]. Особливо ефективними вони є для формування ключових компетенцій.

Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів відбувається шляхом використання *методу моделювання реальних ситуацій професійної діяльності* (наприклад, робота у команді, обмеження терміну виконання завдання), *ігрового методу* (наприклад, рольова гра, в якій студенти виконують різні ролі), *методу «мозкового штурму»* (груповому формуванні ідеї щодо вирішення тієї чи іншої проблеми), *аналізу окремої ситуації* (розглядаються реальні приклади з перекладацької практики), *методу круглого столу* (заслуховування, обговорення, аналіз доповідей студентів), *методу помилок*. [10].

Лабораторні заняття є важливою формою організації навчання для філологів, які відбуваються у спеціальних лінгволабораторіях (PC labs, laptop, loan service), оснащених високоякісними технічними засобами та технологіями. Окрім аудіо- та відеотехніки, комп'ютерної техніки, лінгафонного обладнання, студенти мають можливість працювати з новітнім програмним забезпеченням на зразок «language partner» та «language evaluator», електронними глосаріями та базами даних, що їм дає змогу зробити аналіз власного мовлення, визначити помилки та шляхи їх виправлення, зосередити увагу на суттєвих помилках за допомогою індикатора їх значення, переглянути записаний файл та обговорити результати з викладачем, а також дозволяє викладачам створювати базу даних з коротких відеосегментів мовлення різної тематики, моделювати реальні комунікативні ситуації та розігрувати діалоги з інтерактивними партнерами. Однією з важливих складових підготовки філологів є розвиток навичок

роботи з мережею Інтернет. Студенти здійснюють пошук та дослідження матеріалів (каталогів продукції, специфікацій, інструкцій, науково-популярних статей) іноземною мовою, розробляють власні веб-сайти, замовляють необхідну навчальну літературу. Електронна пошта дозволяє спілкуватися з викладачами, відсилати їм роботи на перевірку, отримувати результати з усіма необхідними виправленнями та коментарями. Найбільш продуктивними є електронні лектори, підручники, енциклопедії, словники, 3D-панорама, ситуаційно-рольові та інтелектуальні ігри з використанням штучного інтелекту, телеконференції, віртуальні тури, програмовані тести, презентації, відеоматеріали, соціальні мережі («Facebook», «Twitter», «Skype», «Myspace», «Hi5», «Bebo», «MSN»)ю

Матеріально-технічна база університетів дає змогу активно використовувати інноваційні інформаційно-комунікаційні технології, зокрема: p-HInT, Instructional Kitchen Studio (IKS), PROPEL, IdeaBoard, WWW E-TCL, CodEx, WebICL, PROMASTER, DLNRS та ін. Ці технології є водночас засобом навчання (забезпечують процес пізнання, формування індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності, навичок критичного мислення, самостійної пізнавальної діяльності, дослідницької позиції в навчанні), предметом вивчення (знання та практичне використання сучасних методів обробки даних, необхідних у професійному середовищі) та інструментом вирішення професійних задач (формування вмінь прийняття рішень). Вивчення професійно-орієнтованих дисциплін відбувається на базі таких ліцензійних програм, мов та технологій, як: інструментарій розробки програм (Java, C#, F#, Python, .NET, SQL, CSS, HTML, PHP, Javascript, Prolog, LISP), розробки програмного забезпечення (IBM Rational Software Architect), організації баз даних (MySQL, MS SQL SERVER, ORACLE); **повнофункціональний інструментарій створення бізнес-додатків (**Sybase Power Designer, MS Visio), системи управління (IBM DB2) та проектування баз даних (AllFusion ERwin Data Modeler); засоби розробки модульних кросплатформних додатків Eclipse 3.5 (Galileo); засоби розподіленої обробки (GRID) [5; 9].

Використання ІКТ у навчанні філологів («квізи», «чати», «вікі», форуми, глосарії) сприяє поглибленню лінгвістичних знань; підвищенню рівня культурної компетенції; формуванню дослідницьких навичок (розвиток тематичної компетенції); удосконаленню техніки перекладу; ознайомленню з професійними аспектами перекладацької діяльності (виконання завдань за наявності часових обмежень, спілкування з клієнтами тощо); формуванню навичок редагування перекладів та забезпечення якості перекладацьких послуг; набуттю умінь координувати перекладацькі проекти, працювати у команді; формуванню навичок роботи з термінологічними базами; стимулюванню автономного навчання та самооцінюванню.

Серед освітніх пріоритетів визначено мультимедійні технології, які допомагають інтегрувати й розширювати навчальну інформацію завдяки графічним, анімаційним, відео та звуковим ресурсам. Особливо важливою є паралельна презентація візуальної і звукової інформації, яка забезпечує поліпшення її сприйняття майбутніми філологами. Базовані на принципі наочності, мультимедійні технології поліпшують процес запам'ятовування нового навчального матеріалу; розширюють можливості тренування іншомовної фонетики завдяки прослуховуванню аудіозаписів та відеопереглядів навчальних матеріалів від носіїв мови, суттєвою мірою допомагаючи студентам-філологам подолати мовні бар'єри; надають доступ до автентичних демонстраційних показів і презентацій зарубіжних навчальних матеріалів, що розміщені в мережі Інтернет; стимулюють активне опанування іноземної мови через безкоштовний і щоденний доступ до іншомовних електронних словників, енциклопедій, версій інтернет-журналів, газет; урізноманітнюють варіанти самостійної наукової діяльності та пошуку навчальної інформації; інтенсифікують навчальний процес.

Як підсумок, варто підкреслити, що організація якісної професійної підготовки філологів в університетах США передбачає використання сучасних інноваційних форм, методів і технологій навчання. Це сприяє *розвитку* пізнавальної та творчої активності філологів,

формуванню професійних компетенцій, інтенсифікації взаємодії учасників навчально-виховного процесу, створенню професійно-орієнтованого середовища. Використання прогресивних ідей американського досвіду сприятиме удосконаленню організаційно-дидактичних та методичних засад професійної підготовки філологів в українській освітній практиці.

Подальшими напрямами дослідження вважаємо вивчення діагностичного інструментарію у формуванні професійної компетентності філологів в американському досвіді.

**Список використаних джерел**

1. Бідюк Н. М. Концептуальні засади професійної підготовки фахівців з прикладної лінгвістики у США / Н. Бідюк // Порівняльна професійна педагогіка — 2013. — Вип. 2. — С. 105—116.
2. Бідюк Н. М. Європейські орієнтири в обґрунтуванні концептуальних засад професійної іншомовної освіти / Н. Бідюк // Освіта для сучасності = Edukacja dla współczesności: зб. наук. пр. : у 2 т.; редкол.: В. Г. Кремень (голова) [та ін.] (члени редколегії). — Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. — Т. 2. — С. 390—399.
3. Agnihotri R. The Effective Use of Technology in Personal Knowledge Management: A Framework of Skills, Tools and User Context / R. Agnihotri, M. Troutt // Online Information Review, 2009. — Vol. 33, No 2. — P. 329—342.
4. Kastberg P. Personal Knowledge Management in the Training of Non-Literary Translators [Electronic Resource] / P. Kastberg // The Journal of Specialized Translation. — 2009. — Issue 11. — P. 88—101. — Mode of access : http://www.jostrans.org/issue11/art_kastberg.php. — Загол. з екрану. — Мова англ.
5. Moore R. C. Intelligent Selection of Language Model Training Data / R. C. Moore, W. Lewis // In Proceedings of the ACL 2010 Conference Short Papers, ACL-Short, Stroudsburg, PA, USA. Association for Computational Linguistics. — P. 220—224.
6. Neuman W. L. Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches / W. L. Neuman. 7 ed., Pearson, Boston, USA, 2011. — 594 p.
7. Santibanez V. E. Advanced Translator Training in the United States [Electronic Resource] / V. E. Santibanez. — Mode of access : isg.urv.es/cttt/cttt/research/santibáñez.doc. — Загол. з екрану. — Мова англ.
8. Shearer R. L. Classroom Design for Video Teleconferencing [Electronic Resource] / R. L. Shearer. — Mode of access : http://www.ncef.org/rl/Community_Colle ges.cfm. — Загол. з екрану. — Мова англ.
9. Tomei L. A. Online Courses and ICT in Education: Emerging Practices and Applications / L. A. Tomei. — IGI Global, 2010. — 468 p.
10. Weisberg H. F. The Total Survey Error Approach: A Guide to the New Science of Survey Research / H. F. Weisberg. — University of Chicago Press, 2005 — 336 p.

***MARYNA IKONNIKOVA***
Khmelnytskyi

## TECHNOLOGICAL COMPONENT OF PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL TRAINING AT AMERICAN UNIVERSITIES

*In the article main forms, methods and technologies of philologists' professional training at American universities have been analyzed. Main approaches (inductive, deductive and functional) that form the basis of philologists' learning organization have been emphasized. The advantages of electronic and blended models of phlologists' learning have been characterized. The specificity of using interactive and reflexive learning methods in American educational practice has been revealed. Special attention has been paid to the use of information and communication technologies and multimedia learning. It has been concluded that these technologies influence the efficiency of forming future philologists' professional competences.*

*Key words: philologist, learning organization, learning models, interactive methods and technologies, media, the USA.*

***МАРИНА ИКОННИКОВА***
г. Хмельницкий

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ФИЛОЛОГОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ США

*В статье проанализированы основные формы, методы и технологии профессиональной подготовки филологов в университетах США. Отмечены основные подходы (индуктивный, дедуктивный и функциональный), которые составляют основу организации обучения филологов. Охарактеризованы преимущества электронной и смешанной моделей обучения будущих филологов. Раскрыта специфика использования в американской образовательной практике интерактивных и рефлексивных методов обучения. Особое внимание уделено использованию информационно-коммуникационных технологий и мультимедийных средств обучения. Сделан вывод об эффективности влияния этих технологий на формирование профессиональных компетенций будущих филологов.*

*Ключевые слова: филолог, организация обучения, модели обучения, интерактивные методы и технологии, медиасредства, США.*

Стаття надійшла до редколегії 03.12.2016

УДК (37.014.5:373.3ў185/191ʻ

***МАРІЯ КУДЛА***
м. Умань
masha-kudla@rambler.ru

# СТВОРЕННЯ І РОЗВИТОК СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ПОЧАТКОВИМИ ШКОЛАМИ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

*У статті досліджено процес створення і розвитку системи управління початковими школами на українських землях Російської імперії у другій половині XIX – на початку XX століття. З'ясовано, що система управління початковими школами досліджуваного періоду реалізовувалась на загальнодержавному, міністерському, попечительському, директорському, інспекторському та інституційному рівнях. Охарактеризовано нормативно-правове забезпечення та організаційно-управлінську діяльність дирекцій народних училищ як спеціальних органів навчально-адміністративного контролю. Встановлено, що головним завданням дирекцій було завідування училищами, здійснення господарсько-адміністративних, фінансових, навчальних функцій. З'ясовано, що директори підпорядковувались попечителю навчального округу та були членами училищних комітетів – колегіального органу управління.*

*Ключові слова: початкова школа, дирекція народних училищ, положення, управління, інспектор, система управління, відомче підпорядкування.*

Інтеграція України у світове співтовариство визначає необхідність проведення комплексних реформ для виведення вітчизняної освіти на якісно новий рівень. Заходи Міністерства освіти і науки України щодо започаткування діяльності мережі опорних шкіл у суспільстві оцінюються неоднозначно. Викладене вище актуалізує дослідження проблеми управління початковими школами з урахуванням накопиченого історичного досвіду. На наше переконання, перетворення повинні відбуватися за постійного ретроспективного аналізу системи освіти України, так як важливо розуміти, якою була реакція громадськості на зміни й новаторські для свого часу ідеї. Доцільно враховувати вплив зовнішніх і внутрішніх економічних і політичних чинників, історико-культурних та національних традицій, особливості української ментальності при реформуванні сучасної загальноосвітньої школи.

Дослідження системи управління початковими школами дозволить використовувати позитивний досвід і уникнути можливих помилок. У зв'язку з необхідністю створення ефективної системи управління освітою, особливого значення набуває вивчення історичних форм організації даної системи.

У вивченні та висвітленні історії початкової освіти в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. можна виділити три послідовних, взаємопов'язаних етапи. В основу історіографічного огляду нами покладено проблемно-хронологічний принцип аналізу літератури, що передбачає розгляд в хронологічній послідовності історії розвитку початкової освіти та системи його управління (на рівні дирекцій народних училищ) на території України, землі якої входили до складу Російської імперії.

В історіографії першого етапу були закладені основи вивчення історії початкової школи України й формування структури її управління. Наявні роботи можна розділити на два напрямки: ліберальний (земський) та державний (офіційний). До першого належать представники громадсько-педагогічного руху другої половини XIX – початку XX ст.: Н. Чехов [24], Г. Фальборк та В. Чарнолуський [22]. Вони розглядали переважно діяльність земств, не надаючи особливої уваги управлінню в навчальних округах на території України. Для робіт цих авторів характерним є критичне ставлення до урядових реформ в сфері освіти. Дослідники другого напрямку – С. Рождєственський [18], В. Формаковський [23], А. Куломзін [9], навпаки, оцінювали державні заходи як необхідні й своєчасні, спрямовані на розвиток і вдосконалення освіти населення країни.

Другий етап починається в 20-ті рр. XX ст. Дослідники звернулися до історії початкової освіти через те, що питання введення загального початкового навчання знову стало актуальним. У статтях К. Бендрікова [1–3], А. Ососкова [11], Ф. Корольова [8] критикувалися дії держави щодо реформування системи навчання, так як всі проведені заходи не досягнули поставленої мети – не зробили освіту доступною для населення.

У 1930–1940-х рр., у зв'язку з політичною ситуацією в країні, вивчення історії розвитку освіти в Україні не було предметом окремих досліджень.

У 1950-х рр. вийшли монографії В. Смирнова [21], Н. Константинова та В. Струминського [7], у яких виділено й розглянуто типи початкових шкіл, їх нормативно-правову базу, а також соціально-економічні та політичні аспекти освіти. Автори негативно ставилися до заходів уряду, перебільшували вплив економічного фактору на розвиток освіти. Створення дирекцій народних училищ розглядалося як спосіб стримування політичної активності мас і прагнення перетворити школу на засіб поширення ідей самодержавства.

Третій етап розпочинається з 1990-х рр. Зміни, що відбулися в 90-і роки XX ст. в Україні спонукали до конкретних кроків з реформування школи. Пошук найбільш оптимального варіанту змусив вчених знову звернутися до вітчизняного історичного досвіду. Сучасні учені Л. Березівська [4], Л. Гаєвська [5], С. Жуков [6], В. Лунячек [10], Л. Прокопенко [15–17], М. Сахній [20] досліджують розвиток середньої та початкової освіти, окремі типи навчальних закладів. Автори з нових методологічних позицій і принципів історико-педагогічного дослідження критично підходять до обробки наявного матеріалу, піддають всебічному аналізу отримані дані, що дозволяє їм досягти більш об'єктивних оцінок досліджуваних питань. Але, незважаючи на різноманітну тематику досліджень, розвиток та становлення системи управління початковою школою на українських землях, які входили до складу Російської імперії ще не стали предметом наукового дослідження.

Метою статті є дослідження процесу створення і розвитку системи управління початковими школами на українських землях Російської імперії у другій половині XIX – на початку XX ст.

Ієрархічна вертикальна система управління початковими школами другої половини XIX – початку XX ст. представлена такими рівнями: загальнодержавним (визначення освітньої політики держави), міністерським (упровадження державної урядової політики), попечительським (реалізація управління на рівні навчального округу), директорським (діяльність дирекції народних училищ), інспекторським (інспекторський контроль народних училищ) та інституційним (школа/училище).

На початку XIX ст. основним типом початкового навчального закладу були училища. Вони відкривалися за Статутом 1828 р., згідно з яким рішенням адміністративних і господарських питань займалося відомство, яке його засновувало. У віданні Міністерства народної освіти був тільки навчальний процес. Мета управління початковими школами полягала в закріпленні основ «православ'я, самодержавства і народності», а школа повинна була впроваджувати релігійність, християнську моральність, відданість царю та монархії, сприяти вихованню народу в дусі покори й смирення [13, 74].

Положення 1864 р. розділяло управління початковими школами на дві категорії, залежно від ступеня підпорядкування Міністерству народної освіти, щоб розмежувати питання функціонування шкіл між відомствами, які їх заснували. Тому введення трьох категорій початкових навчальних закладів повинно було внести чіткість в управління школами.

У першу категорію входили навчальні заклади, повністю підконтрольні міністерству. Їх управлінням займалися повітові та губернські училищні ради. До другої відносились початкові школи, що перебували у підпорядкуванні Святійшого синоду. Згідно з Положенням дозволялось відкривати приватні та громадські початкові школи, тому управлінням ними займалися чиновники відомств і міністерств, на кошти яких ці школи засновувалися і утримувалися. Таким чином, до третьої категорії належали приватні училища, єврейські, для іновірців, вони

контролювалися міністерством тільки з навчальної частини.

Вивчення та аналіз архівних справ Центрального державного історичного архіву України (м. Київ), фонди: 707 – Управління Київського учбового округу, 442 – Канцелярія Київського, Подільського та Волинського генерал-губернатора, 2162 – Управління Харківського навчального округу доводить, що у 1850–1860-х рр. на ім'я попечителів навчальних округів надходило все більше листів від чиновників, які здійснювали контроль над училищами. У листах містилися скарги на непосильне навантаження і клопотання з проханням передати все управління спеціальному органу контролю – дирекції народних училищ.

На території українських земель, що входили до складу Російської імперії, для управління школам з 1874 р. функціонували дирекції народних училищ – навчально-адміністративний орган контролю за початковою освітою. Їх головним завданням було завідування училищами, здійснення господарсько-адміністративних, фінансових, навчальних функцій, а також здійснення політичного нагляду. В управлінській взаємодії директори підпорядковувались попечителю навчального округу та були членами училищних комітетів – колегіального органу управління.

Нормативно-правовою основою діяльності дирекцій народних училищ було Положення 1874 р. [14, 836–840], у якому визначалися типи навчальних закладів, що переходили під контроль дирекцій, порядок їх відкриття, посадові обов'язки директорів і інспекторів, склад і діяльність училищних рад. На училища покладалося вирішення всіх шкільних питань. Головами призначалися директори, членами були інспектори та по одному представнику від відомств і громадських організацій, які брали участь у розвитку освіти. Справи надходили до ради на ім'я директора й вирішувалися більшістю голосів. Якщо кількість голосів була рівною, то голос голови мав вирішальне значення. У разі незгоди голови з рішенням більшості, питання передавалися попечителю навчального округу, і він приймав остаточне рішення. Директори обиралися попечителем округу з числа кандидатів, що мали атестат про вищу освіту й затверджувалися на посаді міністерством. Інспектори проводили ревізії, складали звіти про поточний стан справ у їх інспекторському районі, вирішували кадрові питання, стежили за навчально-методичним забезпеченням і ін.

Таким чином, відповідно до Положення 1874 р. дирекції завершили створення системи управління початковими школами, та були спрямовані на зміцнення позицій міністерства в справі управління початковою освітою.

Для удосконалення системи управління на рівні дирекцій розглядалися різні заходи щодо забезпечення найефективнішого порядку інспектування та якісного контролю, а основною управлінською ланкою були інспектори, так як саме вони виконували основні обов'язки з управління. Збільшення складу службовців стало однією з ключових заходів у рамках вдосконалення створеної системи.

Створення училищних рад сприяло формуванню більш ефективної системи управління над школами. Структура та склад рад змінилася: головами призначалися не директори, а губернатори (в губернських містах); в повітах, ради очолював інспектор і голова повітового з'їзду селянських начальників. В результаті даних заходів була сформована чітка структура управління. Таким чином, організація системи контролю над початковою освітою округу була закономірним процесом з реалізації державної освітньої політики.

Основні напрямки управління початковими школами України досліджуваного періоду реалізовувались у проведенні організаційних заходів щодо розвитку мережі навчальних закладів, які можна розглядати у двох аспектах: відкриття нових шкіл і перетворення повітових училищ у міські та намагання здійснити перехід до загальнообов'язкової початкової освіти.

Щодо першого напряму, зазначимо, що більшість навчальних закладів упродовж досліджуваного періоду створювалося в сільській місцевості. Процес цей відбувався порізному. Одні селища прагнули відкривати у себе нові школи, інші, навпаки, були проти цього. Відкрити нову школу можна було

двома способами. Перший здійснювався «зверху» – у результаті урядового розпорядження, другий – «знизу», з ініціативи місцевих жителів. Вивчення архівних документів доводить, що започаткування діяльності шкіл другим способом супроводжувалося багатьма труднощами й займало тривалий час. Головною перешкодою було отримання державних кредитів, необхідних для організації школи.

Зауважимо, що динаміка розвитку системи початкових шкіл упродовж досліджуваного періоду була значною. Так, на початок 1897 р. в українських губерніях діяло 13424 початкові школи, в яких навчалося 703670 учнів. З них 5349 шкіл перебувало у підпорядкуванні Міністерства народної освіти, у них навчалося 338326 учнів. Натомість трішки менша кількість – 314452 учні навчалися в церковнопарафіяльних школах, але їх кількість була значно більшою – 8061 [12, 314].

Станом на 1 січня 1915 р. в Україні діяло 21104 початкові школи. У них навчалося понад 1,5 млн. учнів 57,4% шкіл були підпорядковані Міністерству народної освіти, 42,1% – церковному відомству, 38,9% від загальної кількості усіх початкових шкіл становили земські школи [19, 315].

Особливістю створення дирекцій стали менш жорсткі вимоги для кандидатів на посаду директорів, а також організація і діяльність училищних рад. Труднощі в діяльності дирекцій були пов'язані зі збільшенням чисельності інспекторських районів. Підбір кадрового складу був достатньо складним, особливо на початковому етапі. Більшість службовців були інспекторами. Таким чином, збільшення кількості початкових навчальних закладів вимагало створення чіткої системи управління ними.

Основною ланкою управління стало створення дирекцій народних училищ – спеціальних органів навчально-адміністративного контролю. Вони складалися з директорів та інспекторів народних училищ і підпорядковувалися попечителю навчального округу, поточні питання вирішувалися на засіданнях губернських і повітових училищних рад.

Дирекції займалися управлінням і розвитком початкової освіти. Інспектори складали плани шкільних мереж, фінансові плани до них, відкривали нові навчальні заклади, упорядковували вже існуючі, займалися питаннями забезпечення матеріально-технічної бази училищ, організовували щорічні курси підвищення кваліфікації педагогічного складу.

За час існування дирекцій збільшилася й кількість шкіл. Тому, оцінюючи дирекції з позиції продуктивності їх роботи в плані забезпечення населення округів початковим навчанням, слід зазначити, що вони не до кінця змогли вирішити ті завдання, які перед ними ставилися. Якщо ж оцінювати ефективність управління навчальними закладами, то дирекціям тут вдалося досягти більш високих результатів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні особливостей управління початковими школами на рівні попечителів навчальних округів.

**Список використаних джерел**

1. Бендриков К. Начальные школы в России накануне октябрьской революции / К. Бендриков // Начальная школа. — 1947. — № 5. — С. 30—37.
2. Бендриков К. Школьная система России перед Февральской революцией / К. Бендриков // Народное образование. — 1947. — № 3. — С. 41—61.
3. Бендриков К. Вопросы народного образования при Временном правительстве / К. Бендриков // Народное просвещение. — 1927. — № 3. — С. 103—113.
4. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. — К. : Богданова А. М., 2008. — 406 с.
5. Гаєвська Л. Управління загальною середньою освітою в Україні (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.) / Л. Гаєвська. — Умань : СПД Жовтий, 2008. — 124 с.
6. Жуков С. М. Система управління мережею земських шкіл у Харківській губернії (1865–1919 рр.) / С. М. Жуков // Вісник НТУ «ХПІ». — Харків, 2014. — № 25. — С. 29—37.
7. Константинов Н. А. Очерки по истории начального образования в России / Н. А. Константинов, В. Я. Струминский. — М. : Учпедгиз, 1953. — 272 с.
8. Королев Ф. Ф. Народное образование в России накануне февральской революции 1917 г. / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. — 1951. — № 12. — С. 41—67.
9. Куломзин А. Н. Доступность начальной школы в России / А. Н. Куломзин. — СПб. : Тип. В. Ф. Киршбаум, 1904. — 149 с.
10. Лунячек В. Е. Становлення та розвиток теорії управління освітою: історичний огляд за період XVIII – початок ХХ ст. [Електронний ресурс] / В. Е. Лунячек // Теорія та практика державного управління. — 2014. — Вип. 1. — С. 3—9. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Tpdu_2014_1_3.pdf.
11. Ососков А. В. Народное образование и четвертая Государственная дума / А. В. Ососков // Советская педагогика. — 1947. — № 1. — С. 81—92.

12. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / [отв. ред. Э. Д. Днепров]. — М. : Педагогика, 1991. — 449 с.
13. Педагогическая энциклопедия. — М. : Советская энциклопедия, 1964. — Т. 3. — 880 с.
14. Положение о начальных народных училищах 1874 г. // Полное собрание законов Российской империи. — Собрание 2. — Т. 49. — Отделение 1. — СПб., 1877. — № 53574. — С. 836—840.
15. Прокопенко Л. Л. Реформи та контрреформи в системі управління освітою в Україні у другій половині XIX ст. / Л. Л. Прокопенко // Акт. проблеми держ. упр. : зб. наук. пр. — Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ, 2005. — Вип. 4. — С. 3—11.
16. Прокопенко Л. Л. Становлення державного управління освітою в Україні: історико-теоретичний аспект [Електронний ресурс] / Л. Л. Прокопенко. — Режим доступу: http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2007-1-2/doc/1/07.pdf.
17. Прокопенко Л. Л. Система управління освітою в Україні на початку XX ст. / Л. Л. Прокопенко // Акт. проблеми держ. упр. : зб. наук. пр. — Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ, 2006. — Вип. 1. — С. 3—13.
18. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902 / С. В. Рождественский. — СПб. : Мин. нар. прос., 1902. — 875 с.
19. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні: Нариси (X – поч. XX ст.) / за ред. М. Д. Ярмаченка. — К. : Рад. шк., 1991. — 381 с.
20. Сахній М. П. Нормативно-правова база діяльності земств в Україні в сфері управління народною школою (кінець XIX – поч. XX ст.) / М. П. Сахній // Наук. вісн. Чернівец. ун-ту : зб. наук. пр. Педагогіка та психологія. — Чернівці, 2006. — Вип. 316. — С. 153—157.
21. Смирнов В. З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX века / В. З. Смирнов. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1954. — 310 с.
22. Фальборк Г. А. Народное образование в России / Г. А. Фальборк, В. И. Чарнолуский. — СПб. : Изд-во О. Н. Поповой, 1900. — 264 с.
23. Фармаковский В. И. Деятельность Министерства народного просвещения в области начального народного образования в последнее десятилетие (1894–1903) // Журнал Министерства народного просвещения. — 1904. — Апрель. — С. 389—398.
24. Чехов Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / Н. В. Чехов. — М. : Изд-во «Польза», 1912. — 224 с.

***MARIA KUDLA***
Uman

## CREATION AND DEVELOPMENT OF THE MANAGEMENT SYSTEM OF PRIMARY SCHOOLS IN UKRAINIAN LANDS IN THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY

*The article investigates the creation and the development of the management system of primary schools in Ukrainian lands of the Russian Empire in the second half of the XIX – early XX century. It was found that the management system of primary schools of the studied period was realized at the national, ministerial, head's, director's, inspector's and institutional levels. Characterized regulatory support, organizational and management activities of public school directorates as special educational and administrative control. It was established that the main task of directorates was school management, the implementation of economic and administrative, financial, educational functions. It was found that directors were subordinated to the school district head and were the members of school committees – the collegial management body.*

*Key words: primary school, the directorate of public schools, position, management, inspector, the system of management, the departmental subordination.*

***МАРИЯ КУДЛА***
м. Умань

## СОЗДАНИЕ И РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛОЙ УКРАИНЫ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВЕКА)

*В статье исследован процесс создания и развития системы управления начальными школами на украинских землях Российской империи во второй половине XIX – начале XX века. Установлено, что система управления начальными школами исследуемого периода реализовывалась на общегосударственном, министерском, попечительском, директорском, инспекторском и институциональном уровнях. Охарактеризованы нормативно-правовое обеспечение и организационно-управленческую деятельность дирекций народных училищ как специальных органов учебно-административного контроля. Установлено, что главной задачей дирекции было заведование училищами, осуществления хозяйственно-административных, финансовых, учебных функций. Выяснено, что директора подчинялись попечителю учебного округа и были членами училищных комитетов – коллегиального органа управления.*

*Ключевые слова: начальная школа, дирекция народных училищ, положение, управление, инспектор, система управления, ведомственное подчинение.*

Стаття надійшла до редколегії 27.10.2016

УДК 81-112:37.015(477)

***LADA LICHMAN***
Kyiv
lichman1967@mail.ru

# PRINCIPLES OF RELEVANCE OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE TO CONTENT VOLUME OF COMPETENCES: HISTORICAL CONTEXT

*This paper focuses on the aspect of correspondence of language/foreign language training methods to content capacity of one or another competence. It is stated that in a competitive environment between countries and civilizations the process of linguistic competence formation becomes of particular importance. The connection between communicative approach and competence-centered strategy of language training is established. The prospects for development of the idea of competence-based education are outlined.*

*Key words: foreign linguistic / linguistic competence, relevance, communicative approach, social system, historical context.*

The intensive development of scientific and theoretical resource of competence-centered model at higher education institutions of Ukraine is gathering pace that is shown by the example of development of language education. Since the end of 1980's and the beginning of 1990's, in Ukrainian language pedagogy some methodological experiments of unprecedented scale were conducted in order to discover the optimal didactic strategy. Then the most widespread approaches came into view: activity, learner-centered, communicative ones, etc. As noted by N. Galskova, since the end of XX century the integrated application of several methods and approaches deemed to be optimal – the audio-lingual, oral-aural, audiovisual, suggestopedic, activity ones, etc. [1, 94]. Looking back at this stage in domestic language education, N. Osipchuk notes the multifaceted nature of teaching and scientific discourse: «This period is characterized by release of authors' textbooks, study guides and methods of teaching foreign languages based on cooperation, project, informative and hypertext methods of teaching» [6].

As a result the view of reasonability of nonlinear and large-scale use of the potential of all pedagogically efficient paradigms within hyperparadigm educational space emerged and it was defined as «competence-based approach». In this case the nonlinearity concept means the principle absence of a didactic center when one of the paradigms serves as an ideological dominant, and the others serve as a periphery subdominant to it. At the same time, any unit of the polyparadigm whole determines the formation process of competences that organically correspond to it and becomes a local center in this sense. That is why it would be reasonable to characterize the competence-based approach not only as the polymorphic/polyparadigm whole, but also as polycentric educational strategy. Such denotation is quite reasonable as it does not contradict at all the growing trend and fundamental insights that represent the information society in postmodern epoch: ideological and mental «fluidity», «accelerated time», multipolarity.

In this civilizational context the focus on forming socially significant competences gains crucial importance; according to one of the theorists of postmodern society J.-F. Lyotard, higher education institutions become one of the subsystems of the social system, and its functioning is justified by competition on international markets and social cohesion [3]. In order to solve socially significant tasks it is necessary, as the French researcher believes, to determine the precise content parameters of competences and to develop the criteria of efficiency of forming one or another competence [3]. This point of view opens new prospects of socially responsible and effective development of language education in Ukraine.

Both Ukrainian and foreign researches successfully dealt with the issue of effective

application of methodological battery for the purpose of forming linguistic competences: O. Aloshyna, O. Artemieva, V. Baidenko, N. Galskova, I. Gryshyna. O. Leontovych, R. Milrud, B. Mitina, O. Musykhina, O. Myroliubov, S. Nikolaeva, N. Osipchuk, Ye. Passov, S. Savington, O. Samoilenko, H. Stern, O. Tarnopolskyi, D. Hymes, M. Halliday, T. Shepelenko and others. However, the analysis of scientific-pedagogical sources reveals the insufficient attention to the aspect of relevance of teaching methods to the nature and content of separate ones, probably, sometimes exclusive types of competences.

In this regard **the aim** of this study is to cover the issue of establishing the criteria of relevance of teaching methods to the content capacity of competences.

Certain difficulties arise and contradictions of terminological nature are revealed in implementation of the objectives to be achieved. Leaving aside the fact of precariousness of the competence terminological system, we state that some discrepancies are revealed at defining such concepts as didactics, method, approach, organization and pedagogical form, way and technique. For example, in the modern sense the subjects of methodology and didactics, firstly, are knowledge intensive and, secondly, differ by their content. The similar point of view is expressed by A. Mikhailenko who invests the methodology with all features of a scientific discipline: «methodology as a pedagogical science which has, on the one hand, characteristics intrinsic to any science in general» [5, 171]. It should be noted that such conceptualization has been shared not always and not by everyone.

Let us say the prominent linguist and educator L. Shcherba assumed that both didactics and methods are not quite fully-fledged in their scientific content and that is why they can hardly be eligible for the status of a scientific discipline; the scientist believed that the methodology is a technical side of didactics, maybe even an identical one to it. In his unfinished work «Teaching foreign languages at secondary school. General issues of methodology» we can read: «The issue how to act in order to achieve one or another certain result is a leading issue in methodology. That is why each teaching methodology has of course to be considered as a practical or technical discipline, and if technical disciplines are not considered to be sciences then methodology is of course not a science» [8, 6]. And further the scientist specifies that «generally speaking there is no teaching methodology as a special discipline: this is the didactics which is applied specially to one or another material. Indeed, it is impossible to imagine any special task for methodology that would not go entirely into didactics. It is possible to talk only about general didactics and specific didactics, and every teaching methodology is basically only a division of specific didactics» [8, 9]. We must admit that this point of view definitely contrasts with modern views of the subject of methodology/didactics scientific character.

It should be noted that according to the number of researchers, scientific and pedagogical beliefs of L. Shcherba are close to the competence approach in linguistics and language education, among others at determination of nature of such concepts as language and speech or language communicative competence.

On the one hand, the specified terminological, scientific uncertainty in some way complicates determination of the efficiency criteria for methods and the competences corresponding to them, but, on the other hand, it stimulates the development of theoretical potential of language education for the purpose of bringing it towards relatively full format of knowledge-intensive disciplines.

As it is known the fundamental understanding of foreign language teaching methodology structure is built on the unity of teaching principles (particularly didactic and methodological), methods, techniques and tools. The number and content of principles, methods, techniques and tools as a whole is changeable due to diversity of interpretations and approaches. However, in general, the following classification can serve as an illustrative, but not the only example:

«The **didactic principles** include the principles of visibility, feasibility, strength, consciousness, scientific character, activity, education, individualization, availability, systematic character and consistency, collectiveness, problematicity, developmental teaching [4, 48] (…).

The **methodological principles** include the principles of communicativeness, dominating

role of exercises, interconnected teaching of types of speech activity, taking into account the native language [4, 51] (…).

The teaching **techniques** are connected with certain actions of a teacher and students. These are elementary methodological deeds (actions) intended to perform a certain task on a certain lesson stage [4, 55] (…).

**The teaching aids** are an important integral component of foreign language teaching process at secondary education institutions.

The determination of teaching aids is an answer to the question "What should be used to teach?" Hence the teaching aids can be various material objects which help a teacher to organize efficient teaching of a foreign language, and the students to acquire it successfully» [4, 55].

In general, if we systematize the quite common phenomenon about four-level (in different content and terminological interpretations) model of language training – didactic principles; methodological principles; techniques; teaching tools – on the one hand, a certain harmony in its building, and on the other hand, certain incompleteness should be noted.

In our opinion, in the proposed approach of language education the element of formality is important: no logically or pedagogically convincing relations and links are established between two kinds of principles or separate principles and various techniques or principles, techniques and tools. In this structure no internal interdependent dynamics of the specified determinants is observed, in other words it is not shown, for example, what didactic potential contains the principle of «strength» in its relation to the principle of «dominant role of exercises» and how this potential determines the methodological strategy and stipulates the choice of tools. Of course, detecting internal interconnections and building didactically optimal, coordinated configurations in many respects is determined by the structure of formed language competences and in general appears to be a complicated task.

We believe that it is rightfully to be guided first of all by the principles of general logic at implementation of this task because the logical laws potentially «remove» certain contradictions and outline the prospects of scientific and pedagogical search. In this regard it is reasonable to turn attention to the following triad of logical principles:

- principal coordination (it is postulated that there is an inextricable link, dependence between things, phenomena, subject and object);
- extensionality (one of the key postulates about equivalence of views having different in their content and equal semantic volume);
- involution (the concept that «for each property there is a set consisting of all things which have this property» is established) [2, 478].

Within the context of the presented triad, some solutions are possible which are connected, firstly, with the coordination of the principles – methods – tools of language teaching and, secondly, with convergence of terminological/conceptual construct in language education as one of the most pressing issues in competence-oriented pedagogy.

As for the methods/approaches (there is also a disagreement in defining these categories) of forming foreign language competence, their quite large-scale array has to be previously divided into two constituents: central ones that are understood by us as educational approaches, and peripheral ones that are interpreted as methods the part of which are the techniques provided with corresponding organizational and pedagogical tools. To the central, ideologically significant approaches the researchers recon mostly activity, learner-centered and communicative ones which incorporated the two previous ones to a great extent. The aggregate of these approaches has made polyparadigm competence-centered educational space. The method of priority foreign language development or intensive teaching has to be considered to be accompanying (peripheral) but quite original ideologemes, theories and partly practices: G. Lozanov's suggestopedic method, I. Shekhter's emotional and semantic method, G. Kitaygorodskaya's method of activation of person's and collective's spare capacity (to a large extent derivative from Lozanov's method), G. Petrusinskiy's suggestocybernetic method, school for dialogue between cultures as an element of sociocultural paradigmatics, L. Gegechkori's method, etc. The methods of the following researchers were also widely

demanded and proved themselves in pedagogy: W. Ratke, A. Palmer, M. West, Ch. Fries, R. Lado. And in addition – the direct, natural, analytical (also known as lexical translated), audiovisual and other methods. The so-called alternative methods include the Total Physical Response, group, suggestive, dramatic pedagogical ones. In such methodological context the techniques have been used extensively and they were named projects, problem circumstances, game situations (business games), scenario, simulation, carousel, group puzzle, by stations, «case-study» and many others.

The variety and unity of principles, methods, techniques and tools of foreign language teaching stipulates the need to detect adequate correspondence between methods and language competences formed with them.

Such statement of the issue stays within the concept of the communicative approach. According to Ye. Passov, the communicative approach is appropriate for differentiating methods of forming specific competences. Talking about the advantages of communicative approach, it is not a coincidence that the scientist distinguishes universal peculiarities and advantages: 1. Differentiation is an aggregate of methodological guidelines, techniques and tools which is organic to a certain purpose; 2. Initial establishing of learning strategy that determines the learning tactics which meets various requirements; 3. The diversity that presupposes the coverage of all types of speech activity [7]. According to Ye. Passov, the communicative method has to be considered as a synergy of principles of speech directionality, individual and functional approaches, situationality and novelty [7, 40].

In our opinion, in such interpretation of communicative approach the specific elements of competence strategy of education are visible. Such principles as universalism, differentiation and functionality in conjunction with activity-based and individual and personal orientation can be considered as a sort of ideological matrix of language training, in particular, methodological component. The main thing that brings together the communicative approach and competence-oriented teaching model is, in our opinion, technological/methodological polycentrism that means the absence of paradigm center in them in relation to which the previously used methods move to the periphery of teaching process.

Herewith the main difference between the communicative approach and competence-oriented strategy is as follows: firstly, the communication-oriented teaching process is comparatively in a less degree determined by the necessity to form both competence system and specific competence. In this respect the communicative approach is only relatively – by the formula of free/creative organization – is determined by the field of competences, that, however, does not disprove its practice orientation; secondly, as opposed to the competence-centered teaching strategy, the communicative approach is built into the system of social orders and requirements less discretely. Social and economic systems of different countries are structured in detail and in a consistent manner according to the types of competences that correspond to certain qualifications and specializations. Thus, depending on its interests a country constructs its own puzzle of the required and perspectively necessary competences and imposes the duty to form corresponding competences on the education subsystem. That is the meaning of emerging of competence-oriented education; that is why, thirdly, the competence-centered model is much more global than the boundaries of educational space in contrast to the communicative approach. The phenomenon of competence forming can be rather designated as social and political ideology/philosophy that determines and controls the strategy of social system development.

In such contrastive interpretation the communicative approach can be interpreted as tools which are natural for the competence ideology, as a technological model of implementation of the strategy of competence development. In other words, within the framework of classical tradition it is possible to talk about the unity of form (competence stratagem) and content (communicative approach).

In this unity first of all several parameters have to be determined by which one can judge about the quality of formedness of competences: a) the criteria of the concept «competence» both in the general expression and in special purpose one; b) the criteria of efficiency of competence

forming; c) criteria for the assessment of correspondence of learning outcomes to required qualities.

Within this context certain principles should be developed that would serve as a fundamental basis for developing these criteria. From our point of view, such principles have to be as follows:

1. The conformance of education strategy to social-technical and economic parameters put forward by a certain social system. For example, within the area of foreign language training – taking into account the tendency to globalization of cultures and manufacturing facilities – it is reasonable: first, to specify the algorithm and structure of language pedagogy where the qualification modules of the required competences would be revealed in their respect to teaching methods that correspond to these modules; secondly, to clarify the semantic volume of the concept competency/competence; thirdly, to substantiate and prove the appropriateness of implementation of competence-based strategy into scientific-theoretical and empirical activity, and also to analyze the quality of its legal and regulatory support.

2. The conformance of competence-centered strategy of language training to ontological and existential demands of a person formed in certain cultural, religious, civilizational and social circumstances.

Let us say, in order to improve language competences, the dedicated forming of language competence based on individual's ethnocultural characteristics is crucial because these very ethnical and religious philosophic markers are a stimulus in language dynamics. Cases are known when emigrants from Middle Eastern countries or Central Asia states found themselves in foreign language non-native environment and did not have an internal need to study language/ languages of the country of residence. It demonstrates major deficiencies and at the same time great opportunities at solving the issue of satisfaction of anthropological, ontological and existential needs of a person;

3. The conformance of transformation of mechanisms of competence-centered educational (bilingual) stratagem to constantly changing «time spirit» and social requirements to education as a component of a social system constantly determined by it.

In this case it suggests that the competence teaching strategy is continually open educational subsystem of a social system. This entails that in this strategy the development and improvement of mobility and modality mechanisms is especially important. For example, one or another geopolitical situation in one or another way determines the amount segment amount of teaching and use of foreign languages: teaching/using English, German or Chinese depends largely on extra-educational trends and prospects.

These principles establish the fundamental basis for developing the relevance criteria of methods of language pedagogy to the structure and content of language competences within one or another professional training.

It is obvious that in the longer term the process of forming language competence will organically move closer to the processes of social development and trends to globalization or disintegration of states and peoples, as well as with the logics of invincible obstacles and contingencies.

## References

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. — М. : АРКТИ, 2003. — 192 с.
2. Кондаков Н. И. Принцип свертывания // Н. И. Кондаков. Логический словарь-справочник. — М. : Наука, 1975. — 717 с.
3. Lyotard, J.-F. (1984). Education and Its Legitimation through Performativity / J.-F. Lyotard // The Postmodern Condition: A report on knowledge [Electronic resource]. — Available at: http://www.abdn.ac.uk/idav/documents/Lyotard_-_Postmodern_Condition.pdf.
4. Методика навчання 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.
5. Михайленко А. В. Методика як теорія і практика навчання іноземних мов / А. В. Михайленко // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. — 2008. — № 1 (22). — С.171—174.
6. Осіпчук Н. Д. Методи навчання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах України другої половини XX — початку XX1 століття [Electronic resource]. — Available at file:///C:/Users/SuperUser/Downloads/Ozfm_2012_5_5%20(4).pdf 2012.
7. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — М. : Просвещение, 1991. — 223 с.
8. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : общ. вопросы методики / Л. В. Щерба ; под ред. И. В. Рахманова. — Изд. 2-е. — М. : Высш. шк., 1974. — 111, [1] с.

***ЛАДА ЛІЧМАН***
м. Київ

**ПРИНЦИПИ РЕЛЕВАНТНОСТІ МЕТОДІВ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВНЗ УКРАЇНИ ЗМІСТОВНОМУ ОБСЯГУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ**

*У роботі досліджується аспект відповідності методів мовної / іншомовної підготовки змістовній ємності тієї чи іншої компетентності. Відзначається, що в умовах конкурентної боротьби між країнами і цивілізаціями процес формування мовної компетентності набуває особливого значення. Встановлюється зв'язок між комунікативним підходом і компетентнісно-центричною стратегією мовного навчання. Намічаються перспективи розвитку ідеї компетентнісно-орієнтованої освіти.*

*Ключові слова: іншомовна / мовна компетентність, релевантність, комунікативний підхід, соціальна система, історичний контекст.*

***ЛАДА ЛИЧМАН***
г. Киев

**ПРИНЦИПЫ РЕЛЕВАНТНОСТИ МЕТОДОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗ УКРАИНЫ СОДЕРЖАТЕЛЬНОМУ ОБЪЕМУ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ**

*В работе исследуется аспект соответствия методов языковой/иноязычной подготовки содержательной емкости той или иной компетентности. Отмечается, что в условиях конкурентной борьбы между странами и цивилизациями процесс формирования языковой компетентности обретает особую значимость. Устанавливается связь между коммуникативным подходом и компетентностноцентричной стратегией языкового обучения. Намечаются перспективы развития идеи компетентностно-ориентированного образования.*

*Ключевые слова: иноязычная / языковая компетентность, релевантность, коммуникативный подход, социальная система, исторический контекст.*

Стаття надійшла до редколегії 28.11.2016

УДК 378.016:811.161.2’38(477)’’192/193’’

***АНЖЕЛІКА ПОПОВИЧ***
м. Кам’янець-Подільський
angelika0409@mail.ru

# НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТИЛІСТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (20–30-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

*У статті проаналізовано навчально-методичне забезпечення стилістики української мови як вишівської дисципліни у 20–30-их роках ХХ століття. Упродовж цього періоду закладалися основи навчально-методичного забезпечення стилістики української мови в надрукованих спеціальних працях (В. Г. Домбровський, Б. Д. Ткаченко, О. М. Матвієнко, Н. А. Каганович, П. П. Плющ), в окремих розділах зі стилістики (Л. А. Булаховський) та у загальномовознавчих розвідках через аналіз дотичних питань (В. І. Сімович, О. Б. Курило, М. Ф. Сулима, М. Д. Гладкий, О. Н. Синявський, С. С. Смеречинський).*

*Ключові слова: навчально-методичне забезпечення дисципліни, стилістика української мови, етапи становлення навчально-методичного забезпечення, галузі мовознавства, вища школа.*

Навчально-методичне забезпечення є важливим для вивчення будь-якої дисципліни у вищій школі. Аналіз історичного досвіду в царині українського підручникотворення зі стилістики української мови допоможе зрозуміти зумовленість засобів навчання суспільними й соціально-культурними чинниками та віднайти шляхи вдосконалення сучасних навчальних видань.

Методичні аспекти розвитку вишівської стилістики української мови частково проаналізовані у працях С. П. Бевзенка, І. К. Білодіда, О. Т. Горбача, С. Я. Єрмоленко, З. Т. Франко, І. Г. Чередниченка та інших.

За переконанням І. К. Білодіда, першим почав розглядати українську лінгвостилістику в навчальному аспекті Л. А. Булаховський [10, 14]. Дозволимо собі не погодитися з цим твердженням, адже у 20–30-ті рр. ХХ століття вчені-лінгвісти друкували спеціальні розвідки зі стилістики і досліджували актуальні стилістичні питання.

Виокремлюємо такі етапи навчально-методичного забезпечення стилістики української мови як вишівської дисципліни: І етап (кінець ХІХ – початок ХХ століття); ІІ – (20–40-ті рр. ХХ століття); ІІІ – (50–60-ті рр. ХХ століття); ІV – (70–80-ті рр. ХХ століття); V – (кінець ХХ – початок ХХІ століття).

Мета нашої статті – проаналізувати навчально-методичне забезпечення стилістики української мови як вишівської дисципліни у 20–30-их роках ХХ століття.

Ю. В. Шевельов пише: «Українське мовознавство може пишатися багатьма справді блискучими постатями. Після блискучого троєзір'я 19 сторіччя – Олександра Потебні, Костя Михальчука, Павла Житецького другий гребінь піднесення знаменували двадцяті роки нашого сторіччя, коли працювали В. Ганцов, О. Курило, П. Бузук, Є. Тимченко, О. Синявський, М. Сулима, І. Зілинський, В. Сімович... Вагу цих мовознавців оцінив, між іншим, і совєтський режим: усі ці мовознавці, що були в сфері засягу режиму, були знищені, докладено всіх зусиль, щоб знищити їхні твори, замовчати відкрите ними» [12, 5].

Мовознавча спадщина періоду Розстріляного Відродження недостатньо проаналізована [7]. Стилістичні праці, надруковані в цей час, в радянських дослідженнях із лінгвістики згадуються побіжно або з негативного погляду.

Лише С. Я. Єрмоленко слушно визнавала: «До того часу стилістичні явища вивчалися у практичному плані як додаткова характеристика лексичних, фразеологічних, граматичних явищ, як засіб урізноманітнення, шліфування мови, вироблення загальнолітературних норм (праці мовознавців 20–30-х рр. 20 ст. О. Курило, І. Огієнка, М. Гладкого, Б. Ткаченка, О. Синявського, С. Смеречинського). На практиці об'єднувалися завдання стилістики і культури мови, або пуризму» [10, 652].

На сторінках «Граматики української мови» (перше видання – Раштат, 1917 р.; друге – Київ-Лепціг, 1919 р.) В. І. Сімовича подибуємо окремі зауваги щодо засобів милозвучності української мови; функціонування пестливих іменників і дієслів; стилістичних функцій префіксів (приростків) і суфіксів (наростків); використання зі стилістичною метою окремих категорій іменника, займенника, прикметника, дієслова та різних синтаксичних побудов; помилок у творенні ступенів порівняння прикметників; неправомірного послуговування росіянізмами (москалізмами); вживання дієприкметників на *-уч, -юч*; форм на *-но* тощо.

У 1923 році в Перемишлі В. Г. Домбровський надрукував підручник «Українська стилістика і ритміка», у якому потлумачені загальні вимоги до стилю; картинні й емоційні форми виразу (тропи й поетичні образи); фігури (ітеративні, фонетичні, синтаксичні, емфатичні, патетичні фігури); способи картинного передавання чуттєвих вражень і спостережень те емоційних зворушень у писемному стилі.

Книга О. Б. Курило «Уваги до сучасної української літературної мови» (Київ, 1920 р.) – «неоціненний стилістичний порадник, який цілком може правити за основу курсу стилістики української мови» [6, 3–4]. Авторка охарактеризувала найосновніші стилістичні особливості українського синтаксису, тому що «не мала змоги розмежувати явища синтаксичні й стилістичні» [6, 17].

У Львові 1924 року з'являється допоміжний вид навчального видання зі стилістики «Український стилістичний словник» професора І. І. Огієнка, в якому подано історичні коментарі, етимологію слів, стилістичні довідки. У передньому слові до другого видання цієї праці зазначено: «Український стилістичний словник – це праця, за яку буде вдячний кожен учень, студент і вчитель української мови; батькам він стане у великій пригоді в ділі збагачення власного знання української мови і в навчанні її своїх дітей» [8].

М. Ф. Сулима досліджував український стилістичний синтаксис у поєднанні з лексико-семантикою та фразеологією на матеріалі українських художніх творів ХІХ–ХХ ст. у

розвідці «Українська фраза. Коротенькі начерки» (Харків, 1928 р.). Суголосними теперішньому часу є розмисли про дієслівні форми на *-но*, *-то* і використання «помічних» дієслів «було» й «буде».

1929 року в Харкові Б. Д. Ткаченко під керівництвом Л. А. Булаховського здійснив першу спробу створення окремого спеціального курсу стилістики української мови «Нарис української стилістики» (Харків, 1930 р.), що вийшов друком як п'ять окремих лекцій-брошур. Новаторська значущість лекцій полягала у віддзеркаленні стилістичних явищ української мови, залученні ілюстративного матеріалу з художньої літератури, фольклору, народно-розмовної мови.

С. П. Бевзенко так відгукується про це видання: «Вона була першою загалом вдалою спробою систематичного викладу питань української стилістики… Після цієї праці тривалий час не з'являлося друком більш-менш серйозних розвідок з питань української стилістики» [1, 116].

1931 року побачила світ книга О. Н. Синявського «Норми української літературної мови» (Харків–Київ, 1931 р.), у якій автор почасти тлумачить стилістичні особливості відмінкових форм іменника; подає зауваги щодо використання прикметникових форм у художньому стилі та діловій мові, визначає їх стилістичні функції; аналізує стилістичне використання дієслівних форм; характеризує різні «стилістичні ефекти» синтаксичних одиниць і т. ін. [9].

«Своєрідним відсадком потебнянства – спершу в Варшаві, а після 1914 р. у Києві – став гурт дослідників стилістичної синтакси українщини з Євгеном Тимченком, Миколою Сулимою, Оленою Курило й, мабуть, Сергієм Смеречинським», – зауважує О. Т. Горбач [4, 9]. С. С. Смеречинський у «Нарисах з української синтакси (у зв'язку з фразеологією та стилістикою)» (Харків, 1932 р.) «Пропагував уживання народнорозмовних конструкцій в усіх стилях, включно з публіцистично-науковим, і це стягнуло на нього 1934 р. напади партійно-офіційної критики О.Сабалдира та ін., а далі – репресії, арешт і загибель» [4, 10]. Переконані, що праця С. С. Смеречинського – це підвалини сучасної стилістичної морфології та стилістичного синтаксису.

Після появи розвідок С. С. Смеречинського, О. Б. Курило, А. Ю. Кримського, Є. К. Тимченка, М. Д. Гладкого, М. Ф. Сулими в Інституті мовознавства розпочалася їх нищівна критика: «Це вони — агенти української буржуазії – усякий новий факт української мови таврували знаком «русизм» і таким чином уперто працювали над тим, щоб скувати розвиток української мови, щоб спрямувати його біг на капіталістичний шлях, щоб створити бар'єр між мовою українською і мовами братніх республік, зокрема мовою російською» [3].

У 1931–1932 роках з'являється праця Л. А. Булаховського (у співпраці з професором І.І.Завадовським) «Основи мовознавства». Складниками лекцій з основ мовознавства є питання про стилістичні засоби мови, ритмомелодику, явище нормативності в мові, «гарне в мові», естетичну цінність мови, виокремлення функціональних стилів, експресивну функцію мови, емоціональну цінність слова або фрази, образні слова, метафоричні значення слова, експресію, табу, евфемізми, фонетику дитячої мови, стилістичні норми та інше. Зауважимо, що Л. А. Булаховський у своїй праці потлумачив основні поняття і терміни стилістики української мови, тому саме його вважають «основоположником лінгвостилістики як науки на Україні і одним із творців її (разом в В. В. Виноградовим, Л. В. Щербою, Г. О. Винокуром)...» [2, 148].

Упродовж цього періоду побачили світ такі праці: М. Д. Гладкий «Наша газетна мова» (Харків, 1928 р.) і «Мова сучасного українського письменства» (Харків–Київ, 1930 р.), О. М. Матвієнко «Стилістичні паралелі. Проти пуризму» (Харків, 1932 р.), Н. А. Каганович «На мовно-стилістичні теми» (Харків, 1934 р.) і «Стилістичні особливості пролетарської публіцистики» (Київ–Харків, 1935 р.), П. П. Плющ «Збірник вправ з стилістики» (Київ, 1939 р.).

Отже, зазначений етап прикметний становленням стилістики як науки і навчальної дисципліни та її формуванням на помежів'ї з іншими галузями мовознавства, зокрема історією української літературної мови, орфографією, лексикологією, граматикою, культурою української мови, риторикою, основами теорії літератури тощо.

Незважаючи на те, що 1930-і роки – «доба великого терору української мови», а також «...Усю, майже без винятку, плідну працю мовознавців 20-х років було оголошено «шкідницькою й націоналістичною», «спрямованою на відрив української мови від російської» [7], у цей період закладалися основи навчально-методичного забезпечення стилістики української мови в надрукованих спеціальних працях (В. Г. Домбровський, І. І. Огієнко, Б. Д. Ткаченко, О. М. Матвієнко, Н. А. Каганович, П. П. Плющ), у введених окремих розділах зі стилістики (Л. А. Булаховський) та більшою мірою у загальномовознавчих розвідках (В. І. Сімович, О. Б. Курило, М. Ф. Сулима, М. Д. Гладкий, О. Н. Синявський, С. С. Смеречинський та інші).

Ми погоджуємося з думкою Т. Б. Лукінової: «У 20–30-ті роки написано славні сторінки історії українського мовознавства. Цей період вражає і грандіозністю глибоко продуманих і далекоглядних планів і задумів, і масштабами створеного невеликою кількістю талановитих, висококваліфікованих учених, і ще більше – трагізмом долі багатьох із них... Часто-густо вони йшли неторованими шляхами, інколи помилялися, більше змушені були творити під жорстким ідеологічним тиском, гинули під кулями чи в засланні як «вороги» і «шкідники» [5, 38].

**Список використаних джерел**

1. Бевзенко С. П. Історія українського мовознавства. Історія вивчення української мови / С. П. Бевзенко. — К. : Вища школа, 1991. — 231 с.
2. Білодід І. К. Розвиток мов в соціалістичних націй СРСР / І. К. Білодід ; відп. ред. О. С. Мельничук. — К. : Наукова думка, 1967. — 288 с.
3. Василевський С. І. Добити ворога / С. І. Василевський // Мовознавство. — 1934. — № 1. — С. 23—36.
4. Горбач О. С. Смеречинського «Нариси з української синтакси» / О. Горбач // Смеречинський С. Нариси з української синтакси (у зв'язку з фразеологією та стилістикою) / Сергій Смеречинський. — Харків : Рад. школа, 1932. — 290 с.
5. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України — 75, 1930—2005: матеріали до історії / редкол. : В. Г. Скляренко (відп. ред.) та ін. — К. : Довіра, 2005. — 564 с.
6. Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови / Олена Курило. — К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. — 303 с.
7. Масенко Л. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір / Лариса Масенко. — К. : Видавн. дім «КМ Академія», 2004. — 164 с.
8. Огієнко І. Український стилістичний словник / Іван Огієнко. — Львів : Друкарня наукового товариства ім. Шевченка, 1924. — 496 с.
9. Синявський О. Норми української літературної мови [Електронний ресурс] / Олекса Синявський. — Х. -К. : Література і мистецтво, 1931. — Режим доступу : http://r2u.org.ua/guides/synyavsky/zmist.
10. Сучасна українська літературна мова. Стилістика / за заг. ред. І. К. Білодіда. — К. : Наукова думка, 1973. — 588 с.
11. Українська мова: енциклопедія / редкол. : В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. — 2-ге вид., випр. і доп. — К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. — 824 с.
12. Шерех Ю. Всеволод Ганцов. Олена Курило / Юрій Шерех; за ред. Л.Білецького. — Вінніпег : Накладом Українського Народнього Дому в Торонті, 1954. Серія Українські вчені. Ч. 5. — 78 с.

***ANZHELIKA POPOVICH***
Kamianech-Podilskyi

## EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF UKRAINIAN LANGUAGE STYLISTICS (20–40th YEARS OF THE XXth CENTURY)

*The aim of the article is to analyze the educational and methodological support of ukrainian language stylistics as the discipline in higher school 20–30th years of the XXth century.*

*While the whole period the foundation of information support of stylistic of Ukrainian language was laid down in published specific works (W. Dombrovskiy, I. Ohiyenko, B. Tkachenko, O. Matviyenko, N. Kahanovych, P. Pl'ushch), in the inserted separate parts about stylistics (L. Bulakhovskiy) and mostly in works of general linguistics through the analysis of tangent items (W. Simovych, O. Kurylo, M. Sulyma, M. Hladkiy, O. Syn'avskiy, S. Smerchynskiy).*

*Key words: educational and methodological support of the discipline, stylistics of Ukrainian language, periods of information support formation, fields of the linguistics, higher school.*

***АНЖЕЛИКА ПОПОВИЧ***
г. Каменец-Подольский

## УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СТИЛИСТИКИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА (20–30-е ГОДЫ XX ВЕКА)

*В статье анализируется учебно-методическое обеспечение стилистики украинского языка как дисциплины высшей школы в 20–30-ых годах XX века. На протяжении этого периода закладывались*

*основы учебно-методического обеспечения стилистики украинского языка в напечатанных специальных трудах (В. И. Домбровский, Б. Д. Ткаченко, А. М. Матвиенко, Н. А. Каганович, П. П. Плющ), в отдельных разделах из стилистики (Л. А. Булаховский) и в общелингвистических трудах через освещение других вопросов (В. И. Симович, Е. Б. Курило, Н. Ф. Сулима, Н. Д. Гладкий, А. Н. Синявський, С. С. Смеречинский).*

*Ключевые слова: учебно-методическое обеспечение дисциплины, стилистика украинского языка, этапы становления учебно-методического обеспечения, области языкознания, высшая школа.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 37(09)(477.52)Ступак

***ОЛЕНА ПОХІЛЬКО***
м. Суми
mardash@mail.ua

# ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ТВОРЧА СПАДЩИНА Ю. СТУПАКА: ДЖЕРЕЛЬНА БАЗА ПРОБЛЕМИ

*У статті схарактеризовано джерельну базу дослідження педагогічної діяльності та творчої спадщини Ю. Ступака. Класифіковано джерельну базу проблеми за видовим і змістовим критеріями, виокремлено та схарактеризовано чотири групи джерел: архівні документи та матеріали; науково-педагогічний доробок Ю. Ступака; нормативно-правові документи СРСР та сучасної України; спогади колег, учнів та послідовників ученого. Встановлено, що найбільшу інформаційну цінність мають праці і листи вченого, протоколи засідань кафедр, викладачем чи завідувачем яких він був. Констатовано нерівномірність джерельного забезпечення обраної теми, обмеженість документальних матеріалів про родину, шкільні і студентські роки, наставників, перші десятиріччя педагогічної діяльності Юрія Петровича.*

*Ключові слова: педагогічна діяльність, творча спадщина, Ю. Ступак, джерельна база, архівні матеріали, доробок, нормативно-правові документи, спогади.*

Забезпечення різноманітною та репрезентативною джерельною базою є беззаперечним критерієм якості сучасних наукових досліджень, в тому числі історико-педагогічних. Об'єктивне вивчення історії вітчизняної освіти, педагогічної думки, професійної діяльності та творчої спадщини її знаних представників не можливе без залучення широкого спектру джерел, різних за характером і походженням. Визначення та вивчення джерельної бази особливо актуалізується при дослідженні маловідомих широкій громадськості постатей, зокрема, таких як Юрій Петрович Ступак (1911–1979 рр.). Педагог-практик, невтомна праця якого пов'язана з низкою вищих навчальних закладів Сумщини, вчений-літературознавець, фольклорист, краєзнавець, мистецтвознавець, автор численних наукових праць з історії педагогіки та етнопедагогіки, діяльність та творча спадщина якого фактично залишається поза увагою дослідників.

Протягом останніх десятиріч з'явилася низка вагомих досліджень, що підняли на якісно новий рівень теорію та методологію історико-педагогічного дослідження, зокрема в аспекті вивчення педагогічних персоналій (О. Адаменко, Л. Березівська, М. Богуславський, Л. Ваховський, Л. Вовк, Н. Гупан, Н. Дічек, С. Золотухіна, Г. Корнетов, В. Курило, Н. Побірченко, О. Сухомлинська та ін.). При цьому в них наголошується на необхідності ґрунтовного вивчення джерельного бази.

Доробок Ю Ступака, який охоплює сотні праць, привертав увагу дослідників як в радянські часи, так і на сучасному етапі, у зв'язку з актуалізацією проблематики, що розроблялася вченим. В. Балаян, І. Березовський,

О. Білецький, Р. Білоус, О. Вертій, П. Гаврилов, М. Данько, О. Дзеверін, В. Єфремов, І. Ільченко, Л. Корж, І. Корнющенко, О. Линник, А. Макаренко, В. Мартиненко, П. Охріменко, Г. Петров, С. Побожій, С. П'ятаченко, М. Рильський, М. Ричалка, О. Скорик та інші зверталися до вивчення окремих аспектів діяльності та спадщини Юрія Петровича. Однак переважання публіцистичного характеру цих розвідок висунуло на порядок денний необхідність наукового аналізу життя і творчості Ю. Ступака з широким залученням репрезентативної джерельної бази.

Мета статті – схарактеризувати джерельну базу дослідження педагогічної діяльності та творчої спадщини Ю. Ступака.

Текстологічний аналіз першоджерел дозволив класифікувати джерельну базу дослідження відповідно до видового і змістового критеріїв, виокремивши такі чотири групи: архівні документи та матеріали; науково-педагогічний доробок Ю. Ступака; нормативно-правові документи СРСР та сучасної України; спогади колег, учнів та послідовників вченого.

У процесі здійснення історико-педагогічного дослідження необхідним було звернення до вивчення архівних документів та матеріалів, зокрема Інституту рукописів Національної бібліотеки України імені В. Вернадського, Державного архіву Сумської області, Архіву Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Матеріали Інституту рукописів Національної бібліотеки України імені В. Вернадського – «Особовий фонд С. Таранушенка» (ф. 278), містить листування знаного мистецтвознавця із сумським науковцем. Юрій Петрович познайомився з відомим українським істориком мистецтва С. Таранушенком за порадою знаного літературознавця П. Попова у процесі написання історіографічної праці з мистецтвознавства. Пізніше на основі спільних зацікавлень їх об'єднали товариські стосунки. Ю. Ступак досить часто надсилав свої статті С. Таранушенку, який виявляв зацікавленість у всьому, що той писав. Так, в одному з листів він писав: «Хотілося, щоб такі статті частіше з'являлисяю бо ж вони естетично виховують, збагачують знання культури свого краю, стають складовою частиною світогляду тубільців. Я надаю великої ваги таким статтям і хотів би стежити за ними. Не дивуйтеся, адже Лебедин – моя батьківщина і життя Сумщини мене завжди цікавить» [7].

До наукового обігу введено низку справ із фондів Державного архіву Сумської області, що уможливили ґрунтовне вивчення обраної проблеми. Найбільшою інформативністю вирізняється особистий фонд вченого «Ступак Юрій Петрович» (ф. Р-7443). У 1982 році дружина вченого В. Бунакова передала особистий архів Ю. Ступака, зокрема десятки значних за змістом та обсягом неопублікованих праць, до Державного архіву Сумської області, що склали окремий фонд, який налічує 105 справ, класифікованих за родо-видовим, проблемним та хронологічним критерієм.

До першого розділу особистого фонду Ю. Ступака включено документи щодо біографії, педагогічної, наукової та громадської діяльності Ю. Ступака. Зокрема, у ньому містяться рукописи та машинописні копії праць дослідника, що дозволяють простежити процес роботи автора над різною тематикою, тексти захищеної кандидатської та незавершеної докторської дисертацій, нарисів та статей, рецензії авторитетних науковців на доробок Юрія Петровича (академіка АН УРСР М. Рильського, члена-кореспондента АН УРСР Є. Кирилюка та ін.).

Другий розділ містить листування Ю. Ступака, що дозволяє розкрити широкі творчі взаємини: його листи різним особам, листи до вченого від видавництв, наукових інститутів, вищих навчальних закладів, бібліотек та музеїв, від громадських діячів письменників, художників, літературознавців, краєзнавців, друзів та колишніх студентів з України, Росії, Білорусії, листи-співчуття дружині з приводу його смерті. Серед кореспондентів: доктори філологічних наук Д. Білецький та П. Попов; заслужений учитель УРСР І. Яновський; фольклорист, літературознавець і педагог В. Данилов; лауреат Державної премії УРСР у галузі науки, доктор мистецтвознавства Я. Затенацький; журналіст, перший лауреат Української республіканської премії імені П. М. Усенка, колишній студент Юрія Петровича В. Затуливітер; українські

письменники Д. Косарик, П. Кочура, І. Нехода; художники С. Ержиківський, Г. Інгер, О. Крайнюков, Л. Чернов, О. Сиротенко та ін.

Матеріали, зібрані Ю. Ступаком (фоторепродукції картин, газетні публікації каталоги виставок, фотографії), щодо творчості українського художника Г. Яременка (1874–1915 рр.) та інших осіб, з якими він підтримував творчі контакти (Заслуженого діяча культури УРСР, мистецтвознавця і художника М. Барсамова, сумського журналіста, краєзнавця, літературознавця Г. Петрова), становлять третій розділ архівного масиву [6, 5–6].

У складі Державного архіву Сумської області допоміжне значення мають матеріали фондів Р-4962 «Конотопський учительський інститут», Р-5369 «Глухівський учительський інститут», Р-2817 «Сумський державний педагогічний інститут», що дають змогу простежити етапи і зміст науково-педагогічної діяльності Ю. Ступака у різних педагогічних вищих навчальних закладах України. Виняткову цінність як складової джерельної бази дослідження мають протоколи засідання кафедр літературознавства та української літератури, які очолював Юрій Петрович, протоколи їх перевірок [3; 4; 5].

Частину документальних матеріалів зосереджено в особовій справі Ю. Ступака, що зберігається в Архіві Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, вищого навчального закладу, в якому він протягом майже двадцяти років (1953–1971 рр.) був завідувачем кафедри української літератури.

Варто підкреслити, що архівні матеріали нерівномірно висвітлюють життя та діяльність Ю. Ступака, зокрема не вистачає документальних свідчень про родину, шкільні і студентські роки, наставників, перші десятиріччя роботи. Очевидно, інстинкт самозбереження спонукав вченого до «чистки» особистих архівів, вилучення матеріалів про тих людей, біографія яких була затьмарена тінню «ворогів народу».

Встановлено, що найважливіше значення серед першоджерел має науково-педагогічний доробок Юрія Петровича, який включає різновидові праці (монографії, підручники, статті, нотатки, лекції, листи, рецензії, звіти), в яких відображено основні напрями творчої спадщини дослідника (літературознавство, мистецтвознавство, методику викладання української і дитячої літератури, краєзнавство, етнопедагогіку, історію педагогіки).

З метою визначення державної політики у сфері вищої освіти, з'ясування контекстуальних передумов становлення науково-педагогічного світогляду Ю. Ступака і виявлення можливостей використання його доробку в сучасних умовах модернізації українського шкільництва важливе значення мають нормативно-правові документи СРСР та незалежної України: Закон Верховної Ради СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи освіти в СРСР», «Моральний кодекс будівника комунізму», постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо подальшого вдосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи», постанова ЦК КП(б)У «Про викривлення і помилки у висвітленні історії української літератури», Закон України «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді.

Четверта група джерельної бази представлена спогадами колег, учнів і послідовників сумського педагога і вченого (О. Білецького, О. Дзеверіна, І. Березовського, П. Охріменка, Г. Петрова, О. Вертія, В. Балаяна та ін.), що характеризують його як «справжнього українського інтелігента, простого й невимушеного у спілкуванні, в якого вистачило сили духу лишатися самим собою за будь-яких обставин» [1], «острівець національного духу» [2], який «мав велику притягальну силу і рідкісну здатність подобатися людям» [1], присвятивши своє життя поширенню освіти, розвитку національної свідомості дітей і молоді, відродженню національної системи виховання.

Тож джерельна база обраної проблеми є досить репрезентативною, що уможливлює здійснення цілісної характеристики педагогічної діяльності та творчої спадщини Юрія Петровича Ступака.

Таким чином, джерельну базу з досліджуваної проблеми варто класифікувати за видовим і змістовим критеріями на: архівні

документи та матеріали; науково-педагогічний доробок Ю. Ступака; нормативно-правові документи СРСР та сучасної України; спогади колег, учнів та послідовників ученого. Встановлено, що найбільшу інформаційну цінність мають праці і листи вченого, протоколи засідань кафедр, викладачем чи завідувачем яких він був. Констатовано нерівномірність джерельного забезпечення обраної теми: бракує документальних матеріалів про родину, шкільні і студентські роки, наставників, перші десятиріччя педагогічної діяльності Юрія Петровича. Саме ці аспекти дослідження потребують подальшого наукового розроблення.

**Список використаних джерел**

1. Балаян В. Дослідник вірменського живопису / В. Балаян // Сумщина. — 1998. — 29 січня.
2. Вертій О. Острівець українського духу. 85 років з дня народження Юрія Петровича Ступака / О. Вертій // Червоний промінь. — 1996. — 27 грудня.
3. Державний архів Сумської області. — Ф. Р-2817. — Оп. 3. — Спр. 133.
4. Державний архів Сумської області. — Ф. Р-2817. — Оп. 3. — Спр. 231.
5. Державний архів Сумської області. — Ф. Р-4962. — Оп. 4. — Спр. 5.
6. Ільченко І. О. Історична довідка опису фонду Р-7443 // Державний архів Сумської області. Ф. Р-7443. Опис фонду. — С. 5—6.
7. Інститут рукописів Національної бібліотеки України імені В. Вернадського. — Ф. 278. — Оп. 1. — Од. зб. 75.

***OLENA POKHILKO***
Sumy

## PEDAGOGICAL ACTIVITY AND ARTISTIC HERITAGE OF IU. STUPAK: REVIEW OF THE RESOURCES ON THE PROBLEM

*The base of resources on pedagogical activity and artistic heritage of Iu. Stupak is characterized in the paper. The resources are categorized according to typology and content, four groups of resources have been singled out and characterized by the author: archive documents and materials; research and pedagogical works of Iu. Stupak; legal and normative documents and materials of USSR as well as contemporary Ukraine; reminiscences of colleagues, students and followers of the scholar. It is established that the works and letters of the scholar, protocols of meetings of the chairs where Iu. Stupak worked or which he headed have the highest information value. It is stated that the resources for the investigated problem are uneven since the materials that highlight family life, school and student years, mentors, first decades of pedagogical activity of Iurii Petrovych are limited.*

*Key words: pedagogical activity, creative heritage, Iu. Stupak, base of sources, archive materials, heritage, normative and legal documents, reminiscences.*

***ЕЛЕНА ПОХИЛЬКО***
г. Сумы

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ТВОРЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Ю. СТУПАКА: БАЗА ИСТОЧНИКОВ ПРОБЛЕМЫ

*В статье охарактеризована база источников исследования педагогической деятельности и творческого наследия Ю. Ступака. База источников проблемы классифицирована за видовым и содержательным критериями, выделены и охарактеризованы четыре группы источников: архивные документы и материалы; научно-педагогический наследие Ю. Ступака; нормативно-правовые документы СССР и современной Украины; воспоминания коллег, учеников и последователей ученого. Установлено, что наибольшую информационную ценность имеют работы и письма ученого, протоколы заседаний кафедр, преподавателем или заведующим которых он был. Констатировано неравномерность обеспечения источников исследуемой проблемы, ограниченность документальных материалов о семье, школьных и студенческих годах, наставниках, первых десятилетиях педагогической деятельности Юрия Петровича.*

*Ключевые слова: педагогическая деятельность, творческое наследие, Ю. Ступак, база источников, архивные материалы, наработки, нормативно-правовые документы, воспоминания.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК 658.1(075)

***СНІЖАНА РОЩІНА***
м. Миколаїв
Roshchina11@gmail.com

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ, ЗУМОВЛЕНІ ІСТОТНИМИ ТРАНСФОРМАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ ВУЗІВ УКРАЇНИ НА ПРИКЛАДІ НУК ім. адм. МАКАРОВА

*У статті висвітлюються актуальні проблеми управління якістю освіти у вітчизняному освітньому просторі з позиції набутого досвіду та визначення інноваційних шляхів їх вирішення. Впровадження системи менеджменту якості (СМЯ) відповідно до міжнародних стандартів ISO серії 9001 з урахуванням особливостей галузі освіти. Розглянута концепція TQM та принципи управління якістю освіти.*

*Ключові слова: Система управління якістю (СУЯ), Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD), Міжнародній асоціації з оцінювання досягнень в освіті (IEA), концепції загального управління якістю (TQM – Total Qualitu Management), вимоги стандартів ISO 9001:2008 та ДСТУ ISO 9001:2009 системи управління якістю.*

У сучасному світі все частіше виступає на перший план поняття «якість». Людина прагне якості у всьому: умови проживання, харчування, надання послуг, освіта. Що ж таке якість?

Величні уми історії і сьогодення прагнули дати визначення поняттю «якість». В Арістотелевській логіці якість – філософське поняття, з термінології гуманітарних наук, одна з 10 категорій, на які Арістотель поділив усі речі реальності. Вільям Едвардс Демінґ стверджував, що «Якість – це колективна відповідальність», Генрі Форд: «Якість – це коли все зроблено правильно, навіть якщо ніхто не перевіряє», Ернст Мюллер: «Якість – це пристрасть до досконалості», Петер Келлнер: «Якість – це коли споживач отримує більше, ніж сподівається».

Постановка проблеми – впровадження Системи управління якістю освіти у ВНЗ України.

Мета – дослідження питань впровадження системи менеджменту якості (СМЯ) відповідно до міжнародних стандартів ISO серії 9001 з урахуванням особливостей галузі освіти управління якістю освіти.

Завдання:

1. Зробити ретроспективний огляд подій та нормативно-правових документів, що передували введенню СУЯ у ВНЗ України;

2. Розглянути основні критерії та принципи СУЯ;

3. Визначити основні проблеми та перспективи розвитку цього питання у вітчизняній науці.

У 2005 році в Бергені Україна, приєднавшись до Болонського процесу, прийняла виклик сучасної епохи, щодо досягнення найкращих результатів за всіма напрямками вищої освіти, що, у свою чергу, вимагає постійного зосередження уваги на забезпеченні та оцінюванні її якості. Суспільство очікує від фахівців з вищою освітою професійно компетентних пропозицій і дій щодо вдосконалення суспільного порядку, можливостей для самореалізації та самодостатності, забезпечення достойної якості життя.

У сучасній Європі проблема якості вищої освіти сприймається як об'єкт суспільного єднання і консолідації різних національних освітніх систем. Вона є предметом постійних наукових та громадських дискусій. На шляху розв'язання цієї проблеми Парламентська Асамблея Ради Європи ще в 1990 році ухвалила резолюцію «Про порівняльну оцінку освіти», в якій відведено особливу роль Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) й Міжнародній асоціації з оцінювання досягнень в освіті (IEA) для збору даних про освіту та порівняння цих показників на міжнародному рівні.

«Всесвітня декларація з вищої освіти для XXI століття: підходи та практичні заходи»

містить статтю 11 – «Оцінка якості», згідно з якою «якість у сфері вищої освіти є багатомірною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції та форми діяльності: навчальні й академічні програми, наукові дослідження та стипендії, комплексність кадрового складу, студентів, будівель, матеріально-технічну базу, обладнання, працю на користь суспільства та академічне середовище.

У Комюніке всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009 «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку», яка відбулася в Парижі 8 липня 2009 року, зазначається: «якість вимагає як створення систем забезпечення якості, так і зразків оцінювання, а також просування культури якості у межах вищих навчальних закладів» [5, 100].

Довідково зазначимо, що в чинному Законі України «Про освіту» категорія «якість» поверхово згадується лише у 3-х з 66 статей [2, 7], а в передостанній донедавна діючій редакції Закону «Про вищу освіту» – у 6 з 69 статей [1, 17].

Отже, стаття присвячена актуальним проблем управління якістю освіти, які обумовлені суттєвими трансформаційними процесами, які відбуваються у вітчизняній професійній школі. На теперішній час якість освіти проголошена національним пріоритетом, метою якої є підготовка конкурентоспроможних фахівців для забезпечення сталого розвитку суспільства, їх самореалізації, задоволення потреб ринку праці та держави у кваліфікованих кадрах.

Як свідчить світовий досвід, одним із найефективніших шляхів є впровадження системи менеджменту якості (СМЯ) відповідно до міжнародних стандартів ISO серії 9001 з урахуванням особливостей галузі освіти.

У сучасних ВНЗ типологія якості освіти буває зовнішня і внутрішня. Органи, що уповноважені здійснювати зовнішній контроль за забезпеченням якості вищої освіти в Україні, такі: Міністерство освіти і науки України (МОН), Державна акредитаційна комісія (ДАК), Державна інспекція навчальних закладів, Вища атестаційна комісія (ВАК). Національна система забезпечення якості реалізується через механізми ліцензування, атестації, акредитації, сертифікації.

Освітня діяльність в Україні здійснюється вищими навчальними закладами на підставі ліцензій. Обов'язковою умовою видачі ліцензії є відповідність нормативам, що встановлюються Міністерством освіти і науки України.

За внутрішню якість освіти відповідає сам вищий навчальний заклад, який проводить щорічну підсумкову та поетапну атестацію (самоатестація) тих, хто навчається; систему психодіагностики та соціодіагностики; систему самооцінки і самоатестації навчального закладу та його підрозділів.

Складові внутрішньої якості освіти: результат підготовки випускників, забезпечення освітніх стандартів і програм, навчально-методична та матеріально-технічна база, навчальні технології, кадровий потенціал, зміст освіти, виховання та управління.

**Проектування та розробка системи управління якості передбачає обов'язкові дії:**

- ухвалення рішення про початок створення СМЯ;
- призначення відповідальних за розробку, впровадження та функціонування СМЯ;
- навчання співробітників сучасним методам та принципам СМЯ;
- підготовка внутрішніх аудиторів;
- формування Політики та Цілей в галузі якості;
- розробка Настанови з якості;
- визначення видів діяльності та класифікація процесів;
- розробка процедур для визначення процесів (внутрішні стандарти закладу);
- розвиток системи моніторингу якості;
- удосконалення системи аналізу та прийняття рішення.

**Інфраструктура підтримки СМЯ**

Застосування принципів, які покладені в основу ISO серії 9001, зокрема системного і процесного підходів, орієнтації на вимоги споживачів, позиції керівництва щодо розвитку навчального закладу, постійного поліпшення якості освітніх послуг і залучення до цього всього персоналу дасть змогу досягти основної мети існування ВНЗ – забезпечення якісної підготовки фахівців, формування особистостей адекватних економічним і соціальним умовам.

Державні стандарти України «Системи управління якістю» (СУЯ) є ідентичними (IDT) перекладам міжнародного стандарту ISO серії 9001. Робота з подальшого розвитку принципів і методів управління якістю призвели до створення концепції загального управління якістю (TQM – Total Qualitu Management) [10, 5].

Система управління якістю (СУЯ) – це сукупність систематично здійснюваних видів діяльності організації, спрямованих на створення організаційних, технічних, економічних і соціальних умов, що гарантують належний рівень і стабільність якості продукції або послуг [8, 4].

Система управління якістю регламентує діяльність всіх співробітників університету, які впливають на якість кінцевого результату і на задоволеність споживачів (замовників). Вимоги до системи якості висуваються для того, щоб споживачі (замовники) і керівництво були впевнені в спроможності університету ефективно функціонувати (надавати послуги високої якості) протягом тривалого часу.

Концепція TQM базується на тому, що в сучасних умовах вирішення проблеми якості визначається людським чинником, тобто відношенням людей до справи і відношенням керівника до персоналу. Головне завдання керівника – ініціація творчого потенціалу підлеглих у певному напрямі. При цьому концепція TQM спирається на такі поняття як: корпоративна культура, стиль керівництва, демократизація управління [9, 16].

Розвиток TQM як науки привів до формування чітких принципів управління якістю.

1. Орієнтація на споживача (замовника): університет зацікавлений в тому, щоб рівень фахової підготовки випускників приносив замовникам максимальний результат; колектив розуміє існуючі та перспективні потреби споживачів (замовників), виконує їх вимоги і намагається перевищити їх очікування.

2.Мета вищого керівництва та ВНЗ: вживання заходів, щоб система управління якістю університету була результативною та ефективною; утримання лідерських позицій на ринку послуг вищої освіти завдяки високій якості освіти.

3. Участь та зацікавленість персоналу КНТЕУ у забезпеченні високої якості освітніх послуг та наукової діяльності: професорсько-викладацький склад ВНЗ – це висококваліфіковані фахівці, які мають досвід роботи в галузі освіти і головною метою своєї діяльності вбачають інноваційний підхід до роботи.

4. Процесний підхід: уся діяльність університету розглядається як ланцюг процесів задля замовника, якість роботи контролюється на кожному етапі процесу.

5. Системний підхід до управління: управління діяльністю університету здійснюється через систему взаємодіючих та взаємопов'язаних процесів, де кожна управлінська дія ретельно зважується і перевіряється.

6. Безперервне удосконалення (поліпшення): колектив проводить постійний моніторинг і вивчення світових тенденцій розвитку сфери вищої освіти, впроваджує передовий досвід у навчальні програми; навчальний процес адаптовано до вимог Болонської декларації.

7. Прийняття рішень на основі фактів:у ВНЗ забезпечується збирання, зберігання та аналізування даних за результатами діяльності з наступним коригуванням дій.

8. Взаємовигідна співпраця із партнерами: університет встановлює взаємовигідні зв'язки з партнерами на основі довіри, обміну знаннями та співпраці.

Вже багато років НУК проводить плідну роботу у підвищення якості підготовки фахівців та наукових робіт і розробок.

Результатом такої роботи стали нагороди отримані університетом, так у 2011 році НУК отримав кваліфікаційну нагороду Європейської асамблеї бізнесу «Європейська якість», а у 2013 році увійшов до міжнародного реєстру

Європейської асамблеї бізнесу (Оксфорд, Великобританія) з отриманням звання «Краще підприємство Європи» в галузі науки і освіти, а ректору Сергію Рижкову вручено почесний знак «Manager of the Year» – «Кращий керівник року» [8, 6].

Саме тоді університет поставив задачу розробки і впровадження системи якості НУК, яка буде відповідати міжнародним стандартам, як перший крок на шляху побудови університету європейського типу.

Так почалася кропітка робота зі розробки, впровадження, організації, підтримки функціонування та удосконалення системи управління якістю в університеті, що відповідає вимогам міжнародних стандартів якості серії ISO 9000 та Національному стандарту ДСТУ ISO 9001:2009.

Результатом реалізації створеної програми затвердження стандарту якості НУК КЯ СУЯ 4.2.2-2013 «Система управління якістю. Керівництво з якості», а також ряду інших стандартів. Послідовна робота всього колективу НУК дала змогу вже через рік впровадити систему управління якістю в університеті і саме тоді настав час підтвердити її функціонування. Для вирішення нового завдання керівництво університету прийняло рішення про залучення до сертифікації європейської компанії зі світовим ім'ям, авторитетом та репутацією. Саме тому враховуючи суднобудівну специфіку діяльності НУК вибір було зроблено на користь світового лідера серед класифікаційних товариств «Bureau Veritas Certification».

На підставі підписаного контракту в грудні 2014 року компанією «Бюро Верітас Сертифікейшн Україна» був проведений сертифікаційний аудит системи управління якістю в Національному університеті кораблебудування ім. адм. Макарова на відповідність вимогам стандартів ISO 9001:2008 та ДСТУ ISO 9001:2009.

Результатом проведеної роботи стало підтвердження «Бюро Верітас Сертифікейшн Україна» відповідності вимогам стандартів ISO 9001:2008 та ДСТУ ISO 9001:2009 системи управління якістю НУК і надання 9 лютого 2015 університету двох сертифікатів, державного і міжнародного зразків.

Відповідне міжнародне визнання підтверджує, що керівництво НУК приймає на себе обов'язки лідера в галузі якості при наданні послуг з вищої освіти та наукових досліджень, забезпечує необхідні ресурси і формує внутрішнє середовище для ефективного співробітництва з метою задоволення очікувань споживачів та інших зацікавлених сторін і реалізації наукового, педагогічного і творчого потенціалу співробітників.

Інноваційна модель управління НУК ім. адмірала Макарова базується на принципах системи управління якістю і забезпечує:

- розробку і постійне оновлення нормативних та регламентуючих документів, спрямованих на підвищення якості навчального процесу, підготовки наукових кадрів, науково-педагогічної діяльності тощо;
- постійне удосконалення процесу внутрішньої комунікації, що дозволяє покращити рівень скоординованості в роботі підрозділів;
- підвищення авторитету університету як в Україні, так і за її межами, що додає конкурентних переваг на ринку освітніх послуг, наближає університет до європейських стандартів забезпечення якості вищої освіти.

**Місія** НУК ім. адмірала Макарова**:** елітна освіта нинішнього та прийдешніх поколінь на засадах спадкоємності традицій та інновацій для забезпечення поступального розвитку України.

**Стратегічною метою** НУК ім. адмірала Макарова є забезпечення висхідного розвитку освітньої, наукової діяльності для формування гармонійної особистості, підвищення конкурентоспроможності в Україні та світі.

Отже, у статті висвітлюються актуальні проблеми управління якістю освіти у вітчизняному освітньому просторі з позиції набутого досвіду та визначення інноваційних шляхів їх вирішення. Формалізована внутрішня система якості – це вимога закону України про вищу освіту; НУК ім. адмірала Макарова – повинен бути центром якості та культури в освітній, науковій та соціальній сферах! Підготовка фахівців повинна мати випереджальний характер; повинен бути реалізований моніторинг задоволеності споживачів; побудова системи управління якістю може

ґрунтуватися на стандартах ISO 9001:2008 та ДСТУ ISO 9001:2009.

### Список використаних джерел

1. Про вищу освіту: Закон України від 17 січ. 2002 р. № 2984-III. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.zakon.rada.gov.ua.
2. Булах І. Якість освіти та управління нею: головні показники визначення якості освіти / І. Булах // Післядипломна освіта в Україні. — 2006. — № 1 (8). — С. 71—74.
3. Мета реформ у вищій школі — якість і доступність освіти : рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 2 квіт. 2009 р., протокол № 4/1-4. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.mon.gov.ua/education/higher /dz/41 4.doc.
4. Мещанінов О. П. Методологія оцінювання якості університетської освіти / О. П. Мещанінов // Проблеми якості освіти: теоретичні і практичні аспекти : матеріали методологічного семінару АПН України, 15 листопада 2006 р. — К. : СПД Богданова А.М., 2007. — С. 250—256.
5. Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку : комюніке всесвітньої конференції з вищої освіти — 2009 / Штаб-квартира ЮНЕСКО, Париж, 8 липня 2009 р. // Вища школа. — 2009. — № 8. — С. 98—104.
6. Про затвердження орієнтовних критеріїв оцінювання діяльності вищих навчальних закладів Наказ МОН України № 809 від 20 червня 2013 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/36621/.
7. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010. [Electronic resource]. — URL: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf.
8. Focus on Higher Education in Europe: The Impact of the Bologna Process / European Commission [Electronic resource]. — URL: http://www.eurydice.org
9. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communique of EHEA Ministerial Conference, 26—27 April, 2012 [Electronic resource]. — URL: http://www.ehea.info.
10. Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies [Electronic resource]. — URL: http://www.eqar.eu/uploads/media/ENQA_occasional_papers_13.pdf.
11. http://www.nuos.edu.ua/.

***SNEGHANA ROSHCHINA***
Mykolaiv

## CURRENT MANAGEMENT PROBLEMS QUALITY, DUE TO A SIGNIFICANT TRANSFORMATION IN UNIVERSITIES UKRAINE FOR EXAMPLE ADMIRAL MAKAROV NATIONAL UNIVERSITY OF SHIPBUILDING

*The article highlights the current problems of management of the quality of education in the national educational space from the perspective of lessons learned and identifying innovative solutions. The introduction of a quality management system in accordance with the international standard ISO 9001 allowing for the education sector. The concept of TQM and principles of quality management education.*

*Key words: Quality Management System (QMS), the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the International Association for the Evaluation of achievements in education (IEA), the concept of total quality management (TQM - Total Qualitu Management), ISO 9001: 2008 and ISO 9001: 2009 quality management system.*

***СНЕЖАНА РОЩИНА***
г. Николаев

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ, ОБУСЛОВЛЕННЫЕ СУЩЕСТВЕННЫМИ ТРАНСФОРМАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ ВУЗОВ УКРАИНЫ НА ПРИМЕРЕ НУК ИМ. АДМ. МАКАРОВА

*В статье освещаются актуальные проблемы управления качеством образования в отечественном образовательном пространстве с позиции приобретенного опыта и определение инновационных путей их решения. Внедрение системы менеджмента качества в соответствии с международным стандартом ISO серии 9001 с учетом особенностей отрасли образования. Рассмотрена концепция TQM и принципы управления качеством образования.*

*Ключевые слова: Система менеджмента качества (СМК), Организации экономического сотрудничества и развития (OECD), Международной ассоциации по оценке достижений в образовании (IEA), концепции всеобщего управления качеством (TQM – Total Qualitu Management), требования стандартов ISO 9001: 2008 и ДСТУ ISO 9001: 2009 системы менеджмента качества.*

Стаття надійшла до редколегії 22.11.2016

УДК 373.1(73)

***ЮЛІЯ САМОЙЛОВА***
м. Суми
samoylova_yulya@ukr.net

# МЕРЕЖУВАННЯ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ США В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ: НОРМАТИВНИЙ АСПЕКТ

*У статті проаналізовано нормативний аспект мережування середніх навчальних закладів США в контексті реформування системи освіти. Автором охарактеризовано основні американські нормативні документи та акти, які регламентують функціонування середньої загальноосвітньої школи: «Цілі – 2000», «Жодної дитини поза увагою», Закон «Про партнерство з метою вдосконалення освіти». Виокремлено основні аспекти діяльності інноваційних шкільних мереж, серед яких: 1) особливості взаємозв'язків інноваційних шкільних мереж з місцевою освітньою адміністрацією; 2) структура інноваційних шкільних мереж; 3) форми співробітництва навчальних закладів у рамках інноваційних шкільних мереж; 4) особливості управління новими мережевими об'єднаннями.*

*Ключові слова: мережування середніх навчальних закладів, інноваційні шкільні мережі, реформування системи освіти, нормативні аспекти, США.*

Сьогодні в часи, коли всі процеси, що відбуваються в суспільстві, набувають швидких темпів, особливо актуальним стає питання реформування системи освіти, оскільки освіта виступає основним джерелом трансформації змісту людського світогляду в умовах глобалізованого світу. До того ж, початок XXI століття відзначається активізацією мережування середніх навчальних закладів, особливо в розвинених країнах.

Система освіти США, зокрема процес її реформування, викликає значний інтерес дослідників, про що свідчить низка досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, окремі аспекти реформування середньої освіти в США стали предметом дослідження сучасних вітчизняних компаративістів, а саме М. Шутової, Т. Шершньової та ін. Історію розвитку американської педагогічної думки досліджували В. Коваленко та Н. Кравцова. Проблеми інноваційного розвитку американської системи освіти розкрито в дослідженнях таких науковців, як Ю. Алфьоров, І. Вєтрова, Б. Вульфсон, О. Джуринський, О. Локшина, З. Малькова, М. Нікітін, І. Радіонова, А. Сбруєва, М. Шутова ін. Окремі характеристики інноваційних шкільних мереж висвітлено у працях М. Бойченко, Н. Крилової, І. Римаренко, А. Русакової, А. Сбруєвої, А. Цирульникова, І. Чистякової та ін. Проте комплексного дослідження особливостей діяльності інноваційних шкільних мереж у США зроблено не було.

Мета статті – проаналізувати нормативний аспект мережування середніх навчальних закладів США в контексті реформування системи освіти.

Значний позитивний досвід у цьому напрямі було напрацьовано теоретиками та практиками освіти США. Вони зазначають, що в контексті реформування загальноосвітньої школи остання є основною одиницею зміни в освіті. Так, американські дослідники С. Стрінгфілд, С. Росс та Л. Сміт [7], Дж. Борман, Дж. Хьюз, Л. Оверман та С. Браун [5] зазначають, що реформування загальноосвітньої школи буде сприяти імплантації ефективних практик у всіх центральних районах країни, що, ймовірно, вплине не успішність учнів, а саме на навчальний план, оцінювання, організацію навчального процесу та професійного розвитку.

Зазначимо, що основними американськими нормативними документами та актами, які регламентують функціонування середньої загальноосвітньої школи загалом та інноваційних шкільних мереж зокрема, є: закон «Про вдосконалення шкільної освіти Америки» (Improving America's Schools Act, 1994), «Цілі – 2000» (Goals – 2000, 1994), «Національні цілі освіти й професійної підготовки»

(National Targets for Education and Training, 1991), «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind, 2001), «Гонка до вершин» (Race to the Top, 2009), «Час для реформ» (A Blueprint for reform, 2010) та ін.

У контексті даного дослідження зауважимо, що в кінці 1970-х і початку 1980-х років поширеною була громадська думка про те, що в системі освіти США є серйозні недоліки та недоопрацювання. У зв'язку з цим почала спостерігатися загальна стурбованість тим, що американська система освіти не ставила собі за мету навчати дітей шкільного віку найкраще у світі, підвищувати рівень конкурентоспроможності учнів. Було помічено, що економіка США є застарілою, оскільки продукцію високої якості можна отримати в інших країнах значно дешевше та з меншими витратами. А тому необхідно удосконалювати й оптимізувати систему освіти, щоб випускники навчальних закладів могли підтримати економку країни. Отже, федеральний уряд вжив заходів для оцінки якості освіти учнів у школах США. Початком нового курсу освітніх реформ вважається опублікування в 1983 році доповіді «Нація у небезпеці» [4].

У доповіді міститься резюме виступів та слухань; список висновків за змістом, очікування, а також зведені рекомендації; аспекти реалізації, пов'язані зі стандартами й очікуваннями часу, особливостями навчання, керівництвом і фінансовою підтримкою. У результаті було видано 41 документ, що мають здебільшого загальний характер і охоплюють широке коло питань у галузі освіти. У доповіді йдеться про необхідність реформування освітньої системи. Крім того, у грудні 1983 року відбувся Національний форум «Про досягнення світової першості в освіті», де президент Р. Рейган поставив задачу провести шість шкільних реформ:

1) відновити загальну дисципліну;
2) зупинити зловживання наркотиків та алкоголю;
3) підвищити рівень навчальних норм і критеріїв оцінки знань;
4) запровадити заохочення за високу якість викладання;
5) відновити законні права й участь представників адміністрації штату й муніципалітетів у навчальному процесі;
6) покращити викладання природничих наук і математики.

На думку української дослідниці Г. Довгополової [3], позитивним є те, що автори Доповіді не просто задекларували необхідність досягнення високої якості (excellence) освіти, але й визначили, що означає, на їх думку, це поняття. Науковець також зазначає, що в Доповіді йдеться про кілька взаємопов'язаних рівнів якості в освіті: 1) рівень *окремого учня*, що означає навчання на найвищій межі індивідуальних здібностей, яке дозволяє особистості досягти максимальних результатів як у школі, так і в подальшому на робочому місці; 2) рівень *школи*, що означає, передусім, високий рівень очікувань та навчальних цілей щодо досягнень усіх учнів, а звідси – здійснення усіх можливих зусиль щодо надання їм допомоги в досягненні цих цілей; 3) рівень *суспільства*, яке запроваджує таку освітню політику, оскільки вважає, що тільки так воно може підготуватися до викликів швидко змінюваного світу [3].

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що доцільним буде погодитися з авторами Доповіді про те, що тільки єдність зусиль на всіх трьох рівнях може забезпечити успіх у досягненні високої якості освіти.

До того ж, зауважимо, що аналізований документ є ціннім для американської системи освіти, а цінність його полягає в тому, що він став основою для побудови нової стратегії реформування американської системи освіти.

Доцільним також у контексті даної статті буде наголос на промові міністра освіти Террел Х. Белл. Він у своїх наукових розвідках, спираючись на результати дослідження, виокремив три задачі американської освіти:

1. Кожен учень має досягти найвищого рівня грамотності;
2. Кожен учень повинен оволодіти основами арифметики й математики, навичками бачення та тлумачення світу, у якому він живе;
3. Школа має підготувати учня до виконання вимог високої посади громадянина. Кожен повинен вивчати історію людства в усіх її аспектах.

У контексті нашого дослідження важливо також відзначити ініціативу Президента Р. Рейгана щодо консолідації усіх гілок влади, соціальних інститутів, громадського сектору у вирішенні проблеми підвищення якості й

ефективності системи шкільної освіти, сформульовану в Законі «Про партнерство з метою вдосконалення освіти» («Education Consolidation and Improvement Act», 1981 р.). Так, 1983–1984 навчальний рік за Наказом Президента США Р. Рейгана, було проголошено Роком партнерства в освіті, у межах якого представлено низку перспективних проектів партнерської співпраці з метою розбудови школи як відкритої соціальної системи: 1) програма відомчошкільного партнерства (School Board / School Program); 2) партнерство задля залучення родини в освітній процес (Partnership for Family Involvement in Education – PFIE); 3) партнерство Бюро громадських служб з освітніми закладами (Partnership for Community Services Bureau Involvement in Education – PCSBE).

У 1989 році адміністрація президента Дж. Буша прийняла рішення нагальної необхідності продовження реформування національної системи освіти. У контексті прийнятого рішення було запропоновано новий план, що отримав назву «Америка – 2000: стратегія освіти» (America 2000: An Education Strategy). Зазначена програма трактувалася як «довготривала стратегія виконання національних освітніх завдань, прийнятих президентом і губернаторами» [2]. Слід акцентувати увагу на тому, що «Америка – 2000» є національною стратегією, а не федеральною програмою, про що наголошувалося й у самому документі. Ця стратегія передбачала зміни в державних і приватних школах [2]. Стратегія мала чотири напрями розвитку:

- розробка і впровадження національних освітніх стандартів;
- створення нової генерації американських шкіл, зокрема інноваційних шкільних мереж;
- безперервне навчання працюючих;
- творення освітньої громади «Америка – 2000».

Незважаючи на розходження поглядів щодо окремих питань план «Цілі – 2000» набрав необхідну кількість голосів і був прийнятий Конгресом у 1994 році.

Аналізуючи результати «Цілей – 2000», М. Кірст дійшов висновку, що «Цілі – 2000» сприяли розвитку стандартоорієнтованої стратегії освітньої реформи. На його думку, результатом аналізованої програми стали три ключових аспекти освітньої реформи: 1) створення академічних стандартів; 2) об'єднувальні політичні дії, такі, як тестування, сертифікація вчителів, програми професійного розвитку та програми звітності; 3) реструктуризація системи управління, наділення шкіл та навчальних округів більшими управлінськими повноваженнями [3]. У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне наголосити, що останній ключовий аспект освітньої реформи, а саме реструктуризація системи управління, наділення шкіл і навчальних округів більшими управлінськими повноваженнями, що є однією з характеристик діяльності досліджуваних нами інноваційних шкільних мереж.

У 1998 році Департамент освіти США проголосив про необхідність проведення комплексних реформ школи на основі інноваційних програм, що включають такі елементи:

1. Координація ресурсів. Програма визначає всі ресурси доступні для школи будуть використані для координації служб для підтримання рівня шкільної реформи.

2. Наявність ефективних, науково обґрунтованих методів і стратегій. Комплексна програма реформи школи використовує інноваційні стратегії та перевірені способи для навчання, викладання й управління школою на основі надійних наукових досліджень та ефективної практики, і успішно поширюється в школах з різними характеристиками.

3. Комплексне проектування. Програма має комплексне проектування для ефективного функціонування школи, в тому числі навчання, оцінювання, класне керівництво, професійний розвиток, участь батьків і керівництво школи.

4. Професійний розвиток. Програма забезпечує високу якість та безперервне підвищення кваліфікації вчителів та персоналу.

5. Вимірювальні цілі та критерії. Шкільна реформа має вимірювальні цілі щодо успішності учнів.

6. Підтримка в школі. Програма підтримується у школі вчителями, адміністрацією та обслуговуючим персоналом.

7. Залучення батьків і громадськості. Програма передбачає активну участь батьків

і місцевого співтовариства в плануванні й реалізації заходів щодо поліпшення школи.

8. Зовнішня технічна підтримка й допомога. Комплексна програма реформування використовує високоякісну зовнішню технічну підтримку й допомогу загальноосвітній школі.

9. Стратегії оцінювання. Програма включає в себе план для оцінки реалізації шкільних реформ і учнівських результатів.

У січні 2002 року президент Дж. Буш-молодший підписав новий освітній Закон «Жодної невстигаючої дитини» (No Child Left Behind Act (NCLB)). Вітчизняна науковиця М. Бойченко [3] зазначає, що увага розробників документа також була приділена розширенню освітнього вибору (надання батькам інформації про результати діяльності шкіл; підтримка чартерних шкіл; реалізація інноваційних програм освітнього вибору) та підвищенню безпеки у школах (безпека вчителів, учнів; моральне виховання в школах), що значно сприяло, на нашу думку популяризації та поширенню діяльності інноваційних шкільних мереж в США.

Отже, аналіз основних освітніх документів,що регламентують розвиток системи середньої освіти США, дозволив виокремити основні аспекти діяльності інноваційних шкільних мереж, серед яких: 1) особливості взаємозв'язків інноваційних шкільних мереж з місцевою освітньою адміністрацією; 2) структура інноваційних шкільних мереж; 3) форми співробітництва навчальних закладів у рамках інноваційних шкільних мереж; 4) особливості управління новими мережевими об'єднаннями. Доведено, що успіх реформ системи середньої освіти США був забезпечений цілеспрямованим розвитком взаємодоповнювальних реформаційних стратегій, які здійснювалися як «згори вниз», так і «знизу вгору» та «знизу вширш». Зазначено, що проявом останнього типу стратегій стала діяльність інноваційних шкільних мереж, що сприяють активізації системної освітньої реформи та забезпеченню цілісності реформаторської політики, виступають каталізатором змін, слугують сполучною ланкою між централізованими та децентралізованими функціями управлінських структур сучасних освітніх систем.

Перспективами подальших наукових розвідок можуть стати дослідження змістових та процесуальних аспектів діяльності інноваційних шкільних мереж США.

### Список використаних джерел

1. Бевз О. П. Педагогічна підтримка особистісного саморозвитку обдарованих підлітків у школах США : дис. … канд. пед. наук / О. П. Бевз. — Умань, 2012. — 291 с.
2. Бойченко М. А. Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США : дис. … канд. пед. наук / М. А. Бойченко. — Суми, 2010.
3. Довгополова Г. Г. Культура американської школи в контексті реформи середньої освіти США 80-х років XX — початку XXI століття : дис. … канд. пед. наук / Г. Г. Довгополова. — Суми, 2014.
4. A Nation at Risk : The imperative for educational reform : A Report to the Nation and the Secretary of Education / U.S. National Commission for Excellence in Education. — Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 1983. — 65 p.
5. Borman G. D. Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. Review of Educational Research / Borman G. D., Hewes G. M., Overman L. T., Brown S. Washington, D. C. : 2003. — № 73 (2). — P. 125—230.
6. Goals 2000 : A progress report. — Washington, D.C. : U.S. Department of Education, Fall 1996. — 10 p.
7. Kirst M. Comment on Goals 2000 and the Standards Movement / M. Kirst // Brookings Papers on Education Policy : 2000 / ed. by D. Ravitch. — Washington, D.C. : The Brookings Institution Press, 2000. — P. 206—208.
8. No Child Left Behind Act of 2001: Public Law 107–110.115. Stat. — Washington, D. C. : U. S. Government Printing Office, 2002. — P. 1425—2094.
9. Stringfield, S. Bold plans for school restructuring: The New American Schools designs / Stringfield S., Ross S., & Smith L. — Mahwah, NJ : Erlbaum, 1996.

***YULIYA SAMOILOVA***
Sumy

## NETWORKING OF SECONDARY SCHOOLS OF THE UNITED STATES IN THE CONTEXT OF THE EDUCATION SYSTEM REFORM: THE NORMATIVE DIMENSION

*The article analyzes the normative view of networking of secondary schools of the United States in the context of the education system. The author describes the main American regulations and acts that reglamentary functioning of middle school: «Goals 2000», «No child», the Law «On partnerships to improve*

*education». The main aspects of the innovative school networks, including: 1) interaction features of an innovative school networks with the local administration education; 2) the structure of the innovative school networks; 3) forms of cooperation of educational institutions in the framework of the innovative school networks; 4) features manage new networks are drawn in the article.*

*Key words: networking of secondary schools, innovative school network, the reform of the education system, regulatory aspects, United States.*

***ЮЛИЯ САМОЙЛОВА***
г. Сумы

**СЕТЕВИЗАЦИЯ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ США В КОНТЕКСТЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: НОРМАТИВНЫЙ АСПЕКТ**

*В статье проанализирован нормативный аспект сетевизации средних учебных заведений США в контексте реформирования системы образования. Автором охарактеризованы основные американские нормативные документы и акты, которые регламентируют функционирование средней общеобразовательной школы: «Цели – 2000», «Ни одного ребенка без внимания», Закон «О партнерстве с целью совершенствования образования». Выделены основные аспекты деятельности инновационных школьных сетей, среди которых: 1) особенности взаимосвязей инновационных школьных сетей с местной администрацией образовательной; 2) структура инновационных школьных сетей; 3) формы сотрудничества учебных заведений в рамках инновационных школьных сетей; 4) особенности управления новыми сетевыми объединениями.*

*Ключевые слова: мережування средних учебных заведений, инновационные школьные сети, реформирование системы образования, нормативные аспекты, США.*

Стаття надійшла до редколегії 04.12.2016

УДК [373.2:001.891]"19/20"

***СВІТЛАНА САЯПІНА***
м. Слов'янськ
kafedra.pedagogiku@ukr.net

# ТЕМАТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ТЕОРІЇ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (1960 р. – ПОЧАТОК XXI СТОЛІТТЯ)

*У статті визначено проблематику досліджень питань виховання дітей дошкільного віку за обраною часовою межею. Проаналізовано спрямованість наукових публікацій (книг і статей) та дисертацій за темами: моральне, трудове, фізичне, естетичне, розумове, сенсорне, атеїстичне, патріотичне, інтернаціональне, гендерне виховання, формування особистісних якостей, виховання дошкільників у грі, в сім'ї, дитячий колектив, підготовки дитини до школи. Представлено кількісні показники, що характеризують функціонування теорії виховання. Доведено, що переважна більшість публікацій була присвячена висвітленню теоретичних питань та вирішенню практичних проблем виховання.*

*Ключові слова: тематична спрямованість, наукові дослідження, виховання дітей дошкільного віку, кількісні показники, дисертації, книги, статті.*

Сьогодні вітчизняна дошкільна педагогіка опинилася перед необхідністю: переходу від гіпотетичних теорій до концепцій, заснованих на педагогічній практиці й експерименті; створення новітніх концепцій дошкільного виховання та навчання, в яких визначено вирішальні напрями роботи з оновлення системи виховання і навчання дітей дошкільного віку – гуманізація педагогічної роботи, забезпечення наступності в усіх сферах соціального становлення дитини; проведення досліджень педагогічних умов повноцінного

фізичного та психічного розвитку дитини в дошкільні роки; розробки основ науково-методичного забезпечення педагогічного процесу в дошкільному закладі в нових умовах.

Зазначимо, що розвиток дошкільної освіти й вітчизняної дошкільної педагогіки означеного періоду характеризувався пошуками більш досконалих форм, змістовного наповнення. Із труднощами, але наукова педагогіка, освітянська практика відходили від авторитарності. Науковці та передові освітяни прагнули оновити педагогічні технології. Провідний науковець Л. Артемова наголосила на тому, що в 60-ті рр. XX ст. у науку приходить нове покоління науково-методичних фахівців із дошкільної педагогіки. Своїм вагомим науковим доробком воно підтверджує ґрунтовні дослідження й започатковує розвиток наукових шкіл.

Наукове осмислення теорії і практики виховання дітей дошкільного віку представлено у фундаментальних працях Л. Артемової, З. Борисової, Н. Гавриш, М. Євтуха, М. Заволоки, А. Люблинської, Н. Лисенко, Т. Поніманської та ін. Ґрунтовний науково-теоретичний аналіз праць видатних учених минулого та сучасності дає змогу стверджувати, що значний пласт фундаментальних ідей, концепцій щодо організації навчально-виховного процесу дітей дошкільного віку залишається недостатньо вивченим і маловідомим широкому колу сучасних дослідників.

Мета статті полягає у висвітленні тематичної спрямованості питань виховання дітей дошкільного віку у наукових доробках вітчизняних науковців (1960 р. – початок XXI ст.).

Кількісними та якісними характеристиками для нашого аналізу будуть показники захищених дисертацій, опублікованих книг та статей щодо виховання дітей дошкільного віку.

У таблиці 1 наведено загальні відомості про тематику надрукованих книг і статей та захищених у 60-ті рр. XX століття дисертацій з проблем виховання. Найбільша активність у розробці проблем виховання була притаманна Л. Артемовій, Х. Биковій, З. Борисовій, А. Булатовій, Р. Буре, В. Вороновій, К. Воропаєвій, Р. Жуковській, О. Запорожцю, В. Кондратовій, Л. Князевій, В. Котирло, О. Кульчицькій, Т. Марковій, Л. Образцовій, Д. Сергеєвій, М. Тимошенко, Р. Шакурову та ін.

Таблиця 1

**Тематика основного масиву публікацій та дисертацій з теорії виховання дітей дошкільного віку в 60-ті роки XX століття**

| Тематика робіт | Кількість робіт | | |
|---|---|---|---|
| | дисертації | книги | статті |
| Теоретичні проблеми виховання | 1 | 2 | 27 |
| Моральне виховання | 4 | 6 | 42 |
| Трудове виховання | 3 | 1 | 30 |
| Фізичне виховання | 1 | | 5 |
| Естетичне виховання | | 2 | 16 |
| Розумове виховання | | 1 | 14 |
| Атеїстичне виховання | | | 1 |
| Патріотичне виховання | | | 2 |
| Інтернаціональне виховання | | | 5 |
| Музичне виховання | | | 8 |
| Сенсорне виховання | | 3 | 1 |
| Формування особистісних якостей у процесі виховання | 1 | 1 | 10 |
| Виховання в сім'ї | 1 | 1 | 1 |
| Виховання дошкільників у грі | | 4 | 50 |
| Поведінка дошкільника | 1 | 3 | 32 |
| Дитячий колектив | | | 14 |
| Разом: | 12 | 24 | 258 |
| Всього: | 294 | | |

На початку 60-х рр. XX ст. захищають свої кандидатські дисертації та друкують свої наукові роботи такі відомі науковці, як Е. Вільчковський (дослідження формування основних рухових навичок у дітей дошкільного віку в процесі фізичного виховання), Н. Савельєва (розвиток словника дитини старшого дошкільного віку в процесі трудового виховання).

У 60-ті рр. найбільша кількість публікацій була присвячена проблемам морального, естетичного, трудового, розумового виховання. Активно почали розробляти різні аспекти патріотичного, інтернаціонального, сенсорного, музичного виховання. Хоча кількість публікацій значна (294), розвиток теорії виховання відбувається повільно і не стає дослідною галуззю знань.

Аналіз даних, наведених у таблиці 2, свідчить, що загальна кількість публікацій з проблем виховання у 70-ті рр. XX ст. порівняно з 60-ми роками майже не змінилася, хоча дещо зменшилась кількість статей з проблем виховання та значно зросла кількість дисертацій та книг.

Тематика публікацій 70-х рр. (формування позитивного відношення до явищ суспільного життя; формування дружніх взаємовідносин дітей 5-го року життя; виховання колективізму та формування дитячого колективу в творчій грі; формування уявлень о праці дорослих; формування доброзичливого відношення старших дошкільників до молодших дітей; формування організованості; формування пізнавальних інтересів; інтернаціональне виховання дітей; виховання дітей раннього віку; виховання в праці; розумове, фізичне виховання; моральне виховання дошкільників в грі; атеїстичне виховання; виховання культури поведінки) свідчить, що зберігається увага до напрямків виховання.

Аналіз даних, наведених у таблиці 3, свідчить, що загальна кількість книг з проблем виховання у 80-ті рр. XX ст. порівняно з 70-ми рр. зменшилася менш ніж у 2 рази. Отримані під час дослідження факти свідчать, що тематична структура наукових досліджень і публікацій 80-х рр. майже не відрізняється від структури попереднього десятиріччя. У цей час отримали подальшого розвитку тенденції

Таблиця 2

**Тематика основного масиву публікацій та дисертацій з теорії виховання дітей дошкільного віку в 70-ті роки XX століття**

| Тематика робіт | Кількість робіт | | |
|---|---|---|---|
| | дисертації | книги | статті |
| Теоретичні проблеми виховання | 3 | 21 | 28 |
| Моральне виховання | 5 | 8 | 39 |
| Трудове виховання | 4 | 2 | 26 |
| Фізичне виховання | | 6 | 4 |
| Естетичне виховання | | 1 | 8 |
| Розумове виховання | | 3 | 13 |
| Атеїстичне виховання | | 1 | 1 |
| Патріотичне виховання | | | 11 |
| Інтернаціональне виховання | | | 7 |
| Музичне виховання | | | 5 |
| Сенсорне виховання | | 2 | 5 |
| Формування особистісних якостей у процесі виховання | 4 | 2 | 20 |
| Виховання в сім'ї | | | 2 |
| Виховання дошкільників у грі | 3 | 7 | 32 |
| Поведінка дошкільника | | 2 | 17 |
| Дитячий колектив | 3 | 1 | 6 |
| Підготовка дитини до школи | | | 10 |
| Разом: | 22 | 56 | 234 |
| Всього: | 312 | | |

попереднього часу – увага до окремих напрямків виховання, перерозподіл кількості публікацій між цими напрямками. Провідною науковою проблемою, якій була присвячена значна кількість публікацій, залишалася проблема морального та трудового виховання дітей дошкільного віку.

Науковці розглядали питання: змісту та організації спілкування дошкільників (Л. Артемова), взаємодії дитячого садка та родини (В. Безлюдна), формування доброзичливих відносин (Т Єрофєєва, Г. Олонцева), виховання бережливого ставлення до результатів праці (Р. Заіченко, С Теплюк), виховання самостійності (В. Зінченко, С. Марутян), ролі сім'ї у трудовому та моральному вихованні (Р. Буре, В.Нечаєва, Т. Пониманська) тощо.

Кількісні показники, що характеризують функціонування теорії виховання, підтверджують, що 80-ті роки стали часом, у який отримали продовження тенденцій попередніх десятиріч.

У 90-ті рр. XX ст. порівняно з 80-ми роками суттєво зменшилась кількість статей і суттєво збільшилась кількість дисертацій з проблем виховання. У ці роки ще не було накопичено значної кількості наукової інформації, які б можна було б викласти у вигляді статей. Аналіз тематики наукових публікацій 90-х років (див. табл. 4) свідчить про послаблення функціонального підходу в розгляді проблем виховання дітей дошкільного віку. Відбулося загальне зменшення кількості публікацій з напрямків виховання (моральне, трудове, патріотичне, музичне), з питань виховання дошкільників в грі, формування особистісних якостей у процесі виховання. Однією з важливих особливостей розвитку теорії виховання стає обґрунтування системи національного виховання. У дисертаціях науковці розглядали шляхи формування духовної культури дітей старшого дошкільного віку (О. Барабаш), формування елементів національної культури у дітей шостого року життя засобами української народної іграшки (О. Батухтіна), використання народних ремесел як засобу морально-трудового виховання старших дошкільників (Л. Калуська), виховання старших дошкільників на ідеях миру в умовах національного дитячого садка

Таблиця 3

**Тематика основного масиву публікацій та дисертацій з теорії виховання дітей дошкільного віку в 80-ті роки XX століття**

| Тематика робіт | Кількість робіт | | |
|---|---|---|---|
| | дисертації | книги | статті |
| Теоретичні проблеми виховання | 4 | 8 | 9 |
| Моральне виховання | 9 | 3 | 65 |
| Трудове виховання | 4 | 2 | 32 |
| Фізичне виховання | 4 | 1 | 10 |
| Естетичне виховання | | | 10 |
| Розумове виховання | | 1 | 5 |
| Атеїстичне виховання | | | 4 |
| Патріотичне виховання | | | 22 |
| Інтернаціональне виховання | | | |
| Музичне виховання | | | 19 |
| Сенсорне виховання | 1 | | 2 |
| Формування особистісних якостей у процесі виховання | 6 | | 17 |
| Виховання в сім'ї | | 1 | 1 |
| Виховання дошкільників у грі | 3 | 2 | 19 |
| Поведінка дошкільника | | | 10 |
| Дитячий колектив | 2 | | 5 |
| Підготовка дитини до школи | | 2 | 11 |
| Разом: | 33 | 20 | 241 |
| Всього: | 294 | | |

(О. Петрук), використання надбань української дошкільної етнопедагогіки в сучасному дошкільному закладі (Н. Рогальська).

Одним із провідних завдань 90-х рр. ХХ ст. стає проблема розвитку українського національного дошкілля. Цій проблемі була присвячена монографія М. Стельмаховича. У цей період знайшла прояв ще одна важлива тенденція розвитку теорії виховання. Увагу науковців почала привертати проблема інтернаціонального та екологічного виховання дітей дошкільного віку. Були захищені дисертації: «Педагогічні умови ефективної взаємодії дитячого садка та родини в екологічному вихованні старших дошкільників» (Н. Кот, 1993), «Формування у дітей старшого дошкільного віку бережливого відношення до природи» (на матеріалі рослинного світу) (Г. Марочко, 1993), «Наступність у екологічному вихованні старших дошкільників і першокласників» (Л. Іщенко, 1997). За темою інтернаціонального виховання було надруковано статті Т. Поніманської, Е. Суслової.

У таблиці 5 наведено відомості про тематику надрукованих книг і статей та захищених дисертацій у 2000–2010 рр. з проблем виховання дітей дошкільного віку.

На початку ХХ століття провідними темами статей, книг, дисертацій, присвячених питанням виховання дітей дошкільного віку, були моральне, трудове, музичне, розумове виховання, виховання дошкільників в грі, виховання в сім'ї, формування особистісних якостей, поведінка дошкільника, дитячий колектив. У дисертаціях науковці розглядали проблеми: особливості статево рольової соціалізації дошкільників різних етичних груп; шляхи формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку; виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї; формування першооснов національної самосвідомості у дітей старшого дошкільного віку засобами української народної музики; формування уявлень дітей старшого дошкільного віку про історію України; моральне-естетичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору; виховання засобами етнопедагогіки у

Таблиця 4

**Тематика основного масиву публікацій та дисертацій з теорії виховання дітей дошкільного віку в 90-ті роки ХХ століття**

| Тематика робіт | Кількість робіт | | |
|---|---|---|---|
| | дисертації | книги | статті |
| Теоретичні проблеми виховання | 11 | 22 | 7 |
| Моральне виховання | 9 | 3 | 16 |
| Трудове виховання | 6 | 1 | 11 |
| Фізичне виховання | 4 | 2 | 5 |
| Естетичне виховання | 2 | | 3 |
| Розумове виховання | 3 | | 1 |
| Атеїстичне виховання | | | |
| Патріотичне виховання | | | 1 |
| Інтернаціональне виховання | 2 | | 11 |
| Музичне виховання | 2 | 1 | 3 |
| Сенсорне виховання | | | 1 |
| Формування особистісних якостей у процесі виховання | 4 | | 11 |
| Виховання в сім'ї | 1 | 1 | 1 |
| Виховання дошкільників у грі | 3 | | 11 |
| Поведінка дошкільника | 2 | | 11 |
| Дитячий колектив | | | |
| Підготовка дитини до школи | 2 | | |
| Разом: | 51 | 30 | 93 |
| Всього: | 174 | | |

Таблиця 5

**Тематика основного масиву публікацій та дисертацій з теорії виховання дітей дошкільного віку в 2000–2010 рр. XX століття**

| Тематика робіт | Кількість робіт | | |
|---|---|---|---|
| | дисертації | книги | статті |
| Теоретичні проблеми виховання | 10 | 18 | 14 |
| Моральне виховання | 10 | 4 | 29 |
| Трудове виховання | 1 | 3 | 5 |
| Фізичне виховання | 9 | 3 | 3 |
| Естетичне виховання | 7 | 4 | 2 |
| Розумове виховання | 3 | | 7 |
| Атеїстичне виховання | | | |
| Патріотичне виховання | 1 | | 3 |
| Інтернаціональне виховання | | | |
| Музичне виховання | 5 | | 5 |
| Сенсорне виховання | 1 | | |
| Формування особистісних якостей у процесі виховання | 2 | 1 | 7 |
| Виховання в сім'ї | 2 | | 1 |
| Виховання дошкільників у грі | 2 | | 4 |
| Поведінка дошкільника | 4 | | 5 |
| Дитячий колектив | | | 3 |
| Підготовка дитини до школи | 4 | | 1 |
| Гендерне виховання | | 1 | 4 |
| Разом: | 61 | 34 | 93 |
| Всього: | 188 | | |

кримськотатарських сім'ях; екологічне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами авторської казки; виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. Наведений перелік тем кандидатських дисертацій свідчить, що значна кількість з них була присвячена використанню засобів народної культури у вирішенні тих чи інших виховних завдань.

У цей період порівняно з 90-ми роками XX століття суттєво збільшилась кількість монографій із актуальних проблем дошкільної педагогіки: Т. Поніманська «Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку» (2006 р.); О. Трифонова «Виховання звукової культури мовлення дітей середнього дошкільного віку» (2008 р.); С. Жуков «Формування духовних потреб та інтересів у дітей засобами мистецтв» (2008 р.); А.Вольчинський, Н.Вольчинська «Українські народні рухливі ігри в системі фізичного виховання дошкільнят» (2009 р.); «Навчально-виховна діяльність у дошкільному закладі: проблеми, пошуки, знахідки» (2009 р.) (творчий науковий доробок кафедри дошкільної освіти БДПУ); М. Мішечкіна «Виховання впевненості в собі у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку» (2009 р.); К. Крутій «Освітній простір дошкільного навчального закладу» (2009 р., 2010 р.); З. Плохій «Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури» (2010 р.); Н. Захарова «Адаптація дітей дошкільного віку до сучасного соціального простору» (2010 р.).

Отже, проведений аналіз спрямованості наукових досліджень у галузі дошкільної педагогіки означеного періоду дозволяє виділити два етапи розвитку теорії виховання: I – 60–80-ті роки XX ст. (панування радянської парадигми виховання); II – 90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст. (розвиток нової гуманістично орієнтованої національної парадигми виховання).

**Список використаних джерел**

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині XX століття (1950–2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступе-

ня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. В. Адаменко. — Луганськ, 2006. — 40 с.
2. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. — Ч. 1. — Х.: «ОВС», 2002. — С. 250—258.
3. Панасенко Е. А. Експеримент у педагогічних дослідженнях в Україні: теорія та практика (1943–1991 рр.) : монографія / Е. А. Панасенко. — Донецьк : Держ. підприємство Ордена «Знак пошани» всеукр. держ. багатопрофільне вид-во «Донбас», 2013. — 756 с.
4. Саяпіна С. А. Публікації та дисертації вітчизняних авторів із питань виховання та навчання дітей дошкільного віку (1960 р. – початок XXI століття): бібліогр. покажчик / С. А. Саяпіна. — Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторина, 2016. — 281 с.

***SVITLANA CAYAPINA***
Slovyansk

## THEMATIC ORIENTATION OF THE SCIENTIFIC INVESTIGATIONS ON THEORY OF UPBRINGING OF PRESCHOOL CHILDREN (THE 1960s – THE BEGINNING OF THE 21st CENTURY)

*The article presents the range of problems of the investigations of the questions of upbringing of the preschool children during the given period of time. It is analyzed the trend of the scientific publications (books and articles) and theses on the topics: moral, labor, physical, aesthetic, intellectual, sensory, atheist, patriotic, international, gender education, formation of personal qualities, education of preschool children while playing, in the family, children staff, preparing the child for school. The quantitative indicators that characterize the functioning of the theory of upbringing are presented. It is proved that the overwhelming majority of publications was devoted to covering the theoretical questions and solving practical problems of upbringing.*

*Key words: thematic orientation, scientific investigations, upbringing of preschool children, quantitative indicators, theses, books, articles.*

***СВЕТЛАНА САЯПИНА***
г. Славянск

## ТЕМАТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (1960 г. – НАЧАЛО XXI ВЕКА)

*В статье определена проблематика исследований вопросов воспитания детей дошкольного возраста в избранной временной границе. Проанализированы направленность научных публикаций (книг и статей) и диссертаций по темам: нравственное, трудовое, физическое, эстетическое, умственное, сенсорное, атеистическое, патриотическое, интернациональное, гендерное воспитание, формирование личностных качеств, воспитание дошкольников в игре, в семье, детский коллектив, подготовки ребенка к школе. Представлены количественные показатели, характеризующие функционирование теории воспитания. Доказано, что подавляющее большинство публикаций было посвящено освещению теоретических вопросов и решению практических проблем воспитания.*

*Ключевые слова: тематическая направленность, научные исследования, воспитание детей дошкольного возраста, количественные показатели, диссертации, книги, статьи.*

Стаття надійшла до редколегії 13.11.2016

# ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**БАБАЯН Юлія Олександрівна**, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**БАХТІН Анатолій Михайлович,** кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**БІЛЯНСЬКА (СКИБА) Марія Михайлівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.

**БОРОДІНА Наталя Сергіївна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики навчання мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**БРАНДИБУРА Ірина Юріївна,** викладач кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка».

**БУГАЄВСЬКИЙ Ігор Іванович,** викладач кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**БУДАК Валерій Дмитрович,** академік Національної академії педагогічних наук України, доктор технічних наук, професор, ректор Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ВАСИЛЕНКО Сергій Михайлович,** кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ВАСИЛЬЄВА Лариса Леонідівна,** кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ВАСИЛЬЄВА Світлана Андріївна,** науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України.

**ВЕНГЕР Ганна Сергіївна,** кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ВИНОГРАДЕНКО Едуард Віталійович,** старший викладач кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ВОЛОШИН Сузанна Василівна,** аспірант кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**ВОРОНА Іванна Іванівна,** кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Тернопільський державний медичний університет імені І. Я. Горбачевського МОЗ України».

**ГІНКЕВИЧ Оксана Валентинівна,** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ГЛАДУН Віталій Вікторович,** старший викладач кафедри філософії освіти, теорії та методики суспільствознавчих предметів Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**ГЛУЩЕНКО Віталій Станіславович,** старший викладач кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ГОЛИК Белла Григорівна,** лаборант кафедри фізичного виховання та спорту Полтавської державної аграрної академії, аспірант кафедри теорії та методики технологічної

освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**ДОБРОВОЛЬСЬКА Анна Михайлівна,** кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики Івано-Франківського національного медичного університету.

**ДРОЗД Олена Володимирівна,** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ЖАДЛЕНКО Ірина Олександрівна,** аспірант кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету м. Запоріжжя.

**ІВАНОВ Євген Вікторович,** аспірант кафедри державної служби, адміністрування та управління Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**ІКОННІКОВА Марина Валеріївна,** кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету.

**ІСАКОВА Валентина Сергіївна,** викладач Полтавського кооперативного коледжу.

**ІСАКОВА Єлизавета Павлівна,** кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки Донбаської державної машинобудівної академії.

**КАРАЗОГЛЮ (ГЕДІЛ) Фатьма,** аспірант кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**КИРИЧЕНКО Олександр Анатолійович,** доктор юридичних наук, професор, завідувач кафедри правознавства Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**КОДРУЛ Олена Олександрівна,** студентка філологічного факультету Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**КОНОНЕНКО Наталія В'ячеславівна,** старший лаборант кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

**КОРЖ-УСЕНКО Лариса Вікторівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**КОРОЛЕНКО Віктор Леонтійович,** кандидат педагогічних наук, викладач механіко-математичного факультету Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**КОРОЛЬ Анжела Миколаївна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.

**КРАВЧУК Неля Павлівна,** аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**КРАПІВІНА Ганна Сергіївна,** магістрант факультету педагогіки та психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**КРІТ Наталія Василівна,** викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**КУДЛА Марія Валеріївна,** аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**КУЧИРИНА Станіслав Миколайович,** викладач кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ЛЕЛЕКА Віталій Миколайович,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ЛІСОВА Людмила Іванівна,** кандидат педагогічних наук, асистент кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**ЛІЧМАН Лада Юріївна,** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Національної медичної академії післядипломної освіти імені П. Л. Шупика.

**ЛОЗОВСЬКИЙ Михайло Олександрович,** викладач кафедри військової підготовки

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**МАКАРЕНКО Ірина Євгенівна,** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Криворізький державний педагогічний університет».

**МАЛЮТА Василь Петрович,** викладач кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**МАРУЩАК Валентина Степанівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**МХИТАРЯН Ольга Дмитрівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики навчання мови і літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**НОСЕНКО Юлія Григорівна,** кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України.

**ОКУНЕВИЧ Тетяна Григорівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовознавства Херсонського державного університету.

**ОЛЕКСЮК Оксана Євгенівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та загальної психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ОЛІЙНИК Ірина Романівна,** провідний концертмейстер кафедри музичного виховання та диригування Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**ОЛІЙНИК Катерина Сергіївна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

**ОСАДЧА Катерина Петрівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформатики і кібернетики Мелітопольського державного університету імені Богдана Хмельницького.

**ПАРФЕНТЬЄВА Ірина Петрівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ПАСІЧНИК Олена Олексіївна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету.

**ПОГРОМСЬКА Ганна Сергіївна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри комп'ютерних наук та прикладної математики Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ПОПОВИЧ Анжеліка Станіславівна,** кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**ПОХІЛЬКО Олена Вікторівна,** аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**РЕВЕНКО Наталя Валеріївна,** кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**РОМАНЧУК Наталія Олександрівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вищої математики Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

**РОЩІНА Сніжана Миколаївна,** кандидат педагогічних наук, в. о. доцента кафедри теоретичних основ олімпійського і професійного спорту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

**РУЖЕВИЧ Яна Ігорівна,** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**РУЧИНСЬКА Наталія Сергіївна,** кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**САМОЙЛЕНКО Олександр Миколайович,** доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри математики Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**САМОЙЛОВА Юлія Ігорівна,** аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**САМОХІН Олександр Васильович,** викладач кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**САЯПІНА Світлана Анатоліївна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

**СІРАНЧУК Наталія Миколаївна,** кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методик початкового навчання, докторант кафедри теорії та методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету.

**СІЧКО Ірина Олександрівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**СОКОЛ Мар'яна Олегівна,** кандидат філологічних наук, докторант Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**СОРОКА Ольга Вікторівна,** доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**СТАХІВ Лілія Григорівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

**СТЕПАНОВА Тетяна Михайлівна,** доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**СУХІХ Аліса Сергіївна,** здобувач відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України.

**ТИХОНОВА Тетяна Валентинівна,** кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри архітектури Національного авіаційного університету.

**ТКАЧЕНКО Інна Сергіївна,** магістрант факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ТОВСТОПЯТ Микола Олексійович,** викладач кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ТУРТАЄВ Юрій Володимирович,** старший викладач кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ТЮТЕНКО Алла Михайлівна,** магістрант факультету дошкільної та початкової освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ФЕДОТОВСЬКИЙ Павло Іванович,** викладач кафедри військової підготовки Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ФІЛІМОНОВА Тетяна Володимирівна,** аспірант кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ФРИЦЮК Валентина Анатоліївна,** кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**ХУ МАНЛІ,** аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені Н. П. Драгоманова.

**ЧЕРЕПЕНЬКО Анастасія Олександрівна,** студентка філологічного факультету Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ШЕНЬ ЦЗІН ГЕ,** аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені Н. П. Драгоманова.

**ШТЕФАН Олена Станіславівна,** концертмейстер кафедри музичного мистецтва та

соціальної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

**ЯН ЦЗЮНЬ,** аспірант кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування Національного педагогічного університету імені Н. П. Драгоманова.

**ЯРОШЕВСЬКА Лариса Віталіївна,** викладач кафедри музичного мистецтва Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

В сборнике научных трудов собраны статьи по актуальным проблемам педагогической науки. В частности, рассмотрено вопросы теории и методики обучения дисциплин образовательных отраслей. Авторы обращают особое внимание на процесс воспитания и обучения, инновационные технологии в образовании, особенности формирования компетентности.

Издание адресовано ученым, педагогам, учителям-методистам, студентам педагогических специальностей.

The collection of scientific works includes articles on topical issues of pedagogy. Particularly, the issues of theory and methods of training subjects of education fields. The author pays particular attention to the process of education and training, innovative technologies in education, peculiarities of competence formation, issues of primary school, etc.

The publication is intended for researchers, teachers, teachers-methodologists, students of pedagogical specialties.

*Наукове видання*

# НАУКОВИЙ ВІСНИК

**МИКОЛАЇВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**
**імені В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

# НАУЧНЫЙ ВЕСТНИК

**НИКОЛАЕВСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**
**имени В. А. СУХОМЛИНСКОГО**

# WISSENSCHAFTSBLATT

**NATIONALE V. O. SUKHOMLYNSKYI UNIVERSITÄT MYKOLAYIW**

# SCIENTIFIC BULLETIN

**MYKOLAIV V. O. SUKHOMLYNSKYI NATIONAL UNIVERSITY**

## ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**№ 4 (55), грудень 2016**

Формат 60×84 ⅛. Ум. друк. арк. 46,0.
Тираж 100 пр.

Свідоцтво про реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 21010-10810 ПР від 25.09.2014 р.

Адреса редакції та видавця:
Видавництво МНУ імені В. О. Сухомлинського
54030, м. Миколаїв, вул. Нікольська, 24
тел. (0512) 37-88-38, т/ф 37-88-15
**e-mail:** publish.mnu@i.ua

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3375 від 27.01.2009 р.